



"Ça se fait pas! ": la norme au CM2

Carole Baumard

► To cite this version:

Carole Baumard. "Ça se fait pas! ": la norme au CM2. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMR026 . tel-01859579

HAL Id: tel-01859579

<https://theses.hal.science/tel-01859579>

Submitted on 22 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'université de Rouen

**« Ça se fait pas ! »
La norme en classe (au CM2)**

**Présentée et soutenue par
Carole BAUMARD**

**Thèse soutenue publiquement le 18 mai 2018
devant le jury composé de**

Mr Jean HOUSSAYE	Professeur émérite / Université de Rouen	Directeur de thèse
Mme Huguette DESMET	Professeure / Université de Mons (Belgique)	Rapporteur
Mr Henri-Louis GO	MCF HDR / Université de Lorraine	Examineur
Mme Martine JANNER-RAIMONDI	Professeure / Université Paris 13	Rapporteur

Thèse dirigée par Jean HOUSSAYE, laboratoire CIRNEF (EA 7454)

TOME 1

Remerciements

Tout d'abord à Mr HOUSSAYE pour ses précieux conseils, son soutien, son accompagnement, et sa patience.

À ma famille, qui m'a portée durant ces années.

À mes amis « scribes » qui m'ont assistée dans mes retranscriptions, ou dans mes relectures.

À tous les collègues et élèves qui ont accepté de répondre à mes questions et m'ont permis d'accéder à leurs représentations.

Et pour rentrer dans l'acceptable...

À vous chers membres du jury, représentants et acteurs de la norme.

À toi ma thèse, à notre ami l'implicite et à nos longues heures partagées.

À nous ! Pour le meilleur et pour le pire.

Table des matières

TOME 1

Introduction	1
I. La norme, un concept dynamique, à géométrie variable.....	5
A) La norme, un concept difficile à cerner	5
1. Définir la norme	5
a. Un caractère polysémique	5
b. La norme dans une perspective sémiotique	9
c. Un caractère explicite ou implicite.....	13
d. Les normes comme système	16
e. Pour synthétiser	18
2. Norme et validité de la norme.....	18
a. Validité des normes sociales	18
b. Une validité en situation	19
3. Appréhender la norme à travers le temps	22
a. Les normes à travers l'évolution	22
b. La norme, un caractère temporel.....	26
4. Appréhender la norme au regard des valeurs.....	27
a) Une forme d'engagement impliquant des actions.....	28
b) Un caractère obligatoire possible, mais non nécessaire	30
c) Une dimension contextuelle	30
d) Un mode binaire : le tout ou rien	31
e) Une dimension affective possible	31
f) Un caractère modal, indéfini et injonctif de révision ou d'exclusion des conduites incompatibles	32
g) Un caractère de contrainte ou de liberté, visant à satisfaire à la conformité	33
h) Un caractère social dynamique	34
i) La norme comme activité humaine à caractère réciproque	35
j) Un caractère relatif.....	35
k) Un caractère comportemental, une dépendance avec sa validité	36

l)	Un champ homogène : la conformité avec la norme.....	37
m)	Pour synthétiser	38
5.	Dessiner la norme comme une « conformité »	39
6.	La norme dans une relation au pouvoir.....	41
7.	La norme : un processus d'élaboration complexe.....	44
a)	Les normes issues du tout-social.....	44
b)	Les normes issues de l'individualisme méthodologique	46
c)	Les normes issues d'opérations d'institution.....	48
d)	Pour synthétiser	49
8.	La norme comme représentation.....	50
9.	Norme, morale et éthique : des liens étroits.....	52
a)	Norme, morale, éthique : une interdépendance	52
b)	La norme, un reflet de nos valeurs.....	56
c)	Normes et valeurs se distinguent.....	61
d)	Pour synthétiser	65
10.	Synthèse	66
B)	La norme, une déclinaison spécifique à l'école.....	68
1.	Évolution de la norme à l'école	69
2.	Appréhender la norme scolaire	73
a.	Des normes spécifiques à l'école	73
b.	L'école : un espace marqué par la normativité ?	79
c.	La norme à l'école : conservatoire ou processus d'institution des normes ?	79
d.	La norme et le droit à l'école.....	81
e.	Pour synthétiser	83
3.	L'élève et l'enseignant de CM2 « au cœur » de la société postmoderne.....	84
a.	La société postmoderne comme métissage.....	85
➤	Privilégier la rationalisation au détriment du sujet dans un monde d'incertitude	85
➤	La postmodernité : des paradoxes à conjuguer	86
b.	L'élève dans la société postmoderne : sujet agent, sujet acteur, sujet auteur	87
c.	L'école postmoderne.....	88
d.	L'enseignant à l'heure de la postmodernité	89
e.	Pour synthétiser	90

4. Synthèse	90
II. La norme : déclinée au regard de la déviance ou de l'acceptation ?.....	93
A) La norme déclinée au regard de la déviance.....	93
1. Définir la déviance	93
a. Les déviances définies par des normes	96
b. La déviance, comme valeur relative.....	102
c. La déviance, un droit au refus de la voie communément admise	103
d. La déviance : une construction dans le temps	104
e. La déviance, définie par le regard d'autrui	104
f. La déviance est multiple	111
g. Agressivité, violence, des formes exacerbées de déviance	111
h. La déviance à la lumière d'un cadre explicatif	115
➤ Le préjugé de l'anomalie individuelle.....	115
➤ La théorie inégalitariste.....	116
a. Déviance, désorganisation sociale et conflit de cultures	117
b. La théorie de l'éducation déviante.....	118
c. La déviance dans une perspective stratégique	119
d. La perspective interactionniste	120
e. Pour synthétiser	122
i. Pour synthétiser	123
2. La déviance à l'école	125
a. Le chahut : un exemple de déviance scolaire.....	125
b. Déviance et autorité.....	129
➤ Rousseau : pour une autorité légitime et justifiée.....	129
➤ Le passage du patriarcat familial au patriarcat d'État.....	131
➤ L'autorité comme déviance ?	132
➤ Aujourd'hui un modèle d'autorité « autoritatif »	136
➤ Déviance, soumission à l'autorité, pouvoir	137
c. Déviance et sanction	140
d. La violence en milieu scolaire.....	142
e. Pour synthétiser	147

3.	Synthèse	149
B)	L'acceptation : un élément fondateur de la norme ?	152
1.	Définir l'acceptation	153
a.	L'acceptation vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres	155
b.	L'acceptation : une réconciliation, favorable à l'engagement	156
c.	L'acceptation comme processus actif d'accueil et d'ouverture.....	157
d.	Le contexte comme facteur de l'acceptation.....	160
➤	La comparaison sociale.....	160
➤	Les éléments contextuels engageants.....	165
e.	Pour synthétiser	172
2.	Acceptation et norme : une interdépendance	173
a.	L'acceptation comme bilan de préférences, dans l'interaction individu-collectif	174
b.	L'acceptation comme élément organisateur de la norme	176
c.	L'acceptation : une liberté ?	177
d.	L'acceptation dans une forme de réciprocité	178
e.	L'acceptation comme une forme d'engagement	181
f.	L'acceptation et la validité de la norme : une interdépendance.....	184
g.	L'acceptation de la déviance ?	191
h.	Pour synthétiser	194
3.	Synthèse	197
III.	Méthodologie	202
A)	Matériel et méthode	202
1.	Problèmes.....	202
2.	Hypothèses	202
a)	Hypothèses :.....	202
b)	Justification des hypothèses.....	203
	- Justification H1 (La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.)	203
	- Justification H2 (La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.)	208

- Justification H3, H3 bis et H3 ter (La norme se spécifie explicitement au regard d'une infraction identifiée. La norme en classe, est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire. La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.)	215
- Justification H4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.).....	215
- Justification H5 et H5 bis (La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs. La norme reflète les différents besoins.)	216
- Justification H6 et H6 bis (L'interdépendance des besoins module la norme. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)	216
3. Paradigme	217
4. Les enjeux	218
5. Champ théorique	218
6. Planification de la recherche	219
a. Pré-test	219
b. Test	219
➤ Inventaire	219
➤ Recueil	221
➤ Catégorisation des réponses relevées et Choix d'incidents critiques (cf. justification dans (Phase 2) ci-dessous).	221
➤ Construction d'outils : Identification de 81 incidents critiques.	221
➤ Soumission aux incidents critiques	221
7. Indices, indicateurs, variables	221
8. Caractéristiques des populations.....	222
a. Population et lieu d'observation	222
➤ <i>Milieu retenu (classes de CM2 ou de CM1-CM2) et contexte choisi (le mi-temps)</i>	222
➤ <i>Critères de choix des sujets :</i>	223
b. Échantillon	225
9. Matériel	225
a. Instrumentation	225
b. Construction d'outils	226
➤ Inventaire : entretiens semi-directifs	226
➤ Incidents critiques	231
➤ Soumission aux incidents critiques : entretiens directs	231
10. Procédures utilisées.....	231

a.	Protocole expérimental : enquête et écoute compréhensive	231
➤	Un travail d'objectivation	231
➤	Le protocole.....	233
b.	Problèmes méthodologiques	234
➤	Conséquences pour la conduite des entretiens :	235
➤	Éthique	235
11.	Déroulement de l'expérience	236
12.	Recueil et traitement des données	237
a.	Le pré-test	237
b.	Le Test.....	238
B)	Analyse et résultats	238
1.	Une approche quantitative	239
a.	Utilisation de Tropes.....	239
➤	Remplacement des pronoms personnels par leur antécédent.....	241
➤	Levée de l'ambiguïté sur certains substantifs :	241
➤	Procédures retenues dans l'utilisation de Tropes :	241
b.	Résultats	243
➤	Comparaison des résultats avec et sans antécédents.....	243
➤	Analyse comparative des différentes Populations (Totale, Élève et Enseignant)	245
c.	Pour synthétiser	281
2.	Une approche qualitative :	283
a.	Faire parler les références.....	283
➤	Les acteurs sur le plan individuel, objets de différents points de vue	283
➤	Les acteurs sur le plan collectif : la classe, le groupe, les gens, objets de différents points de vue	298
➤	Les marqueurs de doute.....	303
➤	Les références objets de la norme	306
➤	Pour synthétiser	354
b.	La norme au regard de l'acceptation	356
➤	Déviance et acceptation au regard de <i>chose</i>	356
➤	Caractère flexible ou contradictoire de l'acceptation :	357
➤	Référence <i>chose</i> comme acceptation :	359

➤ L'acceptation comme « limite »	362
➤ Pour synthétiser	363
3. Pour synthétiser.....	363
IV. « Conscience et pratique » de la norme.....	367
A. « Conscience et pratique de la norme » d'un point de vue conceptuel	368
1. La norme : un métissage théorique et pratique, ambivalent et engageant	368
2. Pratique de la norme comme engagement constitutif de la norme	372
3. L'usage, élément constitutif de la norme	380
4. La normalisation dans une perspective pratique	388
5. La pratique de la norme dépendante d'autrui	392
6. La pratique de la norme comme question politique	394
7. Pour synthétiser.....	399
B. Des comportements inducteurs ou révélateurs de la norme	401
1. La norme comme indicateur de conduite	401
2. Le comportement comme indicateur de suivi de la norme	402
3. Pratique de la norme et gestion de classe.....	404
4. Pour synthétiser.....	412

TOME 2

V. Analyse.....	413
A. Complément méthodologique.....	413
1. Problèmes.....	413
2. Hypothèses.....	413
a) Hypothèses :.....	413
b) Justification des hypothèses.....	413
- Justification H3 (La norme se spécifie explicitement au regard d'une infraction identifiée.)	
.....	413

- Justification H3 bis (La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire.).....	414
-Justification H3 ter (La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés).....	415
- Justification 4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.).....	415
3. Paradigme	416
4. Les enjeux	416
5. Champ théorique	416
6. Indices, indicateurs, variables	417
a) Indices.....	417
b) Indicateurs.....	417
c) Variables	417
7. Caractéristique des populations et échantillon.....	418
8. Matériel	418
a) Instrumentation	418
b) Construction d'outils	418
➤ Incidents critiques	418
➤ Soumission aux incidents critiques : entretiens directifs	426
9. Procédures utilisées.....	429
10. Recueil et traitement des données	429
a) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3	430
b) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3 bis.....	430
c) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3 ter	431
d) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 4	431
 B. Analyse et résultats	 431
1. Analyse Hypothèse 3 (La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée) 431	
2. Analyse Hypothèse 3 bis (La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire)	432
3. Analyse Hypothèse 3 ter (La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés).....	437
a. Sur le plan quantitatif :	438

b.	Sur le plan qualitatif :	442
➤	Représentations communes de la norme	442
➤	Représentations nuancées de la norme.....	445
➤	Représentations opposées de la norme.....	448
➤	Synthèse	464
c.	Pour synthétiser	465
4.	Analyse Hypothèse 4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu).....	466
a.	Des comportements lisibles	467
➤	Le corps.....	467
➤	Des expressions qui traduisent des comportements	469
➤	Des conduites signes de l'acceptation ou de la déviance	470
➤	Des comportements comme outil de régulation	472
➤	Des comportements comme indice	473
➤	Des comportements comme limite.....	476
➤	Pour synthétiser	479
b.	Des comportements équivoques	480
➤	Répondre	480
➤	Rigoler.....	481
➤	Regarder	483
➤	Pour synthétiser	485
c.	Des comportements contradictoires.....	486
d.	Pour synthétiser	487
5.	Synthèse	489
VI.	Norme et interdépendance des besoins	492
A.	L'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant et variabilité de la norme	492
1.	Le paradigme des douze besoins : un « métissage » pour la construction de l'identité du sujet.....	492
2.	Besoins sociaux-autonomie : socialisation et différenciation.....	495
3.	Besoins cognitifs, accomplissement : réussir.....	503
4.	Besoins affectifs, affiliation : appartenance ou rupture	506

5.	Besoins de valeurs (idéologie), une façon d’appréhender le monde et de s’insérer	512
6.	Pour synthétiser.....	516
B.	La norme : une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxe.....	519
1.	La norme comme un conflit.....	519
2.	La norme comme hiérarchisation.....	528
3.	Pour synthétiser.....	533
C.	Synthèse.....	535
VII.	Analyse.....	539
A.	Complément méthodologique.....	539
1.	Problèmes.....	539
2.	Hypothèses.....	539
a)	Hypothèses :.....	539
b)	Justification des hypothèses.....	539
	- Justification H5 (La norme s’inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.)	539
	- Justification H5 bis (La norme reflète les différents besoins.).....	546
	- Justification H6 (L’interdépendance des besoins module la norme.) et H6 bis (Les	
	concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)	547
3.	Paradigme	554
4.	Les enjeux	555
5.	Champ théorique.....	555
6.	Indices, indicateurs, variables	556
a)	Indices :.....	556
b)	Indicateurs :.....	556
c)	Variables :.....	556
7.	Caractéristiques des populations.....	557
8.	Matériel	557
9.	Procédures utilisées.....	557

10.	Recueil et traitement des données	557
a)	Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 5	557
b)	Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 5 bis.....	558
c)	Recueil et traitement de données pour les Hypothèse 6 et 6 bis	558
B.	Analyse et résultats	559
1.	Analyse Hypothèses 5 (« La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur ») et 5 bis (« La norme reflète les différents besoins »).....	559
a)	Besoins sociaux : l'autonomie sociale	560
b)	Besoins cognitifs : l'accomplissement	598
c)	Besoins affectifs : l'affiliation	620
d)	Besoins de valeurs	647
e)	Pour synthétiser	666
2.	Analyse Hypothèse 6 (L'interdépendance des besoins module la norme.)	671
a)	Interdépendances à partir de l'Inventaire	671
b)	Étude de cas de la Soumission aux incidents critiques : des comportements qui témoignent de l'interdépendance des besoins.....	677
c)	Pour synthétiser	687
3.	Analyse Hypothèse 6 bis (Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)	687
a)	Concurrence de besoins	688
b)	Incohérence et ambiguïtés entre les besoins.....	693
c)	Pour synthétiser	699
4.	Synthèse	700
VIII.	Articulation théorie-pratique et apports de la thèse	701
A.	Discussion.....	701
1.	La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.	701
2.	La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.	708
3.	La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée. La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire.	716

4.	La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés	718
5.	Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.	722
6.	La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs.	727
7.	La norme reflète les différents besoins.	734
8.	L'interdépendance des besoins module la norme.	746
9.	Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme....	747
10.	Pour synthétiser.....	751
B.	Apports de la thèse	752
1.	De façon synthétique.....	752
2.	De façon détaillée	753
a)	La norme en classe : un caractère dynamique et ambigu.....	753
b)	Un caractère illusoire	756
c)	Une empreinte comportementale qui participe au caractère dynamique de la norme en classe	758
d)	Une interdépendance entre norme, déviance et acceptation qui trace les limites de l'acceptable en classe.....	759
e)	Une déclinaison de la norme en classe comme abstention, par rapport à une infraction identifiée	760
f)	Le registre comportemental de la norme perturbé par l'affect, comme facteur de l'acceptation ou de la déviance en classe, dans une perspective interactive.....	761
g)	Inscrite dans les registres social, cognitif, affectif et des valeurs, la norme en classe présente une interdépendance avec les besoins des acteurs de l'école	764
h)	La norme en classe, comme reflet des douze besoins.....	766
i)	L'interdépendance des besoins : un adjuvant qui module la norme.....	771
IX.	Conclusion.....	773
	<i>En bref</i>	773
	<i>En détail</i>	774
X.	Bibliographie.....	804
XI.	Webographie	822

TOME 3

A)	Annexe 1 « Représentations de la norme à partir de l’Inventaire »	3
1.	École 1.....	5
a)	Élève 3 - École 1 - Lola 1.....	5
b)	Élève 4 - École 1 - Walter 1.....	19
c)	Enseignant 1 - École 1 - Céline 1.....	33
d)	Enseignant 2 - École 1 - Frédérique 1.....	49
2.	École 2.....	64
a)	Élève 6 - École 2 - Bakari 1.....	64
b)	Élève 8 - École 2 - Ebony 1.....	74
c)	Enseignant 3 - École 2 - Claudie 1.....	83
d)	Enseignant 4 - École 2 – Élodie 1.....	97
3.	École 3.....	112
a)	Élève 23 - École 3 - Joséphine 1.....	112
b)	Élève 29 - École 3 - Valérian 1.....	123
c)	Enseignant 5 - École 3 - Fanny 1.....	134
d)	Enseignant 6 - École 3 - Mireille 1.....	148
4.	École 4.....	160
a)	Élève 31 - École 4 - Camille 1.....	160
b)	Élève 43 - École 4 - Tayson 1.....	170
c)	Enseignant 7 - École 4 - Christine 1.....	182
d)	Enseignant 8 - École 4 - Edwige 1.....	209

TOME 4

B)	Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »	
1.	« Incidents critiques ».....	224
2.	Exemple d’entretien complet pour la « Soumission aux incidents critiques ».....	227

3.	Extraits d'entretien pour chaque incident de la « Soumission aux incidents critiques »	246
C)	Annexe 3 « Manipulation des fichiers en vue de l'utilisation de Tropes ».....	404
1.	Remplacement des pronoms personnels par leur antécédent.....	404
2.	Autres modifications.....	408
a.	Remplacement du préfixe « re ».....	408
b.	Niveaux de classes : termes « maternelle, CP, CE1, CE2, CM1, CM2, sixième ».	408
c.	Modifications de substantifs.....	408
D)	Annexe 4 « Étude des références de l'Inventaire ».....	410
1.	Étude de la référence respect de l'Inventaire.....	410
2.	Étude de la référence année de l'Inventaire pour la Population-Enseignant.....	412
3.	Étude de la référence problème de l'Inventaire pour la Population-Enseignant...	414
4.	Étude de la référence travail de l'Inventaire pour les Populations Élève et Enseignant	416

Introduction

Ça se fait pas... Si la paresse te guète et que tu n'as pas le loisir ou tout simplement pas envie de lire cette thèse, rends toi directement à la page 773 pour un rapide survol et une balade synthétique. Si le temps n'est pas un obstacle, je t'invite au voyage en construisant ton itinéraire ou en te laissant bercer au fil des mots, à l'ombre des concepts et des paradigmes, au détour des hypothèses et de la méthodologie, pour explorer le terrain de l'école sous un éclairage original. À toi cher jury, à ton courage et à notre rencontre. À vous, Mr Houssaye, avec mon profond respect, voici une dernière lecture et un sens partagé de la virgule.

7 janvier 2015, des terroristes français assassinent des journalistes qui faisaient leur journal, des policiers qui réalisaient leurs missions, et des juifs parce qu'ils l'étaient. Quelques jours plus tard, la France, en état de choc, se révèle et se dresse face à ce massacre programmé, descendant dans la rue dans une unicité éblouissante, jamais observée depuis la Libération. La liberté d'expression, la liberté de vivre ensemble, avec ses idées, ses croyances, ses choix, ses différences, sont bafouées. Qu'il s'agisse d'affirmer son soutien, de crier son attachement aux valeurs et aux principes républicains, de revendiquer le droit à la sécurité, ou de toute autre motivation, le peuple est debout et témoigne de l'inacceptable.

C'est cette limite que nous allons nous attacher à cerner, soulevant la question de la norme, de « ce qui se fait », et de « ce qui ne se fait pas ». Nous interrogerons le passage de l'acceptable à l'inacceptable, qui nous fait réagir.

Comment cibler la norme, comment appréhender cette limite, ce seuil de tolérance ? Comment se construit-elle ? De quelle façon se révèle-t-elle et pourquoi ? Quels en sont les facteurs ? Est-ce une donnée stable ou relative ? En quoi est-elle légitime ?

La norme est inhérente à la société : « *Le monde revient toujours à la norme. Le problème est de savoir la norme de qui ?* » (Lec¹, 2000). La question de la relativité de la norme s'affiche.

Notre société postmoderne, dont l'un des enjeux est de rendre le sujet acteur, capable de lutter contre les déterminismes sociaux et l'ordre établi, est marquée par l'incertitude. L'homme d'aujourd'hui est contraint à vivre avec le doute.

Devant l'éclatement des références, des valeurs et des normes, la déviance émerge. Dessinant des comportements non conformes à la norme, la déviance affirme ainsi le caractère changeant des civilisations (Ogien², 1995) et le caractère anxiogène de la transgression (Livet³, 2006).

Face à notre société porteuse de changements, en perte de sens, de certitudes et de repères, l'école ne fait pas exception. Alors qu'elle devrait répondre aux besoins de chacun,

¹ Lec S. J. (2000), *Nouvelles pensées échevelées*, Paris, Payot et Rivages, p. 212.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ « Une transgression porte en elle même une menace : celle de proposer un autre usage comme règle. (...). La réprobation devant la transgression des normes pourrait bien être la manifestation d'une sensibilité sociale, d'une inquiétude devant un retour à l'état de conflit antérieur au choix de la norme qui l'avait tranché ». Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 52.

l'éducation est également en crise (Pourtois et Desmet¹, 1997). À la fois crise de sens et de complexité. L'école porte une contradiction : elle cherche à proposer un cadre, des valeurs, des jalons, et vise à favoriser la réussite et l'intégration de tous les élèves. Conjointement, elle est souvent un vecteur d'échec, d'inégalités sociales (Duru-Bellat², 2002).

L'école, en cherchant à participer aux enjeux de la société, relève elle-même d'un paradoxe fort : se transformer au regard des évolutions sociétales, alors que les pratiques demeurent quasiment identiques (Tardif et Lessard³, 2000). Plutôt réticents aux nombreuses réformes, les enseignants ressortent comme *traditionalistes*, méfiants, vis-à-vis de toute tentative de transformation de leur métier : « *La profession enseignante demeure en même temps par bien des côtés une occupation traditionnelle et en continuité avec le passé, une sorte de métier artisanal qui survit tant bien que mal au sein de la grande industrie scolaire de l'école de masse* » (Tardif, Lessard, Mukamurera⁴, 2001).

Enseigner relève de compétences multiples, à la fois didactiques et pédagogiques. Si la maîtrise des éléments conceptuels est incontournable, la mise en œuvre des contenus d'enseignement est aujourd'hui une des préoccupations fortes de l'enseignant : « *pouvoir faire classe* ». La dimension pédagogique ressort comme un exercice savant et périlleux. La situation d'enseignement est une alchimie délicate. L'enseignant cherche à faire adhérer les élèves aux tâches proposées, et plus largement à la vie de classe, posant ainsi la question de l'acceptation, du libre consentement. La conduite de l'enseignement, dans le contexte donné de la classe, dépend d'un certain nombre de régulations, portant à la fois sur les situations d'apprentissage, mais aussi sur les déviances. L'équilibre semble subtil et fragile : « *De la discipline à l'indiscipline, il n'y a parfois que l'écart d'une parole déplacée, d'une attitude inconvenante, d'un regard incorrect, d'un comportement mal venu. De l'indiscipline à la violence, qu'y a-t-il de plus ?* » (Develay⁵, 1996). Au regard des travaux de Prairat⁶ (2012), l'acceptation, la transgression et les normes sont éclairées de façon originale. Le moment de la transgression est mis en lumière pour expliquer le processus d'acceptation.

Partant de ces constats, dans le contexte plus spécifique du cycle 3, au cours moyen de l'école élémentaire, nous nous sommes intéressée à ce que l'on peut faire ou ne pas faire en classe, à ce que l'on accepte ou que l'on n'accepte pas.

Acteurs de l'école, l'élève et l'enseignant vont vivre une histoire commune, dans le cadre de cette micro-société qu'est la classe. La classe désigne une forme d'organisation scolaire socialement codée. « *L'assimilation de fait, depuis un siècle, entre l'instruction et l'endroit où*

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 23.

² Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

³ Tardif M., Lessard C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, 12 (111), pp. 13-18.

⁴ Tardif M., Lessard C., Mukamurera J., « Liminaire : Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant », *Revue Éducation et francophonie*, 1/2001 (Vol. 29), p. 6, URL : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXIX_1.pdf, consulté le 19 janvier 2016.

⁵ Develay M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, E.S.F., p. 68.

⁶ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

elle se donne (la classe), amène à croire que l'un suppose l'autre» (Boumard et Marchat¹, 1994).

Engagés dans une relation asymétrique (Lechevallier², 2011), élève et enseignant croisent, leur culture, leur système de valeurs et leurs représentations. L'enseignant, avec son histoire, sa culture personnelle et professionnelle. L'élève, avec son vécu et son profil d'élève en devenir.

La première ébauche hiérarchique de valeurs et de représentations chez l'enfant est totalement subordonnée au système de valeurs et aux représentations issues de son milieu familial (Baudier et Céleste³, 1990). La culture familiale marque donc de son empreinte ce qui est valorisé, toléré ou rejeté. La question de l'acceptation, de la déviance et de la normativité émerge du creuset familial. La famille joue un rôle fondateur, qui est à l'origine de la façon dont l'enfant appréhende son univers et s'y intègre.

Nous allons chercher à savoir en quoi il est possible de dresser, d'établir un système de représentations et d'y accéder, tant chez l'élève que chez l'enseignant, en nous centrant plus spécifiquement sur la norme, au regard de la déviance et de l'acceptation. Le choix est fait de ne pas considérer la norme au regard d'individus extérieurs à l'école, mais de le faire à l'épreuve de l'expérience scolaire, au travers du prisme de ses acteurs,

Nous allons chercher à esquisser, à dévoiler la norme de l'élève et de l'enseignant dans le contexte spécifique de l'école. Nous nous attacherons à montrer comment cette rencontre s'opère entre la norme de l'élève et celle de l'enseignant. Désireuse d'appréhender la complexité de la norme, nous avons choisi d'en considérer toutes les dimensions de façon articulée et globale, à partir du paradigme des douze besoins fondamentaux comme champ théorique (Pourtois et Desmet⁴, 1997). C'est sur l'interdépendance, l'imbrication des besoins que nous allons nous centrer au regard de la norme, à la fois construction sociétale mais aussi individuelle.

Notre problématique est la suivante : la norme en classe est un concept dynamique. Pour démontrer la géométrie variable de la norme, cette problématique est déclinée en trois temps. Dans la première partie nous mettrons en relief la variabilité de la norme, en montrant qu'à l'école la norme n'est pas une donnée stable. Nous appréhenderons l'interdépendance de la norme de l'élève et de celle de l'enseignant. Nous démontrerons que, si la norme se décline au regard de la déviance, la norme relève davantage de l'acceptation.

Dans un deuxième temps, pour souligner le caractère fluctuant de la norme, nous interrogerons la relation entre conscience et pratique de la norme. Nous vérifierons que la

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 104.

² Lechevallier I., « Comment concilier autorité et égalité ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2011 (Vol. 44), pp. 35-51.

³ Baudier A., Céleste B. (1990), *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Paris, Nathan.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

norme en classe se spécifie explicitement au regard d'une infraction identifiée¹. Nous montrerons qu'en classe la conscience de la norme se différencie de la pratique de la norme. Enfin nous considérerons des conduites observables révélatrices du rapport à la norme.

Dans un troisième temps, nous soulignerons le caractère dynamique de la norme au regard des différents besoins. Nous montrerons que la norme à l'école reflète les besoins sociaux, cognitifs, affectifs et idéologiques. Nous ferons voir les normes, non pas comme des entités isolées, mais comme des interdépendances, comme un système². Nous démontrerons que l'interdépendance des normes au regard des besoins de l'élève et de ceux de l'enseignant, génère une existence dynamique de la norme, et lui confère une géométrie variable.

Le cadre retenu est celui de l'école élémentaire et plus spécifiquement le CM2. Notre approche s'inscrit dans une perspective d'efficacité pédagogique. Le but est de mieux comprendre et d'agir plutôt que de réagir. D'être capable d'anticiper et de prévenir. L'enjeu est de mieux appréhender l'élève et l'enseignant de CM2, grâce à une approche éthologique, à travers leurs représentations de la norme, pour répertorier les réponses réelles en situation et découvrir des éléments nouveaux.

La continuité de notre réflexion est guidée par les étapes successives mises en place dans cette recherche. Dans chaque partie nous préciserons le cadre théorique et conceptuel, les éléments d'analyse et de questionnements, ainsi que notre contribution personnelle.

¹ En référence au cadre théorique de Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² En référence au cadre théorique de Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

I. La norme, un concept dynamique, à géométrie variable

Dans cette partie, nous nous attachons à appréhender la norme pour participer à son intelligibilité. Nous cherchons à montrer dans le cadre plus spécifique de l'école, en quoi la norme se décline de façon originale tant chez l'élève que chez l'enseignant. L'enjeu est de démontrer que la norme est un concept dynamique à géométrie variable, objet de fluctuations.

A) La norme, un concept difficile à cerner

Afin d'appréhender au mieux la norme, nous faisons référence et croisons différents éclairages théoriques, pour mieux cibler notre objet d'étude. Pour cela, nous nous attachons à définir la norme, en soulevant la question de sa validité, considérant son rapport au temps, aux valeurs, à la morale et à l'éthique. Nous cherchons à considérer en quoi elle peut se dessiner comme une représentation et une conformité, mais aussi comment elle s'inscrit dans une relation au pouvoir. Nous interrogeons la complexité de son processus d'élaboration.

1. Définir la norme

Pour caractériser la norme, nous avons choisi de la dessiner comme un système, dans des perspectives polysémique et sémiotique, tant dans son caractère formel qu'informel.

a. Un caractère polysémique

La norme est *la règle, le principe auquel se réfère tout jugement*¹. Emprunté au latin (*norma*), « *équerre, règle, loi* », c'est aussi *l'ensemble de règles qui s'imposent à un groupe social*. La norme a pour synonyme, loi, canon, précepte, règlement mais aussi système.

De multiples acceptions de la norme se dessinent². Deux types de normes se distinguent : les normes techniques comme garant de qualité et les normes sociales. *Exprimées ou tacites, les normes sociales sont indispensables à l'organisation et à la cohésion du groupe. Même si nous n'en avons pas toujours conscience, les normes sont omniprésentes dans notre vie quotidienne. Des règles relatives aux comportements des individus organisent leurs rapports mutuels. Définissant ce qui est licite ou illicite, elles permettent les échanges et la coopération entre les individus et contribuent à la cohésion des ensembles sociaux*. Le rapport à la norme ressort comme un élément fondateur omniprésent de la vie sociale, à la fois explicite et implicite, conscient et inconscient. Les normes sont considérées comme un pilier fondateur du vivre ensemble.

Il n'y a pas de société sans normes. Les normes sociales constituent un code commun aux membres d'une collectivité qui leur permet de vivre ensemble, de communiquer, d'échanger

¹ Dictionnaire Larousse, consulté le 9/5/2016. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/norme/55009?q=norme#54629>.

² Encyclopédie Larousse, consulté le 9/5/2016. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/norme/73828>.

ou de coopérer. Elles constituent une culture commune pour le groupe, comme garant du fonctionnement en son sein. *Toutes les sociétés fonctionnent avec un appareil de normes qui assure leur cohésion.* Dans le registre de l'ethnologie, les études ont montré que *même les sociétés dites primitives ont, malgré la simplicité apparente de leurs structures, des règles de vie en commun très strictes, par exemple des tabous (tel celui de l'inceste) qui prohibent certaines conduites.* Ici se dessinent des interdits, comme nécessité pour le groupe. *Sans un cadre de référence minimal, fixant des interdits, chacun pourrait se livrer à ses pulsions les plus agressives et mettre en péril les mécanismes sociaux assurant la survie de la collectivité.* Ce cadre est un élément fondateur de la pérennité du groupe, où la construction et l'intégration de l'interdit mettent en évidence l'acceptation.

Cherchant à cerner la signification et la fonction des normes sociales, *l'Encyclopédie Larousse* les dessine comme *des règles qui régissent le comportement des individus et organisent leurs relations au sein d'une collectivité étendue ou restreinte.* Nous considérerons le contexte restreint et spécifique de l'école élémentaire. Dépendantes des valeurs partagées par les membres de cette collectivité (*c'est-à-dire à leur conception du bien et du mal*), les normes sociales définissent ce qui est interdit ou autorisé, les façons d'être qui sont acceptables ou non et, par extension, la manière dont on attend qu'un individu agisse ou réagisse dans une situation donnée. Le caractère anormal y est identifié dans le langage commun, comme un écart de comportement : *on dira ainsi qu'une personne est « anormale » si son comportement ne correspond pas aux règles établies.* Se dessinent clairement à la fois les libertés, mais aussi les contraintes et les interdits, non seulement dans leur définition, mais aussi dans leur mise en pratique contextualisée, à travers des façons d'être et des attentes. *Les normes concernent aussi bien les principes fondamentaux qui organisent les rapports humains que nos gestes les plus quotidiens.* Les champs sont variés et ouverts, et s'illustrent dans le registre comportemental. L'individu qui pénètre dans un espace public, par exemple dans une boutique, observe des normes sociales. Il salue les personnes présentes, respecte l'ordre de passage, maintient une distance avec son prédécesseur, remercie après avoir été servi.

Lorsqu'une personne s'engage dans un milieu nouveau, les réactions des autres, leur façon de désapprouver certaines de nos façons d'agir, nous renseignent sur les normes propres à ce milieu. La lisibilité possible de la norme ressort, avec une forme d'interaction.

Le non-respect d'une norme sociale entraîne souvent une sanction, variable suivant la nature de la norme. La question de la transgression de la norme est présente, posant la question de la déviance et des conséquences possibles. *Une personne qui enfreint une loi risque d'être condamnée à une amende, voire à une peine de prison ; quelqu'un qui ne respecte pas les règles d'un groupe peut être mis à l'écart ou définitivement exclu.* La sanction et l'exclusion se dessinent en interdépendance avec la norme.

Certaines normes sociales font l'objet d'une définition formelle : elles sont établies par des lois, des décrets ou divers autres documents. Les normes écrites peuvent être différenciées des normes coutumières. Ce qui peut être le cas au sein de l'école, avec les arrêtés, les programmes, les règlements intérieurs, les règles de vie de classe.

Un très grand nombre de normes sociales ne sont pas écrites. Les normes formelles se différencient des normes informelles. Elles sont implicites. Leur connaissance se fait par un apprentissage progressif : les parents enseignent à leurs enfants les règles fondamentales de la vie en société (« Dis bonjour, ou merci, à la dame »). La norme est donc l'objet d'un apprentissage, empreint fortement par le creuset familial, sans s'y limiter. Cette éducation se poursuit à l'école. L'école entretient un rapport à la norme, que nous allons chercher à cerner, pas tant sur le plan formel, que dans le registre informel.

Différentes expressions (TLFi¹) témoignent d'acceptions différentes. *Faire entrer dans les normes*, signifie *faire entrer dans les règles, les lois de*. *Poser les normes* annonce la *fixation des règles, des lois*. *Rentrer dans la norme* conduit à *se conformer* à la norme, aux règles sociales, après une phase de *libération*, pour *se soumettre* à la norme, aux habitudes et aux valeurs dominantes. *Revenir à la norme* traduit le fait de *revenir à un état habituel, régulier*. *Être hors-norme*, a pour synonyme *être atypique*.

Ces expressions font ressortir le caractère polysémique de la norme, dans des domaines diversifiés (TLFi²), que nous allons évoquer afin d'en souligner l'étendue.

Au sens large, la norme s'apparente aux coutumes, aux convenances, à la morale, avec de multiples facettes : les normes d'une collectivité, de la société, du milieu de vie, d'une profession, d'une religion, sans que la liste soit exhaustive. La norme laisse ses empreintes sur chaque individu.

Dans le champ des mathématiques, la norme est une grandeur relative à l'espace vectoriel. En art, en science, en industrie ou en technologie, la norme correspond aux règles, aux données ou aux procédures auxquelles la communauté intéressée doit se conformer au nom d'un certain idéal esthétique ou socioculturel, ou bien en vue d'une plus grande efficacité, rationalité ou économie. En droit, la norme c'est la règle juridique inscrite dans le cadre constitutionnel. *Au choix individuel s'oppose la force sociale de la norme juridique* (Vuillemin³, 1949). La culture ressort comme un espace peu normatif, au regard de la pluralité culturelle des différents groupes sociaux. En linguistique, la norme s'apparente *aux normes d'usage de la langue*. À savoir, *ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique*. Elles relèvent de la grammaire et définissent l'orthographe et l'usage commun de la langue. Les normes linguistiques présentent une grande variabilité selon les langues. En philosophie, la norme s'apparente à un principe ou un critère, auquel l'individu se réfère pour agir ou juger. « *Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir en même temps comme principe d'une législation universelle* » (Kant⁴, 1788). La psychologie sociale dessine la norme comme *des règles, des prescriptions, des principes de conduite et de pensée, imposés par la société et la morale*. Ils constituent un idéal à partir duquel un individu doit *régler son existence* au regard de sanctions possibles.

¹ TLFi, consulté le 7/5/2016. URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=952590750>.

² TLFi, consulté le 7/5/2016. URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=952590750>.

³ Vuillemin J. (1949), *L'Être et le Travail*, Paris, PUF, p. 113.

⁴ Kant I. [1788] (1989), *Critique de la raison pratique*. Paris, Gallimard, p. 53.

En sociologie, la norme exprime une conduite inscrite dans un contexte spécifique. La question de la normalité ou de l'anormalité n'est pas liée à un jugement de valeur, mais renvoie à la déviance. La sociologie distingue clairement les normes formelles des normes informelles (cf. c. Un caractère explicite ou implicite p. 13).

La perspective éthique est une autre dimension. Pierre Livet¹ (2012) choisit de différencier, de croiser normes sociales, normes morales et perspective éthique, cette dernière étant la forme la plus élaborée. Les normes morales sont *Les normes de l'idéal* (Livet², 2012). Elles se différencient des normes sociales, dans la mesure où la croissance ou la survie du groupe ne sont pas nécessairement leur fonction. Si tel était le cas, ce serait davantage pour un groupe virtuel qui viserait à *satisfaire la norme*. Ce qui implique que la norme morale *doit valoir au-delà du groupe*, à condition que le sujet adhère aux valeurs du groupe. Si la norme sociale ressort comme un *moyen de régulation des conflits de pratique*, les normes morales se dessinent comme une *interprétation* des situations parmi différentes lectures possibles, au regard d'*attentes concrètes et partagées*. Sa validité dépasse les intérêts du groupe. La perspective éthique conduit à une *attitude morale*, où la *reconnaissance des normes* autorise l'individu à résister aux normes sociales. La pertinence des normes est identifiée non seulement par rapport à soi-même, mais aussi vis-à-vis des autres, pour aboutir vers une *reconnaissance mutuelle des normes*. Le caractère moral de la norme est déterminé, pour Pierre Livet³ (2012), par le fait qu'elle puisse *être partageable* par une personne extérieure au groupe considéré. Toute norme morale n'est donc pas pour autant sociale, dans la mesure où elles peuvent être en opposition, parce qu'elles ne sont pas encore coordonnées, ou que la valeur qui leur est indexée ne peut être satisfaite.

Contrairement à l'idée de Kant qui affirme que chaque situation morale implique un devoir unique, pour Pierre Livet⁴ (2012) l'individu est confronté à *des situations de choix moral*, où la personne se réfère à des normes morales variées. C'est donc la nécessité de justifier des choix, allant à l'encontre de tendances pragmatiques, qui conduit l'individu à s'engager dans une réflexion morale. « *De fait, nous n'avons besoin de développer une réflexion morale que lorsque nous voulons justifier tel ou tel choix qui va contre les tendances pragmatiques les plus répandues*⁵ ».

La norme avec ses multiples facettes dans des champs variés, présente un caractère polysémique. Explicite ou implicite, la norme met en relief liberté et contrainte tout en posant la question de sa validité.

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1, pp. 51-66.

² *Ibidem*, p. 58.

³ *Idem*.

⁴ *Ibidem*, p. 57.

⁵ *Ibidem*, p. 57.

b. La norme dans une perspective sémiotique

Désireux d'appréhender plus finement la norme, nous avons choisi de cerner le noyau sémique de la norme. L'enjeu est d'appréhender la norme : de repérer sa signification fondamentale, en tant que sème nucléaire, autour duquel vont s'articuler des sèmes contextuels. De cette façon, nous serons amenée à repérer les éléments qui s'articulent avec la norme. Dans une perspective sémiotique, nous avons commencé par dresser un corpus de synonymes et d'antonymes de ce lexème, pour les trier et élaborer des classes de mots par paires opposées. Pour ce faire, nous avons retenu le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) et le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Pour le TLFi¹, la norme c'est *un état habituel, régulier, conforme à la majorité des cas*. La référence est faite à *une moyenne statistique, généralement sans jugement de valeur : la norme se définit par rapport à une fréquence*. Par extension, la norme c'est ce qui est conforme. Ce qui laisse comprendre que le curseur s'adapte à la réalité rencontrée ou à la majorité des cas.

La norme, c'est aussi *un état régulier, le plus conforme à l'étalon posé comme naturel, et par rapport auquel tout ce qui dévie est considéré comme anormal*. Dans ce sens la norme a pour antonymes : *anomalie, anormalité*. Par extension, la norme c'est aussi sa dimension comportementale qui fait ressortir le normal ou l'anormal, le conforme ou le déviant. Référence est faite ici à *un modèle de « type idéal » et quelquefois à une moyenne statistique : le type le plus fréquent étant souvent considéré comme idéal, avec jugement de valeur*.

La norme c'est aussi *une règle, un principe auquel on doit se référer pour juger ou agir, en référence à un modèle de type idéal*. Par extension, la norme renvoie non seulement au principe, à l'idéal, mais aussi à la soumission ou à l'acceptation.

Mais la norme, c'est aussi *une règle juridique, une disposition constitutionnelle*, avec pour synonymes : *loi, règlement*, et antonyme : *illégalité*. Outre le cadre légal, la norme c'est *la loi d'usage, l'état légal, conforme à la règle établie par la société*, ayant pour synonyme : *système*. Par extension, la norme renvoie au juste, à l'égalité.

La norme c'est également *des règles, des prescriptions, des principes de conduite, de pensée, imposés par la société, la morale, qui constituent l'idéal sur lequel on doit régler son existence sous peine de sanctions plus ou moins diffuses*, ayant pour synonymes : *coutume, convenance, morale*. Par extension, la norme renvoie à la transgression, mais aussi à l'éthique.

La norme a pour synonymes : *un état régulier, conforme, une coutume, une convenance, mais aussi une prescription, un principe, un modèle de type idéal auquel on doit se référer ; ou bien encore la morale, la règle, des principes imposés sous peine de sanction, la loi, la loi d'usage, l'état légal conforme à la règle, le règlement*. La norme a pour antonymes : *l'anomalie, l'anormalité, l'illégalité*.

¹ TLFi, consulté le 7/5/2016. URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?s=952590750>.

À partir du noyau sémique norme, nous avons cherché à combiner des paires de sèmes contextuels opposés : /conforme/vs/atypique/, /normal/vs/anormal/, /conformité /vs/anomalie/, /légal/vs/illégal/.

*Conforme*¹ dessine le convenable et souligne ce qui s'accorde ou s'harmonise, au regard de l'usage, de l'idéal ou du cadre existant. Le conforme s'inscrit dans des contraintes externes, structurelles, sociales mais aussi internes propres à chacun. Conforme s'oppose, à ce qui va à l'encontre, à ce qui est contraire, différent, ou inconséquent. La norme sous l'éclairage du conforme pose la question de l'acceptable, de l'attentatoire² et du normal.

*Normal*³ spécifie ce qui est ordinaire et conforme notamment à la norme ou correspond à une prescription, comme dans l'expression « École normale ». Cet organisme destiné à la formation des enseignants, retenait ce rapport à la norme. Est anormal⁴ ce qui présente un caractère contraire à la norme ou ce qui est non-conforme et génère étonnement, inquiétude et réprobation. Dès la fin du XIX^{ème} une personne anormale est considérée comme non-conforme au modèle usuel. En 1922 la psychologie évoque l'Enfant anormal, comme individu atteint d'une anomalie physique ou mentale. Le caractère inquiétant et la réprobation sous-jacente témoignent de la volonté de contrôler et de réguler la conduite. La norme, au regard du normal et de l'anormal, pose la question de la conformité, de la prescription, de l'altération et de l'approbation.

La conformité⁵ relève de la soumission, indexée au conformisme avec un caractère passif respectueux. L'anomalie⁶ met en relief l'écart ou la dimension anormale. La norme, à la lumière de la conformité et de l'anomalie pose la question de la soumission, du respect et de l'adhésion, mais aussi de la dissemblance.

*Légal*⁷ se dépeint comme ce qui est relatif à la loi et reflète le caractère conforme, toléré et valide. Illégal⁸ se définit comme ce qui est contraire à la loi et à la justice et montre la transgression, avec en arrière-plan l'illicite, l'illégitime, l'arbitraire et l'interdit. Dans le cadre de l'école, la loi n'est pas absente mais n'est évoquée que ponctuellement. Elle n'est pas le référent utilisé par les différents acteurs. Ce sont davantage les synonymes et antonymes qui nous semblent signifiants.

La norme pose la question de ce qui est permis, toléré, légitime, justifié, licite et ostensible. Mais aussi ce qui est interdit, défendu, injuste, arbitraire, clandestin et subreptice. Pour cette raison, nous avons choisi de combiner des paires de sèmes contextuels opposés :

¹ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/conforme>.

² « Ce qui porte atteinte ou préjudice, qui attaque, mais aussi ce qui va contre l'autorité d'une juridiction ou des principes inscrits dans la loi. », CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/attentatoire>.

³ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/normal>.

⁴ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/normal>.

⁵ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/conformité>.

⁶ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/anomalie>.

⁷ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/légal>.

⁸ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/illégal>.

/ostensible/vs/subreptice/, /permis/vs/interdit/, /légitime/vs/injuste/, /licite/vs/clandestin/, /justifié/vs/arbitraire/, /toléré/vs/défendu/.

*Ostensible*¹ témoigne de ce qui est visible, ouvert et perceptible. À contrario *subreptice*² s'inscrit dans la perspective de la tromperie, de la dissimulation et de l'illicite. La norme dans la voie de l'ostensible et du subreptice pose la question du lisible, du manifeste, mais aussi du clandestin et du frauduleux.

*Permis*³ illustre les possibles, l'accord, l'autorisation et l'adhésion dans une relation à l'autorité. *Interdit*⁴ dessine le défendu, l'illégal mais aussi la contrainte inhérente à l'usage et parfois l'inhibition, consciente ou inconsciente. Sous-jacent, l'intervention d'une autorité, et parfois une forme d'autocontrôle, d'autocensure et donc d'acceptation. Dans la perspective de ce qui est permis et interdit, la norme pose la question de la liberté, du consentement ou de la contrainte, de l'acceptation ou de la soumission.

*Légitime*⁵ s'inscrit dans la perspective de ce qui est fondé, justifié, impartial et explicable. *Injuste*⁶ s'accorde avec le jugement, le partial et l'arbitraire. Dans ce cadre, la norme pose la question du juste, du bien-fondé, et de l'équité.

*Licite*⁷ indique ce qui est autorisé, ce qui n'est pas défendu. *Clandestin*⁸ dessine le monde secret, qui se soustrait au normal ou à l'autorité et s'inscrit en parallèle ou à la marge. Au regard du licite et du clandestin, la norme pose la question de la relation à l'autorité, de la légitimité et de la marge (au sens d'être à l'écart de quelque chose).

*Justifié*⁹ met en relief le conforme et ce qui a sa raison d'exister ou s'appuie sur des preuves.. *Arbitraire*¹⁰ témoigne d'une décision individuelle et variable, irrationnelle, non-généralisable et non-fondée. La norme, éclairée par le justifié et l'arbitraire pose la question du juste, de la légitimité, de l'équité et du pouvoir.

*Toléré*¹¹ esquisse l'acceptable, le légitime et les possibles, dans une relation condescendante au pouvoir et à l'autorité. La mansuétude et l'indulgence peuvent céder la place au fait de supporter, d'endurer ou d'admettre et parfois de consentir. *Défendu*¹² souligne l'interdit et le désirable. La norme, dans la perspective de ce qui est toléré et défendu interroge l'acceptation et la soumission, le licite et l'illicite.

¹ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/ostensible>.

² CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/subreptice>.

³ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/permis>.

⁴ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/interdit>.

⁵ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/légitime>.

⁶ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/injuste>.

⁷ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/licite>.

⁸ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/clandestin>.

⁹ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/justifié>.

¹⁰ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/arbitraire>.

¹¹ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/toléré>.

¹² CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/défendu>.

Afin de cibler la norme à travers son noyau sémique nous avons choisi de le conjuguer¹ avec l'acceptation, la soumission, la déviance, la transgression, le juste.

*L'acceptation*² désigne l'action d'accepter pour un objet plus ou moins concret, mais aussi l'approbation et la permission. L'acceptation peut aussi dessiner l'intégration de la réalité à sa vie consciente ou bien encore la soumission, voire le renoncement et la résignation. L'acceptation s'oppose à la discussion, au déni et au désaveu ou au refus. Accepter c'est consentir, assentir, agréer mais aussi admettre. Accepter c'est également adhérer volontairement, mais aussi tolérer. La norme inscrite dans la perspective de l'acceptation, relève de l'approbation, du consentement et de l'intégration.

*La soumission*³ désigne le fait de soumettre ou de se soumettre, de s'abaisser ou d'abaisser, d'obéir ou de réduire à l'obéissance ou à la dépendance, dans une relation à l'autorité. Sur le plan comportemental peut apparaître une posture de soumission, indice ou expression de la reconnaissance de son infériorité. La soumission correspond à la fois à l'abandon d'une forme d'indépendance, mais aussi à une marque de respect. La soumission renvoie au fait de se conformer ou de s'engager. La norme dans ce cadre ressort comme une forme de soumission, d'obéissance, d'assujettissement ou de résignation.

*La transgression*⁴ dessine l'action de transgresser, de ne pas se conformer, d'agir aux dépens de quelque chose ou de quelqu'un. Une transgression témoigne du dépassement d'une limite, cause d'infraction, de violation, de manquement. Transgresser marque le non-respect et le dépassement des possibles. Norme et transgression sont étroitement liées.

Le terme *déviance* dans le CNRTL⁵, est défini en référence aux autres dictionnaires⁶ comme une façon d'être ou de vivre, présentant une distance avec celle existante. En tant qu'adjectif, *déviant* désigne ce qui dispose du pouvoir ou de la possibilité de faire dévier. En tant que substantif, au sens figuré du terme, dans le registre de la psychologie ou de la sociologie, un déviant est individu qui à travers ses conduites ou son attitude présente un écart à la norme, au regard du groupe dans lequel il s'inscrit. Il peut s'apparenter à un marginal. En tant que verbe, *dévier* consiste à s'écarter ou à écarter quelque chose ou quelqu'un de la voie initialement dessinée. C'est une forme de changement, de détournement, de dérive ou de décalage au regard d'une position normale, une rupture dans le cours normal ou prévu. La norme met en évidence la déviance.

*Juste*⁷ reflète le rapport à la norme, qu'elle soit concrète ou abstraite et dessine ce qui est conforme à la justice, à la réalité ou à la justesse. Avec parfois une valeur restrictive, juste témoigne de ce qui est fondé, justifié, exact et s'oppose à ce qui est injuste, abusif ou faux.

¹ En référence au CNRTL.

² CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/acceptation>.

³ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/soumission>.

⁴ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/transgression>.

⁵ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/deviant>.

⁶ Encyclopédie Larousse, Robert (1970), Encyclopédie Quillet (1971).

⁷ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/juste>.

L'équité¹ s'esquisse comme l'appréciation juste² et le respect total de ce qui est dû. La perspective tient à la conformité, à la justice et à l'égalité, à travers des conduites conformes à l'équité et impartiales. La norme se précise clairement au regard du juste et de l'équité.

L'approche sémiotique fait émerger la signification fondamentale de la norme, à travers différents éléments saillants : le conforme et la conformité, le normal et la légalité. La norme interroge l'individu sur ce qui est permis, toléré, légitime, justifié, licite, ostensible. Mais aussi, sur ce qui est interdit, frauduleux, injuste, arbitraire, clandestin, subreptice. La question du juste et du pouvoir se dessinent. La norme ressort comme un élément fondateur et organisateur de la vie sociale, qui interroge l'acceptable et l'attentatoire. La norme apparaît comme une dialectique que l'individu conjugue dans ses rapports au monde, c'est-à-dire dans une forme de contractualisation. En tant que sème nucléaire, la norme se conjugue avec l'acceptation, la soumission, la transgression et la déviance, dévoilant le juste et l'équité. Des interdépendances s'esquissent.

c. Un caractère explicite ou implicite

Norme est désignée par Becker³ en anglais par le terme « rule ». Dans son ouvrage, *Outsiders*, ce terme générique est utilisé de façon indifférenciée pour désigner la norme sous ses formes variées : parfois informelle ou instituée. En français, les termes différenciés (règle, règlements, loi, norme) renvoient à des acceptions différentes.

« Tous les groupes sociaux instituent des normes et s'efforcent de les faire appliquer, au moins à certains moments et dans certaines circonstances⁴ ». Becker⁵ (1963) différencie le contexte dans lequel la transgression ou l'application de la norme s'opère, des processus qui amènent un individu à respecter ou à transgresser les normes.

Il précise que la norme existe sous des formes très variées : les normes formelles, à savoir édictées par la loi, avec des représentants de l'État engagés pour leur respect et les normes informelles, parfois liées à l'autorité de l'âge et de la tradition, auxquelles s'accordent des sanctions informelles variées. En tant que règle explicite ou loi, les normes formelles dépendent de personnes influentes. Les normes informelles sont des manières non-obligatoires de se comporter dans l'espace social, bien que nécessaires à son bon fonctionnement.

¹ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/équité>.

² Ou comme principe impliquant l'appréciation juste.

³ Note de traduction de Briand J.-P. et Chapoulie J.-M., Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 26.

⁴ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 25.

⁵ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp. 25-42.

Becker souligne le caractère ambigu dans la pratique de la norme. Une *norme spécifique*¹ relève pour lui d'un cadre formel², par rapport à son interprétation qui prend sa source dans les valeurs. Mais celles-ci sont trop larges et abstraites pour guider concrètement l'action et déterminer une conduite donnée. La norme se veut non ambiguë, mais dans les faits l'est toujours un peu. La norme spécifique peut exister à l'état de simples coutumes dans un groupe, en s'articulant avec des sanctions informelles. Dans ce cas, la norme est moins précise et plus ambiguë et s'apparente à une norme coutumière informelle, avec un registre interprétatif beaucoup plus ouvert.

Pierre Livet (2006) distingue lui aussi les normes formelles des normes implicites. « *Les normes ont donc différentes formes*³ ». Les normes explicites peuvent être juridiques, qu'elles soient constitutionnelles ou qu'elles relèvent de contrats. Les normes informelles permettent de cibler les délits, les sanctions, au regard de modalités de jugement. Révélée par l'ethnométhodologie, la norme peut être non codifiée et parfois même inconsciente, lorsqu'elle relève de la politesse, de la civilité, de l'esthétique : « *Il est des normes qui ne sont pas explicites*⁴ ».

Un regard particulier peut être porté sur l'implicite afin de mieux comprendre la norme⁵. Est implicite ce qui, *sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite* (CNRTL)⁶. Emprunté au latin classique (*implicitus*), « *enveloppé* », c'est aussi la *volonté, le vouloir qui se manifeste par des actes sans avoir été nettement formulés*. A pour synonymes : sous-entendus, allant de soi, convenu, tacite ; et pour antonymes : distinct, explicite, manifeste, formel. L'implicite s'inscrit dans *l'inconscient cognitif*, non pas dans le registre psychanalytique, mais comme *processus de connaissance ou de traitement des informations de l'individu*. L'implicite peut être décliné à différents niveaux : comme perception, mémoire ou connaissance implicite.

Des expériences (Gorn⁷, 1982) montrent qu'un individu peut être influencé dans ses choix, sans en avoir conscience, attribuant à lui-même les raisons de ces actes. La rationalisation des décisions prises se fait à postériori.

Le contexte d'exposition d'un individu à un objet augmente son attrait dans le cas d'un contexte agréable, et inversement. Ainsi pourrions-nous nous interroger par rapport à l'intégration de la norme, pour savoir si le contexte rencontré n'a pas d'influence sur celle-ci. Apparaît ici *le concept de familiarité* (Joule et Beauvois⁸, 2014), qui témoigne de la fréquence

¹ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 155.

² Becker évoque une législation précise, par rapport à son interprétation juridique.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 1.

⁴ *Idem*.

⁵ Joule et Beauvois se sont centrés sur ce concept, afin de mieux cerner les conduites des sujets, Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 256.

⁶ CNRTL, consulté le 30/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/Implicite>.

⁷ Gorn G. J. (1982), The effect of music in advertising on choke behavior. A classical conditional approach. *Journal of Marketing*, 46, 94-101.

⁸ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

de présentation d'un objet, mais aussi du sentiment de déjà-vu. De ce fait, l'individu peut conférer à cet objet une positivité qui ne tient qu'à cette reconnaissance globale (Courbet, 2006¹). Un nombre limité de présentations peut laisser une empreinte, et générer une trace mnémonique implicite, qui influence les comportements à venir, sans que le sujet en ait conscience. Ce contexte d'exposition avec une imprégnation implicite pourrait prévaloir pour la construction de la norme. La fréquence et le contexte de la confrontation à la norme et de sa mise en œuvre effective pourraient être des paramètres organisateurs de la norme.

Une recherche en neuromarketing² a montré qu'en fonction du contexte rencontré, la zone cérébrale dominante relève d'un ancrage affectif dominant³, ou bien un ancrage cognitif dominant⁴. Considérant la norme, un parallèle pourrait être envisagé et expliquer qu'elle présente parfois une dominance affective ou cognitive. Le contexte ressort comme un fort paramètre organisateur.

La norme explicite peut être considérée comme une règle à suivre. La règle selon le CNRTL⁵, dans le domaine abstrait, désigne *une prescription d'ordre moral ou pratique, plus ou moins impérative, relative au domaine social, juridique, administratif, idéologique ou religieux*. Elle a pour synonymes : loi, norme, précepte, principe. Dans le registre social, juridique ou administratif, elle cible *une prescription émanant d'une ou de plusieurs personnes faisant autorité dans une société ou un groupe donnés*. Emprunté au latin classique (*regula*), « *règle servant à mettre droit ; étalon servant à juger ; bâton droit, barre, latte* », elle a pour synonymes : loi, règlement, statut(s). Dans les domaines philosophiques, idéologiques ou religieux, la règle est *un principe moral qui guide la conduite ou qu'il convient de suivre*. Au pluriel, les règles ne peuvent désigner *une norme résultant de l'usage, de la tradition ou de l'expérience acquise*. Par exemple, les *règles de la politesse, de la bienséance ; règles de conduite*. Les règles ciblent aussi *une méthode, une recommandation résultant d'une étude ou de l'expérience et applicable dans un domaine donné pour atteindre une certaine fin*. Dans ce cas, ce sont *des conseils à suivre pour obtenir l'effet qu'on se propose de produire*. Dans le cadre des jeux et des sports, les règles représentent une *convention à laquelle les joueurs et les sportifs doivent se soumettre*. La règle définit également *un principe régissant un langage ou certains phénomènes naturels*. En linguistique, la norme est *une prescription normative*. Elle a pour antonymes *dérèglement, exception*. Le verbe régler signifie *adapter ou organiser en vue d'une certaine fin*. Dans le domaine de l'abstraction, c'est *mener une action en prenant quelque chose pour point de référence, pour modèle*. Cela peut être aussi *fixer, influencer de façon déterminante*. Régler c'est aussi *normaliser, codifier*.

¹ Courbet D. (2006), Les effets automatiques du parrainage télévisuel sur la marque : étude de la mésattribution de la familiarité, du transfert sémantique et de l'influence des émotions déclenchées par le programme. *Recherche et Application en marketing*, 15, 39-62.

² Expérience comparant le Pepsi-Cola et Coca-Cola. Mc Clure S.M., Li J., Damon T., Cypert K.S., Montague L.M. et Montague P.R. (2004), Neural Correlates of Behavior Preference for culturally familiar drinks. *Neuron*, 379-387.

³ Cortex préfrontal ventromédian, dit « zone de plaisir ».

⁴ Cortex préfrontal dorsolatéral et hypothalamus, zones associées à la mémoire et aux jugements de valeur.

⁵ CNRTL, consulté le 5/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/règle>.

L'usage de la norme est un facteur important. Une norme informelle peut disparaître si elle n'est pas mise en œuvre. Il est possible de différencier les normes effectivement en usage, à savoir *celles que les groupes maintiennent en vie à travers leurs efforts pour les faire respecter*¹. La norme tient donc également à son usage.

La fonction qui consiste à faire respecter les règles incombe tout aussi bien à chaque individu auquel la norme peut s'appliquer, qu'à un *corps spécialisé* (la police, une commission par exemple). Qu'en est-il à l'école ? En classe, la question du respect de la norme s'adresse aux acteurs de l'école : élèves et enseignants. La norme peut s'accorder à la fonction d'enseignant, mais aussi au rôle de l'élève.

Dans le cadre de notre travail de recherche, aucun de ces deux registres (norme formelle ou informelle) n'est rejeté. Mais dans la mise en place de la recherche, prenant appui sur les représentations des acteurs de la classe, nous nous sommes centrée sur la dimension implicite de la norme.

La norme se décline à la fois dans les registres formel et informel. Ce qui lui confère un caractère ambigu et l'inscrit dans un champ interprétatif ouvert. L'implicite s'affirme avec force, à travers l'usage et la pratique de la norme, dévoilant la prégnance du contexte comme véritable élément organisateur de la norme.

d. Les normes comme système

Pour Pierre Livet (2006), les normes, contrairement à la normativité, « *ne prennent sens et effet qu'au sein d'un ensemble de normes*² ». Les normes fonctionnent comme un système. Elles sont liées à la *capacité d'institution des individus*, considérés comme membres de la société. *Ce processus d'institution des normes* se définit à partir d'un *aller et retour* entre les projections de l'individu et la qualification de ses conduites. Une personne s'engage dans un double mouvement : d'une part, *l'anticipation* des changements possibles pour proscrire les conduites non conformes, d'autre part, la *qualification* des comportements présents comme conformes ou transgressifs, par rétroactivité de la projection faite au regard des exigences. Cet aller et retour génère une modification des attentes ou des efforts nécessaires pour l'individu lui-même ou pour autrui. Pour autant, elle se transforme en norme qu'à condition qu'elle s'inscrive dans *un réseau d'autres normes*. Ce qui finalise le processus d'institution de la norme.

¹ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 27.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 3.

Une norme dépend d'un système de normes (Livet¹, 2006). Une norme nouvelle se développe uniquement dans un tissu de normes préexistantes, qu'elles soient implicites ou explicites. « *Aucune norme ne se présente comme un simple règlement de conflits entre des pratiques préexistantes mais non normées, mais elles se présentent toutes comme s'adossant à un ordre normatif préexistant*² ». Ce trait est caractéristique de la norme : une norme tient sa force de son appui sur les autres normes.

« *Un système de normes joue le rôle de mémoire pour des synthèses motivationnelles qui résument les préférences et les manières de résoudre les conflits entre préférences pour toute une collectivité*³ ». Or, un individu ne saurait effectuer toutes les synthèses et résoudre tous les conflits. Un système de normes constitue une *mémoire collective* : comme *accumulation des différentes solutions* proposées pour réduire les conflits possibles dans une société, et comme *mise en ordre des motivations de la société*. Ce système de normes peut jouer un rôle de « prévention », en ce sens qu'il propose à chacun des façons de modifier ses mentalités, *avant même* que les impulsions possiblement néfastes ne se développent.

Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si en classe un ordre normatif préexiste. Est-il possible de distinguer en classe un tissu normatif constitué et stable, où les normes peuvent avoir une force, où les nouvelles normes peuvent émerger ? À l'inverse, la fragilité du tissu normatif peut-il fragiliser la norme en tant que telle ?

Grâce au système de normes, un individu est assuré de la *similarité de la réprobation* encourue pour d'autres conflits entre individus. Le système de normes est le garant d'une forme de stabilité de la réprobation collective : « *cette réprobation collective n'est pas une masse fluctuante et qui pourrait se déplacer et échanger sa pression de manière chaotique et aléatoire, mais qui reste organisée. Si un système de normes existe, la pression collective est stable et sa stabilité est assurée par l'organisation des normes*⁴ ».

Dans cette recherche, nous serons amenée à appréhender la stabilité de la réprobation collective, notamment à travers la constance ou l'inconstance comportementale de l'enseignant en classe.

La norme n'est ni une entité isolée, ni indépendante. Sa force, son sens et son effet se fondent sur les normes préexistantes. La norme ne s'édifie pas seule, mais en réseau. Elle s'inscrit dans un tissu normatif, système dynamique où s'effectue un va et vient, véritable source d'institution des normes. Outil de prévention, les normes ressortent comme un ciment social et s'inscrivent dans la mémoire collective. La norme est à la fois régulatrice et stabilisatrice de l'ordre, au regard de la réprobation sociale.

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 73-75.

² *Ibidem*, p. 74.

³ *Ibidem*, p. 74.

⁴ *Ibidem*, p. 73.

e. Pour synthétiser

Polysémique et ambiguë, la norme s'inscrit dans une perspective ouverte, conjuguant le formel et l'informel, révélant la prégnance du contexte. Fondatrice et organisatrice de la vie sociale, la norme régule et stabilise l'ordre, en s'inscrivant dans la mémoire collective. Elle affiche liberté et contrainte, au regard de la réprobation sociale. Elle interroge le conforme, l'acceptable et l'attentatoire, tout en posant la question de sa validité. En arrière-plan, le juste, l'équité et le pouvoir se distinguent. À travers la norme, toute personne apprécie les conduites manifestes et légitimes, les comportements possibles et tolérables. Mais également les actes proscrits ou illicites, injustes ou arbitraires, illicites ou cachés. C'est une dialectique où, dans une forme de contractualisation, l'individu conjugue dans ses rapports à la réalité l'explicite et l'implicite, mais aussi ses représentations avec la pratique de la norme. Ni isolée, ni indépendante, la norme s'inscrit pleinement dans un système, à l'origine de l'institution des normes. Construites en réseau, elles sont dépendantes du tissu normatif préexistant qui leur attribue leur sens et leur poids. Des interdépendances se dessinent entre la norme et l'acceptation, la soumission, la transgression et la déviance.

2. Norme et validité de la norme

Pour interroger la validité de la norme, nous avons choisi de l'éclairer à la lumière des habitudes sociales mais aussi de l'usage, c'est-à-dire en situation.

a. Validité des normes sociales

La question de la validité de la norme est une question centrale. Les normes sociales, selon Durkheim¹ (1898), Simmel² (1908) ou Mauss³ (2010), sont organisatrices du *lien social*. Pour Durkheim et Mauss, les normes sociales sont des *manifestations contraignantes des valeurs*, qui obligent à adopter une *conduite collective*. Selon Descombes⁴ (1996), les normes sociales incarnent *l'esprit collectif*. « *L'enfant doit apprendre à vivre libre mais sa vie s'inscrit dans une histoire collective* » (Meirieu⁵, 1995). Pour Wittgenstein⁶ (2004) et Goffman⁷ (1967), ce sont des *règles partagées*. Les normes sociales développent pour Searle des *effets performatifs*, c'est-à-dire qu'elles réalisent une action par le fait même de son énonciation. Pour Lewis⁸ (1969), la norme sociale tient *au savoir commun partagé d'une convention*.

¹ Durkheim E. [1898] (1963), *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF.

² Simmel G. [1908] (1999), *Sociologie : études sur les formes de socialisation*, Paris, PUF.

³ Mauss M. [1949] (2010), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

⁴ Descombes V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit.

⁵ Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, p. 220.

⁶ Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

⁷ Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Lewis D. (1969), *Conventions : a philosophical study*, Cambridge : Harvard University Press.

Pierre Livet¹ porte un regard critique sur les paradigmes théoriques existant, pour en faire ressortir à la fois les limites et les angles saillants, ou les éléments non nécessaires. Tout d'abord, présenter les normes sociales comme un lien social ou comme la manifestation d'un esprit collectif ne vaut qu'en *présence d'un conflit de pratiques*. Les normes sociales doivent être *partagées par une majorité* pour présenter un caractère normatif. La critique de Lewis porte non pas sur la convention au regard du conflit entre deux pratiques, mais sur le savoir commun, en ce sens que les normes ne font pas l'unanimité. Elles sont partagées par la majorité. Leur caractère performatif est possible, mais pas seulement, notamment lorsque l'on considère les normes comportementales. Pour Livet, la norme sociale se différencie d'un ordre, d'un contentement (performatif expressif), au sens d'action de contenter un besoin ou un désir, ou comme résultat de cette action². Par ailleurs, « *le seul ajout de la contrainte à la valeur ne suffit pas*³ ». Les normes sociales ne sont la représentation contraignante des valeurs qu'à condition d'avoir une *valeur concurrente*.

La norme sociale peut être considérée comme l'imposition de contraintes, de comportements conformes à la règle, et en conflit avec une autre, dans la perspective de maintien du développement du groupe, à condition que se dessine une validité de la règle. Cela implique qu'elle soit acceptée par une majorité : soit de par son bien-fondé, soit parce qu'elle s'inscrit dans les habitudes organisatrices du mode de socialisation, fondé sur des attentes sociales réciproques. La seule contrainte ne suffit pas, il faut que l'individu *suive la norme*⁴, soit de façon consciente au regard de son *utilité*, soit simplement par rapport à son *usage approuvé*, qui fait sens dans le groupe.

La validité de la norme tient à son acceptation par la majorité, au regard de son bien-fondé ou des habitudes sociales, mais aussi à son usage.

b. Une validité en situation

La validité de la norme tient à ses caractéristiques (cf. 4 Appréhender la norme au regard des valeurs, p. 27). L'injonction de révision ou d'exclusion (Livet⁵, 2006) de certains comportements est un élément de validité de la norme. Toute norme cherche à éviter ou à réviser certaines conduites. Les injonctions des normes *viennent des esprits* ou *manifestent un esprit collectif*. Mais les normes exigent aussi que l'individu ajuste son esprit à la réalité pour mesurer la conformité de ses activités. Les normes enjoignent de réviser nos activités humaines, qu'elles soient ou non intentionnelles. Le rejet des conduites à proscrire se fait par un processus de tout ou rien : une personne transgresse la norme ou adopte un comportement

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

² CNRTL, consulté le 15/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/contentement>.

³ *Ibidem*, p. 53.

⁴ *Ibidem*, p. 53.

⁵ *Ibidem*, pp. 41-42.

qui lui est conforme. Tous les comportements conformes à la norme sont considérés de façon indifférenciée et homogène. En ce sens la norme diffère de la règle, qui exige qu'on la suive et non qu'on s'y conforme, alors « *qu'une norme se satisfait d'un comportement conforme* » (Livet¹, 2006). Lorsqu'un individu dépasse les obligations de la norme, tout en s'y référant, il cherche à se différencier des autres à travers sa fidélité à la norme, par le biais de conduites surrogatoires. L'injonction de révision ne peut être remise en cause.

Le caractère révisable de la norme n'entame pas sa validité, à condition de pouvoir identifier de façon pratique la (non)conformité de la conduite. En effet la révision des normes amène l'individu à définir un sous-domaine où la nouvelle norme fera force. Dans le domaine initial, la norme n'est toujours pas révisable. « *Une norme qui en suspend une autre dans un sous-domaine ne la supprime pas* » (Livet², 2006). Pour que l'injonction de révision des activités de l'individu soit possible, la norme doit permettre au sujet de savoir s'il a ou non transgressé la norme, pour des procédures pratiques limitées dans le temps. Normes et règles cherchent à régenter les conduites présentes et futures, mais seules les normes exigent ces procédures pratiques, qui peuvent expliquer l'évolution des normes. La justification de la norme peut être interne, au regard du système de normes dans laquelle elle est inscrite de façon cohérente. La justification externe de la norme relève davantage d'une évaluation que d'une réelle justification. Dans la dimension affective, les émotions peuvent apparaître dans des normes sociales (comme partager des émotions appropriées), mais indiquent davantage les valeurs que les normes.

Jürgen Habermas propose une validité de la norme liée à la *communication*, répondant à une logique de consensus. Sa *théorie de l'agir communicationnel*³ (1983) conçoit véritablement une théorie nouvelle de la société, qui se fonde sur la communication. Pour Habermas, seule celle-ci conduit à un accord démocratique. Philosophe marquant de notre société, son ancrage théorique est imprégné par le courant marxiste et l'esprit des Lumières. Il s'inscrit dans un courant critique vis-à-vis l'instrumentalisation de la nature et de l'homme, au service des classes sociales dominantes, par le biais de la rationalité technique et scientifique (Halpern⁴, 2003). « *Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun souhaite faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle* » (Mc

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 42.

² *Ibidem*, p. 41.

³ Mc Carthy T. (1978), *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, The MIT Press, Cambridge, p. 326, cité par Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris, pp. 88-89.

⁴ Halpern C. (2003), *Théorie de l'agir communicationnel*, Hors-série (ancienne formule) N°42 - Septembre-octobre-novembre, *La Bibliothèque idéale des Sciences humaines*. www.scienceshumaines.com/theorie-de-l-agir-communicationnel_fr_13095. Html, consulté le 15/8/2016.

Carthy¹, 1978). La validité des normes tient à l'acceptation par les sujets concernés d'engagement dans la discussion. Celle-ci se définit (CNRTL)² comme *l'action de discuter, d'examiner en faisant preuve d'esprit critique*. Mais c'est aussi *le débat au cours duquel un ou plusieurs interlocuteurs échangent des arguments contradictoires sur une question*. Enfin une discussion, c'est aussi *une conversation vive, altercation entre personnes ne parvenant pas à se mettre d'accord*. L'enjeu pour Habermas est de s'engager dans la voie d'une discussion pratique et externe, qui dépasse la logique interne, propre à l'individu. Par rapport à l'éthique de la discussion, « [...] ne peuvent prétendre à la validité que les normes qui sont acceptées (ou pourraient l'être) par toutes les personnes concernées, en tant qu'elles participent à une discussion pratique » (Habermas³, 1983).

L'argumentation est au cœur de la validité de la norme. En ce sens, la règle d'argumentation justifie et valide les normes, en composant avec les intérêts, raisonnements, justifications de chacun. « [...] si les suites et les effets secondaires, qui de manière prévisible proviennent du fait que la norme litigieuse a été universellement observée dans l'objectif de satisfaire les intérêts de tout un chacun, peuvent être acceptés sans contrainte par tous » (Habermas⁴, 1983). C'est véritablement la discussion à travers des débats argumentés qui autorise l'accès à un consensus sur les normes. Pour Habermas, la raison s'articule à la fois dans le langage et dans le discours. Elle a une *fonction communicationnelle*⁵. À travers la discussion dans ses formes quotidiennes, chaque individu produit des énoncés dans une perspective de compréhension, dont la validité tient à trois formes : ne prétention à l'exactitude⁶, une prétention à la justesse au regard du contexte social et de ses normes, et enfin une prétention à la sincérité.

La validité de la norme est liée à la communication, tant au niveau du langage que du discours. Elle s'inscrit dans une logique de consensus. En ce sens, la validité de la norme tient à son acceptation par les individus engagés dans une discussion pratique. Elle dépend de l'adhésion de la majorité, au regard de son bien-fondé. L'argumentation se situe au centre de la validité de la norme. Pour autant, celle-ci présente une interdépendance avec les habitudes sociales, mais aussi avec l'usage.

¹ *Ibidem*, p. 88.

² CNRTL, consulté le 16/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/discussion>.

³ Habermas évoque le principe « D », principe de l'éthique de la discussion. Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris, p. 114.

⁴ Habermas évoque le principe « U », principe d'universalisation. *Idem*.

⁵ Halpern C. (2003), Théorie de l'agir communicationnel, Hors-série (ancienne formule) N°42 - Septembre-octobre-novembre, *La Bibliothèque idéale des Sciences humaines*. www.scienceshumaines.com/theorie-de-l-agir-communicationnel_fr_13095. Html, consulté le 15/8/2016.

⁶ Le CNRTL désigne l'exactitude comme *la conformité à des règles prescrites, à des usages*. Mais aussi la *conformité au vrai, au réel*. CNRTL, consulté le 16/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/exactitude>.

3. Appréhender la norme à travers le temps

Pour affiner l'intelligibilité de la norme, nous choisissons de la comprendre à travers un regard orienté par le temps. La norme se manifeste à la fois dans son évolution et dans son caractère temporel.

a. Les normes à travers l'évolution

Considérer la norme à travers le temps offre un intéressant éclairage sur la polysémie du concept. La perspective est de pouvoir interroger le présent avec un regard différent, à travers l'évolution des contradictions dont il a été le fruit. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur l'approche historique et chronologique de Pierre Livet¹ (2006), sur le CNRTL² et l'Encyclopédie Universelle.

C'est dans les premiers textes écrits accessibles que les normes apparaissent (*code d'Hammourabi*, vers 1760 avant J.-C.) (Livet³, 2006). Hermansen⁴ précise que le code d'Hammourabi témoigne de l'importance de la production juridique des riches cités de Mésopotamie. Gravé dans plusieurs villes par Hammourabi, sa fonction est de « *proclamer la Justice en ce pays, de régler les disputes et réparer les torts* » (*Épilogue*). La dimension contextuelle y est très marquée. En effet, ce texte est un édit et non un code qui cible des cas juridiques reçus, en rapport avec leur statut (homme libre, esclave, femme, métayer, etc.) et de leur fonction (architecte, médecin, batelier, etc.). « *La concision du style casuistique (si X est dans telle situation, alors telle solution s'applique) fit de ce texte un modèle suivi par les scribes pendant plus de mille ans*⁵ ». Le recours au talion, qui figurera dans la Bible, y apparaît.

Dans l'Antiquité, au Vème siècle, les normes se dessinent chez les sophistes (Protagoras, Gorgias, Hippias, Critias). Les normes dépendent davantage de l'usage que de décisions communes. Elles se dessinent en fonction du langage et des pratiques de la cité. L'homme social est conditionné par les normes. Cette conception de la norme est conventionnaliste. Pour Platon⁶ (à travers Socrate, 427-347), les lois de la cité conditionnent la citoyenneté de l'individu et participent à l'éducation. La légitimité des normes pour Platon est ancrée sur des idées justes. La fonction qu'il leur attribue est le maintien de la vie sociale. L'enjeu est de résister à l'effritement des tissus de relations. Pour Aristote (384-322), les normes d'une cité résultent des types de constitutions organisatrices de la vie sociale. Les paramètres sont les talents naturels, l'excellence ou la richesse. La conception de la justice est *distributive comme*

¹ Livet P. (2006), *Chronologie, Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 166-168.

² CNRTL, consulté le 6/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/norme>.

³ *Ibidem*, p. 166.

⁴ Hermansen C., « Code d'Hammourabi (~1760 env.) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/code-d-hammourabi/>.

⁵ *Idem*.

⁶ Platon cité par Socrate, *Les Lois*. Brisson L., Pradeau J.-F., *Les Lois de Platon*, Paris, PUF, 2007.

égalité de proportions. Pour les stoïciens grecs (336-200), les normes sociales sont fondatrices de la morale du convenable, qu'ils différencient de la morale du sage, qui présente une dimension universelle. Chez les Romains, c'est la dimension explicite de la norme, à travers le droit, qui est développée. Le rapport à la transgression ressort clairement. Les principes ciblés sont explicitement précisés (*Digeste*, *Codex*, *Institutes* et *Novelles* sous l'empereur byzantin Justinien, 527-565). Dans le *Digeste*, la dimension contextuelle est présente avec *d'importants fragments de la jurisprudence classique*¹. La transgression s'y dessine clairement, puisque ce recueil est un *ensemble méthodique d'extraits des opinions et sentences des juristes romains, réunis sur l'ordre de l'empereur Justinien*². Le *Codex* et les *Novelles* ciblent davantage les constitutions juridiques de la Rome antique³. Il est intéressant de noter qu'un manuel spécifique (*Institutes*) est destiné à la *jeunesse désireuse de connaître les lois*⁴.

Le terme norme existe dès 1165 avec l'expression « *mettre norme a* », c'est-à-dire *régler une affaire*⁵. Puis il renvoie à la « règle »⁶ (1284). La norme ressort comme un ancrage de la souveraineté, en tant que moyen d'affirmation et d'expression. En France spécifiquement, la monnaie, les poids et mesures ciblent un terrain de normalisation des plus anciens. Pendant le Moyen Âge, les normes sont censées s'organiser à partir de l'essentialisme, à savoir au regard de *toute philosophie qui affirme le primat absolu de l'essence sur l'existence*⁷. L'individu se centre sur le décalage entre les normes humaines empreintes d'imperfections et les lois divines. Puis la norme prend une dimension collective avec le nominalisme d'Ockham (1300-1350). L'universel ne relève pas du singulier et se dessine comme des signes.

À la Renaissance et l'Âge classique les normes sont fondatrices de l'ordre politique. Elles se présentent comme le moyen de lutter contre les conflits particularistes. Les normes sont liées au rapport au pouvoir. Lequel est décliné de façon spécifique et différencié : alliance (du peuple avec le Prince) contre les grands (Machiavel, 1469-1527), centralisation du pouvoir (Bodin, 1530-1596), soumission contractualisée (Hobbes, 1588-1679), domination justifiée par le maintien de la paix (Grotius, 1583-1645). La norme prend une dimension relativiste et sceptique pour Pascal⁸. L'enjeu est d'aboutir de la sorte à une forme de jugement de

¹ Gaudemer J., « Romain droit », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016.

URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/droit-romain/>.

² Ducos M., « Digeste ». In Universalis éducation [en ligne]. *Encyclopædia Universalis*, consulté le 3 août 2016.

URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/digeste/>.

³ Fabre-Magnan M., « Civil droit », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016.

URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/droit-civil/>.

⁴ *Idem*.

⁵ De Sainte-Maure B. (1165), *Troie*, 3269, CNRTL, consulté le 2/5/2016.

URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/norme>.

⁶ Brunet Latin (1284), *Trésor*, ms B.N. 12581, fol. 9, CNRTL, consulté le 2/5/2016.

URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/norme>.

⁷ CNRTL, consulté le 2/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/essentialisme>.

⁸ Pascal affirme dans *Les pensées* : « Vérité au-deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Pascal B. [1669] (1960), *Édition critique et intégrale des Pensées de Pascal*, I et II, Paris, A. Colin.

crédibilité, comme ancrage de l'adhésion par la foi. La perspective est donc apologétique. Ce sont les normes du droit romain qui sont appréhendées par Leibniz à travers le droit positif, en cherchant à les articuler avec cohérence dans un système logique (*De Conditionibus*, 1665). Leibniz pose la question de la validité des dispositions juridiques, de la rationalisation du droit et de ses limites¹.

Spinoza (1632-1667) propose un paradigme différent (*Traité théologico-politique*) défendant la liberté de philosopher. Les normes sont liées au système cognitif de l'individu, plus spécifiquement à l'imagination. Laquelle engage chacun vers ses illusions, tout en autorisant une stabilité indispensable au raisonnement libre. La soumission aux normes est conditionnée par cette stabilité. C'est une véritable déconstruction de la dépendance entre le religieux et le politique. Les normes pour Locke (*Traité du gouvernement civil*, 1690) présentent un fondement politique. Les fondements et les limites de la société civile tiennent aux droits de l'individu. Les normes présentent un caractère politique, dont la limite est clairement les droits individuels. En ce sens, Locke se présente comme le fondateur du libéralisme politique moderne.

Au XVIII^{ème} siècle, les normes sociales (Montesquieu, *De l'esprit des lois*, 1748) sont empreintes du contexte social et tiennent leur efficacité au regard du droit en vigueur, mais aussi de leur mise en œuvre. Le droit ne relève pas de l'arbitraire, mais se construit en fonction de la population considérée. Pour Rousseau² (1762), les normes sont issues de la volonté générale. Celle-ci est l'expression du contrat social, à l'origine de la refondation de la société. Dans le souci de préserver la liberté de chacun, c'est l'abandon de prérogatives individuelles, qui dans une réciprocité crée le lien social. La norme apparaît non pas comme une soumission, mais dans une perspective de liberté d'autonomie, comme une loi que l'individu s'est donnée. « On pourrait sur ce qui précède ajouter à l'acquis de l'état civil la liberté morale, qui seule rend l'homme vraiment maître de lui ; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté » (Rousseau³, 1762). Le pacte social participe à une véritable égalité et lutte contre les différences. La norme en tant que concept émerge de façon claire dans le domaine de la physique, en 1790, à travers le système métrique sous Louis XVI.

Au XIX^{ème} siècle, la norme apparaît comme un *état habituel, régulier*⁴. Dans le domaine de la psychologie comme santé intellectuelle ou psychique⁵. Les normes sont pour Kant (1724-1804), en tant que droit, des moyens d'articulation des libertés, lorsque celles-ci interfèrent entre elles. Elles prennent forme dans le contrat social, fondateur de la validité du domaine

¹ Leibniz G.-B. (2003), *Des conditions (De Conditionibus)*, Vrin - Bibliothèque des Textes Philosophiques.

² Rousseau J.-J. [1762] (1964), *Du contrat social*, Livre I, Chapitre VIII, Paris, Gallimard, Folio Essais.

³ *Ibidem*, pp. 186-187.

⁴ Hugo V., *Paris* [1867], p. 15. CNRTL, consulté le 2/5/2016.

URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/norme/substantif>.

⁵ Rollinat M. (1883), « Par moi la norme est abolie. Et j'applique en toute saison sur la face de la raison le domino de la folie », *Les Névroses*, Paris, Charpentier, p. 252.

politique, qui doit se dessiner comme une norme rationnelle. En tant qu'idéal, cette condition normative est le garant de la légitimité du pouvoir politique. Au regard de l'idéalisme allemand les normes se définissent non seulement à travers une histoire sociale, mais aussi par le biais des manifestations de l'esprit collectif. La philosophie de l'histoire de Hegel (Hegel 1821, *Principes de la Philosophie du droit*) croise les juristes qui mettent en lumière le droit coutumier. Karl Marx (1818-1883) critiquant le droit, pointe les normes comme *le masque de relations de pouvoir*, paralysant les positions sociales, obstacle au progrès. Il préconise de donner la primauté du réel sur l'idéal. Bentham (1748-1832) s'intéresse aux normes sociales, créant le fondement de l'utilitarisme. Il leur attribue la capacité d'optimisation du bien-être du plus grand nombre. La validité des normes, même dans une logique fonctionnelle ne tient pas aux droits, mais à *l'utilité collective*.

Au XX^{ème} siècle, le registre philosophique marque en demi-teinte la norme. Sous l'influence du marxisme, les normes ressortent pour Nietzsche (1844-1900) comme *le triomphe de la morale du troupeau*, une *forme perverse de volonté de puissance* (*les forts donnent force aux faibles*). La critique des normes s'affirme avec Foucault¹ (1975) comme *forme de pouvoir par la discipline*. Au milieu du XX^{ème} siècle, la normalisation se dessine conjointement dans le domaine juridique et dans le système de mesure². Progressivement, la norme s'affirme dans les registres industriel, technique, économique et de services, et enfin depuis quelques décennies des sciences humaines. Ayant choisi de développer plus spécifiquement la norme sous un regard éclairé par les sciences humaines, cette perspective ne sera pas développée ici afin de ne pas alourdir. Canguilhem³ (1966) cible la normativité comme caractéristique du vivant. La norme n'est pas isolée et se dessine comme un mode de réduction possible des différences (cf. La norme comme un conflit, p. 519). En philosophie du droit, la question de la validité de la norme ressort. Les normes dépendent de l'autorité de l'ordre constitutionnel pour Kelsen (1934 *Théorie pure du droit*). Elles sont pour lui un système, dont la validité tient à la stabilité du système des normes lui-même. Schmitt s'oppose à ce point de vue, affirmant que les fondements du droit tiennent aux volontés et aux décisions (*Gesetz und Urteil*, 1912, *Legalität und Legitimität*, 1932). La question de la validité de la norme reste clairement posée. Sensible à la notion de règle, le courant issu de Wittgenstein (1889-1951) et celui de l'analyse du langage (Ayer, 1936) affirment généralement que la norme ne présente pas de valeur de vérité. L'interrogation porte sur la perspective déontique (Von Wright, 1963, *Norm and action*). Hart (*The concept of Law*, 1961) propose une analyse des propositions normatives. Habermas⁴ (1992) affirme que les normes, tout comme le droit, ne présentent pas un caractère de vérité, mais de *justesse*. Il les intègre dans une forme de *rationalité communicationnelle*. La construction de la norme pour Coleman (1990), théoricien du choix rationnel tient à des *transferts de contrôles*, ou bien à des *conventions*, pour Lewis, logicien et philosophe (1969).

¹ Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

² Système MKSA (1946) et du système international (1960).

³ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

⁴ Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

Cette approche chronologique souligne que la norme dans une perspective philosophique, s'inscrit pleinement comme nécessité sociale, comme cadre juridique et, dans le domaine politique comme ancrage du pouvoir. La norme ne se limite pas à ces registres, puisque les espaces de normalisation sont très variés. La normativité semble inhérente aux activités humaines. La norme pose clairement la question de la conception de la société. Elle engage l'individu dans une perspective éthique, en interrogeant la place de l'homme au regard du collectif. Ressortent explicitement la question de l'ordre politique et celle du pouvoir, comme alliance, partage, liberté, soumission, domination, adhésion, choix et discipline. La question de la validité de la norme ressort sous des facettes multiples : parfois contextuelle, liée à l'usage, au juste, à la structuration de l'espace politique, à la rationalisation, etc. Les fonctions de la norme sont tout aussi variées : maintien de l'ordre social, fondement de la morale, éducation (Platon, Institutes), justice, etc. Les normes présentent un caractère implicite (les stoïciens posent la question du convenable), ou explicite (à travers le droit romain par exemple). Parfois la norme se définit au regard d'une transgression identifiée (dès le Codex). La question de la pratique de la norme reste sous-jacente.

b. La norme, un caractère temporel

Les normes évoluent à travers le temps. Ce qui est acceptable aujourd'hui pouvait être interdit hier. Ainsi les châtiments corporels au XIX^{ème} dans l'institution scolaire étaient la conséquence logique et légitime d'un manque de soumission (Caron¹, 1999). L'obéissance de l'élève était indiscutable. Ne pas respecter l'intégrité physique de l'élève est aujourd'hui une atteinte à ses droits.

En tant qu'opérateur modal, la norme présente une dimension temporelle, qui dépasse l'immédiat (cf. f) Un caractère modal, indéfini et injonctif de révision ou d'exclusion des conduites incompatibles, p. 32). La norme exige « *d'être applicable dans son ensemble dans un temps qu'il soit possible et aux acteurs et aux observateurs d'embrasser*² ». En ce sens, la dimension temporelle est un paramètre essentiel de la norme. Pour Verhoeven³ (2012), la norme réclame des *procédures de détections des transgressions* qui permettent de les identifier dans des délais acceptables. L'enjeu est de bannir ou de réviser ces conduites. La norme s'inscrit dans un rapport au temps, en lien avec l'histoire collectif du groupe social où l'individu s'inscrit (cf. I.5 La pratique de la norme dépendante d'autrui, p. 392).

A travers le temps, la norme s'inscrit dans un *mouvement d'altération* (Go⁴, 2012) qui lui est propre (cf. I.3 L'usage, élément constitutif de la norme, p. 380) et qui compose son

¹ Caron J.-C. (1999), *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^{ème} siècle*, Paris, Aubier.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 31.

³ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45,(1), 95-121.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

historicité. La forme pratique de la norme se décline au présent. Le présent est un élément central de la norme qui s'articule avec le passé, pour se conjuguer ensuite avec l'avenir. Cette interdépendance temporelle est forte et constitutive de la norme. Elle se dessine comme une valeur relative, ancrée dans le passé, mais qui se dessine au présent de l'action. La norme présente une temporalité qui lui est propre et indéfinie, avec une *relation inférentielle* entre hier et demain (cf. I.1 La norme : un métissage théorique et pratique, ambivalent et engageant, p. 368). Son devenir ou son *à-venir* (Go ¹, 2012) restent inachevés et donc instables, imprévisibles.

La norme s'inscrit dans un rapport au temps, à la fois en relation avec l'histoire du collectif et avec sa propre historicité. La norme se conjugue au présent, mais est ancrée dans le passé et déclinée au futur. Elle présente une temporalité indépendante et une altération spécifique, qui lui confèrent un caractère relatif, inconstant et incertain.

Pour synthétiser

Observer la norme à la lumière du temps, affine le regard porté. L'approche chronologique de la norme fait émerger des espaces de normalisation multiples : la norme s'inscrit dans des domaines variés, parfois en fonction d'une transgression identifiée. Appréhender la norme à travers le temps, questionne la validité et les fonctions de la norme sous des éclairages différenciés. La prégnance du contexte et la pratique de la norme se détachent, soulignant le caractère ambivalent de la norme, à la fois formelle et informelle. La norme est fondatrice de la vie sociale et s'esquisse comme ancrage de l'ordre et du pouvoir. La dimension politique se dessine à travers la liberté ou la soumission, l'adhésion ou la discipline, le partage ou la domination. La normativité est propre aux activités humaines, elle interroge la conception de la société et la place de l'individu au sein du groupe.

La norme s'inscrit pleinement dans la dimension temporelle, qui la spécifie en étant constitutive de sa propre historicité et de l'histoire du collectif. Ancrée dans le passé, la norme développe une altération spécifique, qui se décline au présent, impacte le futur et lui attribue un caractère relatif, variable et incertain.

4. Appréhender la norme au regard des valeurs

Afin d'appréhender la norme, nous avons choisi de la spécifier au regard des valeurs. Nous nous appuyons sur les conceptions de Pierre Livet² (2006) et de Ruwen Ogien³ (2003) dans leur travail de différenciation des normes vis-à-vis des valeurs, pour mettre en relief les caractéristiques de la norme.

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

a) Une forme d'engagement impliquant des actions

« Les normes semblent se distinguer des valeurs parce que toute norme implique une forme d'obligation » (Livet¹, 2006). Les valeurs n'induisent parfois que des appréciations, alors que les normes impliquent des impératifs. Les valeurs peuvent impliquer des impératifs, générant des conflits internes, conduisant l'individu à faire des choix.

Si normes et valeurs peuvent relever d'une obligation, celles-ci peuvent différer : « les normes m'imposent une obligation sociale, qui n'exige pas que je me tienne par moi-même pour obligé, donc que je m'oblige moi-même, mais seulement que je sois sous l'imposition d'une obligation, alors que les valeurs exigent, pour m'obliger, une auto-obligation » (Livet², 2006). C'est parce que l'individu reconnaît une valeur qu'il adhère aux obligations inhérentes. Pierre Livet³ (2006) souligne que l'obligation des normes est liée à la reconnaissance de l'appartenance de l'individu au groupe imposant les normes. Pour autant, si la personne ne se considère pas comme obligée par cette norme, les sujets peuvent en occulter la valeur. Porter un jugement de valeur n'implique pas toujours les actions et laisse à l'individu la possibilité de faire évoluer son jugement. Les valeurs ne sont pas engageantes. À l'inverse, « les normes nous imposent des engagements que ne nous imposent pas les valeurs » (Livet⁴, 2006). L'homme est « à la différence de l'animal, comme un être normatif qui agit par intention et selon des normes, se rendant ainsi responsable de ses actions vis-à-vis des autres auxquels il est lié par ces normes » (Go⁵, 2012).

Les normes impliquent des actions. La construction de la norme est indissociable de l'action et se dessine dans l'action sociale (Verhoeven⁶, 2012). Pour Verhoeven⁷, la norme est un *schème interprétatif et d'action*. Les contraintes des situations rencontrées, tout comme la nature des échanges sociaux, sont organisatrices de la norme. Pour autant, une valeur est toujours indexée à une norme : « il ne semble pas non plus possible d'énoncer une norme sans révéler par là-même une valeur » (Livet⁸, 2006). La norme est donc révélatrice de valeurs. Il est donc possible d'en déduire que les normes ressortent comme une forme d'engagement, impliquant des actions.

La norme sociale à la lumière d'un éclairage philosophique, apparaît comme *une régularité contraignante* (Prairat⁹, 2012) qui s'inscrit dans le *registre de l'agir*, dans la mesure où une

¹ *Ibidem*, p. 7.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 9.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 20

⁶ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45,(1), p. 96.

⁷ *Ibidem*, p. 97.

⁸ *Ibidem*, p. 8.

⁹ Prairat, E. (2012), Postface. Comprendre la question de la norme, *Prévenir les violences à l'école*, Paris, PUF, p. 221.

norme implique une *injonction* à faire ou pas. La norme institue, au sens *d'établir d'une manière durable, donner commencement à*¹, et par là-même stabilise un *usage*, parmi tous les possibles qui s'offrent à l'individu. La norme met en œuvre un *balisage concret de la vie quotidienne*. Inscrite dans une forme de temporalité, la norme est toujours collective et se distingue d'une habitude propre à un individu, ou d'un *arrangement* local, en ce sens qu'elle requiert un ancrage dans *les virtuosités normatives* existant dans le tissu social.

Sous l'angle des sciences sociales, la norme peut s'éclairer à travers les concepts de *convention*, ou de *cadre commun d'interprétation et d'action* (Bessy et Favereau², 2003 ; Favereau³, 2007). Ils permettent d'appréhender la normativité comme une *coordination de l'échange social*. La convention désigne⁴ *un accord tacite, un pacte implicite conclu entre des personnes ; une chose convenue entre deux ou plusieurs personnes, une règle qui en résulte*. Emprunté au latin (*conventio*), « pacte » c'est dans le domaine scientifique didactique, un *principe adopté par la pensée, librement, mais en tenant compte de l'expérience*. C'est véritablement parce que *la coordination de l'échange social* génère un *travail interprétatif* qui relève de *mondes communs justifiés* (Bessy et Favereau⁵, 2003) que la normativité se construit. Ni énoncer, ni décréter simplement les règles, ni composer avec les intérêts de chacun ne suffisent. Il est indispensable que les différents acteurs échangent et s'engagent *sur un schéma d'interprétation des règles*. Les caractéristiques des sujets engagés dans ces conventions relèvent à la fois de la dimension normative (empreintes par les normes situées), réflexive et subjective (interprétative).

Contrairement aux valeurs, la norme est engageante, en ce sens qu'elle induit une obligation à adopter ou pas et implique la reconnaissance de l'appartenance de la personne au groupe. La norme, par son caractère contraignant, institue et cristallise des usages. Révélant les valeurs, la norme implique des actions, dont elle ne peut se dissocier. Inscrite dans le temps et dans le tissu normatif existant, la norme est un repérage et un guidage du quotidien. C'est une forme de convention, un cadre mutuel d'interprétation et d'action. La normativité n'est pas une soumission, mais une construction fondée sur l'échange et l'interprétation. Conjugaison et agencement de l'échange social, la normativité se dessine comme un accord implicite, une adhésion libre construite au regard de l'expérience et de la justification partagée. Les registres normatifs, cognitifs et subjectifs se combinent.

¹ CNRTL, consulté le 3/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/instituer>.

² Bessy C., Favereau O. (2003), Institutions et économie des conventions, *Cahiers d'économie Politique*, 1/44, pp. 119-164.

³ Favereau O. (2007), L'incomplétude n'est pas le problème, c'est la solution. In : Reynaud B. *Les limites de la rationalité*. Tome 2. Les figures du collectif. Paris, La Découverte, pp. 219-233.

⁴ CNRTL, consulté le 7/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/convention>.

⁵ *Ibidem*, p. 131.

b) Un caractère obligatoire possible, mais non nécessaire

La norme peut ou non présenter un caractère obligatoire. Les normes utilisent des *expressions déontiques*, alors que les jugements de valeur ont recours à des qualifications évaluatives, à savoir des *prédicats*¹ (appréciatifs ou dépréciatifs). La perspective linguistique considère normes et valeurs au travers de leurs énoncés et non par leurs caractéristiques. Étymologiquement, déontique vient de l'anglais (*deontic*), du grec (*deon*, *deontos*) « devoir », et signifie : *qui constitue une obligation, une nécessité, un devoir*². La logique déontique est l'étude formelle des énoncés comportant des expressions comme « il est permis de », « il est interdit de », « il est obligatoire de », « il est facultatif de »³. Les formules d'obligation ne se retrouvent que dans les normes. Mais le caractère obligatoire de la norme est remis en cause par Livet. Une norme ne se présente pas forcément sous la forme d'un énoncé d'obligation, mais peut s'exprimer sous forme d'orientations, de conseils ou d'engagements, qui peuvent avoir des degrés variables.

Dans notre recherche, nous recueillerons les représentations de la norme en acceptant le tout-venant, sous toutes ses formes.

Le caractère obligatoire de la norme est possible mais non impératif.

c) Une dimension contextuelle

La dimension contextuelle est un paramètre de la norme sujet à discussion. Pour Ogien, si les valeurs peuvent se nuancer en fonction du contexte, les normes lorsqu'elles se présentent comme une obligation ne semblent pas concernées par cette distinction, et se veulent donc des prédicats minces. Ogien qualifie d'*épais* le prédicat dont l'évaluation est liée au contexte, et de *mince* celui qui en est indépendant.

Pierre Livet nuance cette approche, en soulignant que la distinction mince-épais elle-même dépend du contexte. Pour lui, la norme qu'elle soit explicite ou implicite est une *injonction de révision*. La norme proscriit, exclut certaines conduites et, de ce fait, ordonne expressément, enjoint à l'auteur de les réviser. Cette révision des normes s'opère en relation avec l'évolution des contextes sociaux, et non pas au moment où la norme est émise. Les valeurs précisent l'idéal, des objectifs, des critères d'évaluation, mais elles ne sont pas révisables. « *Les normes sont révisables, alors que les idéaux ne le sont pas* » (Livet⁴, 2006).

Dans cette recherche, nous nous intéresserons à la dimension contextuelle.

La norme ressort comme un impératif de révision. Ce caractère révisable est lié au contexte.

¹ En linguistique, prédicat désigne *le terme qui dit quelque chose de l'autre*, CNRTL, consulté le 27/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/prédicat>.

² Dictionnaire *Le Grand Robert*, consulté le 27/6/ 2016, <http://gr.bvdep.com.ezproxy.normandie-univ.fr/>.

³ Dubucs J.-P., Universalis, « Logiques non classiques », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 27/6/2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/logiques-non-classiques/>.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 26.

d) Un mode binaire : le tout ou rien

La norme fonctionne selon un mode binaire et non pas par degrés : c'est le *tout ou rien*. Le mode binaire signifie « *le rejet exprimé par la norme de conduite qu'elle exclut* » (Livet¹, 2006). Toujours dans le registre linguistique, pour les normes contrairement aux valeurs, « *il ne s'agit pas d'une question de degrés dans l'obligation, mais plutôt d'une mise en question de la validité de l'obligation* » (Livet², 2006).

Livet précise que, si une norme peut bien présenter différents degrés, une fois que l'interactivité est fixée, le degré sera satisfait ou non. « *C'est seulement le rejet exprimé par la norme de conduite qu'elle exclut. Bien évidemment, l'énoncé normatif n'a pas à lui seul le pouvoir de contraindre à éliminer ces conduites, mais il nous signifie l'intention que nous les éliminions*³ ». L'enjeu est que les personnes sujettes aux normes n'affaiblissent pas ce degré d'impérativité. Les énoncés d'obligation fonctionnent sur le *mode du tout ou rien*, tout d'abord éviter à l'auteur de la norme un comportement laxiste, à savoir de façon à ce que le destinataire de la norme tienne compte de la norme. La deuxième raison est « *qu'une norme s'oppose à certaines conduites. Elle anticipe que l'on puisse se conduire d'une certaine manière et elle enjoint de les modifier, de réviser ce comportement*⁴ ». Pour autant, la norme ne suffit pas à gommer ces conduites, mais elle indique la volonté de les éliminer, de les changer ou de les réviser. Les valeurs peuvent être articulées et s'exprimer par degrés, et indiquent à l'individu l'idéal de référence. L'évaluation du comportement s'opère à partir de la *distance entre le fait et l'idéal*. Dans le cadre de notre recherche, nous chercherons à connaître les représentations des acteurs de la classe, sur l'élève idéal et l'enseignant idéal.

La mise en question de la validité de la norme fonctionne en mode binaire, selon le tout-ou-rien, au regard de la réalité des conduites. La perspective est le maintien de l'ordre social et implique l'appréciation de l'écart entre représentation et pratique de la norme.

e) Une dimension affective possible

La dimension affective oppose Ogien et Livet. Pour Ogien, les normes sont indépendantes des émotions. Pierre Livet nuance les propos d'Ogien. En s'appuyant sur l'exemple des normes de propreté, présentées comme une exception, il souligne que l'émotion peut être présente. Pour lui, c'est la *transgression de normes qui est censée générer des émotions*. La culpabilité indexée à la transgression de la norme est devenue, selon lui, *une norme sociale de second degré*. En effet, la culpabilité témoignerait du fait qu'un individu ne se limite pas à se conformer à la norme, mais à en suivre la règle, laissant ainsi supposer l'adhésion à la valeur inhérente à la règle. « *Les émotions révèlent des valeurs. Les émotions seraient donc un moyen de montrer que les normes ne sont pas des règlements stipulés, mais qu'elles sont aussi*

¹ *Ibidem*, p. 24.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 10.

³ *Ibidem*, p. 24.

⁴ *Ibidem*, p. 24.

liées à des valeurs » (Livet¹, 2006). Les normes peuvent faire référence aux émotions, notamment du fait de leur lien avec les valeurs : « *c'est parce que les normes sont reliées à des valeurs qu'elles sont parfois indissociables d'émotions*² ».

Dans cette recherche, nous tenterons de savoir si la norme en classe peut présenter un caractère affectif.

<i>La norme peut être liée aux émotions.</i>
--

f) Un caractère modal, indéfini et injonctif de révision ou d'exclusion des conduites incompatibles

L'énoncé des normes peut se présenter comme modalité ou comme qualificatif, alors que pour les valeurs, les énoncés relèvent de qualificatifs. « *Les qualificatifs renvoient à des propriétés alors que les opérateurs exigent des relations complexes, ou encore tout simplement des opérations, non réductibles aux propriétés* » (Livet³, 2006).

Ici les énoncés des normes sont appréhendés non plus comme des prédicats, mais comme des *opérateurs modaux*. Les *opérateurs modaux aléthiques, épistémiques et déontiques* dépassent la fonction de qualificatifs, et transforment véritablement le sens des phrases. L'énoncé normatif devient une modalité. Très fréquentes, certaines expressions normatives (« il est nécessaire que, il est possible que... ») correspondent aux opérateurs aléthiques, comme *modalités logiques selon lesquelles les propositions sont considérées comme vraies-fausse, possibles-impossibles, nécessaires-contingentes*⁴. « On croit que, on sait que... », sont des énoncés épistémiques qui relèvent de la connaissance. Les opérateurs modaux déontiques (« il est obligatoire de, il est permis de, il est interdit de... ») désignent des devoirs, qu'ils soient présents ou pas, positifs ou négatifs.

Pierre Livet précise que les qualificatifs visent à décrire, alors que *les opérateurs modaux opèrent*, c'est-à-dire relient le monde actuel au monde futur, en excluant certains possibles, pour en choisir d'autres. « *L'opérateur indique des contraintes qui vont peser sur les activités, les révisions que je devrai accomplir, les activités que je devrai exclure* » (Livet⁵, 2006). Les opérateurs inscrivent la norme dans une dimension temporelle, en dépassant le monde présent. Pour autant, les comportements ne sont pas précisés : seules les caractéristiques incompatibles sont l'objet d'injonction, d'exclusion ou de révision.

La dimension temporelle est une caractéristique importante de la norme (cf. 3.b La norme, un caractère temporel p. 26). Identifier les transgressions, dans des *limites praticables*, à savoir dans des *limites de temps raisonnables* est une des caractéristiques de la norme. La norme exige *l'existence de procédures pratiques de détection des transgressions*. La norme affiche

¹ *Ibidem*, p. 38.

² *Ibidem*, p. 39.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 12.

⁴ Dictionnaire *Le Grand Robert*, CNRTL, consulté le 27/6/2016. URL : <http://gr.bvdep.com.ezproxy.normandie-univ.fr/>.

⁵ *Ibidem*, p. 28.

un caractère indéfini, en ce sens que les conduites ne sont pas précisées. Elle présente un caractère temporel et opérant, qui vise à réviser ou à exclure certaines conduites incompatibles. Cette propriété caractéristique et fondatrice de la norme cible cette dernière par rapport à ce qui est à proscrire.

Dans le cadre de notre recherche, nos questions et la formulation de la recherche ont été liées à cette caractéristique. Ce choix tient à la volonté de dessiner les frontières de l'acceptable et de faire apparaître les limites, mais aussi de pouvoir repérer et utiliser des situations transgressives par les sujets, en vue de notre deuxième phase de la recherche (« Soumission aux incidents critiques ») (cf. I.A)6 Planification de la recherche, p. 219).

La norme se précise au regard de ce qu'il ne faut pas faire, impliquant des procédures concrètes de détection. Elle présente un caractère modal, indéfini et opérant de révision ou d'exclusion des comportements dissonants.

g) Un caractère de contrainte ou de liberté, visant à satisfaire à la conformité

Ogien, prenant en compte le nécessaire et l'impossible, considère que *la norme ne concerne que des actions*, contrairement aux valeurs qui peuvent tout autant être indexées aux actions, mais aussi aux situations, aux états de choses. À ce titre, les normes ressortent comme engageantes, dans des conduites ou des actions, qu'Ogien qualifie d'intentionnelles. Livet affirme que les valeurs peuvent être normatives aussi, dans la mesure où elles orientent nos actions. « *Toute valeur, en effet, nous donne un conseil ou nous suggère une orientation, puisqu'elle nous indique dans quel sens nous pourrions souhaiter que le monde évolue ou dans quel état nous souhaitons qu'il se maintienne* » (Livet¹, 2006). La dimension normative ne peut donc expliquer la différence entre normes et valeurs. Les logiques déontiques impliquent de présenter la notion d'obligatoire, la notion d'interdit, la notion de permis, à laquelle Pierre Livet intègre celle de *facultatif*. La norme présente un caractère de contrainte ou de liberté qui peut être nuancé. Dans ce cadre, conseiller ressort comme un *opérateur déontique*. Pierre Livet souligne qu'un fait en tant que tel peut cacher des obligations, mais aussi que le fait de *s'efforcer* est une *forme d'obligation*. D'autre part, la caractéristique d'une norme tient à ce qu'elle *impose* à un individu *des responsabilités* : « *elles rendent les gens qui les suivent et surtout ceux qui les transgressent responsables devant ceux qui jugent de la manière dont ces normes ont été suivies ou transgressées* » (Livet², 2006). La norme de responsabilité sociale désigne une « *norme culturelle prescrivant que les individus doivent aider ceux qui sont dépendants d'eux* » (Berkowitz et Daniels³, 1963 ; Berkowitz⁴, 1972).

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 20.

² *Ibidem*, p. 23.

³ Berkowitz L., Daniels L. (1963), Responsibility and dependence, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, p. 275.

⁴ Berkowitz L. (1972), Social norms, feelings, and others factors affecting helping and altruism. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 63-108), San Diego, Academic Press, vol. 6.

Pierre Livet affirme que les normes *enjoignent des révisions de nos activités*, et non pas uniquement les actions, comme l'affirme Ogien. Les normes ne concernent pas seulement les actions, mais portent sur les activités, lesquelles ne sont pas motivées par les intentions des personnes, contrairement aux actions. En ce sens, la norme peut aussi porter sur *des activités intentionnelles ou inintentionnelles*, même si elle vise des activités intentionnelles spécifiques : la correction et la révision de la conduite de l'individu, de *manière à rester conforme à la norme*. Satisfaire à la norme tient pour la personne en *la modification de son activité*, afin de ne pas s'engager dans ce que la norme exclut.

La norme concerne des conduites ou des activités, imposant aux individus des responsabilités. La norme est engageante selon des degrés de contrainte ou de liberté variés. La révision des comportements sous-jacents s'inscrit dans une perspective de conformité.

h) Un caractère social dynamique

Les normes, pour Ogien, contrairement aux valeurs, ne sont pas des propriétés naturelles, caractéristiques des comportements *similaires* à ceux de l'évolution. Ce que Livet met un peu en doute en précisant que l'évolution pourrait sélectionner des opérateurs modaux et pas uniquement des propriétés. Contrairement à Ogien, Livet affirme que les normes comme les valeurs peuvent être naturalisées, et que cette naturalisation est plus facile pour les normes. Les valeurs ressortent comme des éléments caractéristiques des sociétés très développées, pour faire évoluer positivement la société.

Livet précise que l'évolution sociale *filtre les normes*, en précisant que ce processus n'est pas vraiment lié à la dimension génétique, mais davantage à la dimension sociale, à travers la synergie des interactions groupales (Livet¹, 2006). En ce sens, la norme présente un caractère dynamique. Les normes sociales évoluent². Si les normes conditionnent la vie sociale, elles varient en fonction de la société, en fonction des espaces, du temps, en fonction des groupes, de leur histoire, de leur culture. La définition de ce qui est normal et de ce qui ne l'est pas varie. Ce qui génère des conduites différentes. Les transgressions varient en fonction du contexte.

Dans cette recherche, nous chercherons à cerner ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, pour mesurer la relativité de la norme.

Condition de la vie en société, la norme présente un caractère social dynamique.

¹ Pierre Livet évoque le contexte éducationnel des enfants par les parents et par le groupe, à travers le terme anglais « *nurture* ». Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 33.

² Encyclopédie Larousse, CNRTL, consultée le 9/5/2016. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/norme/73828>.

i) La norme comme activité humaine à caractère réciproque

L'étude des actes de langage démontre qu'en fonction de leur nature, ils génèrent une adaptation des représentations au monde réel ou inversement (Searle¹, 1972). Les constatations et les descriptions, en tant qu'actes langagiers, impliquent une adaptation des représentations de l'individu au monde réel, alors qu'à contrario les ordres ont une direction d'ajustement qui conduit les situations du réel à s'adapter à l'esprit. « *Dans cette perspective, les normes fonctionnent comme les ordres : elles s'imposent à nos comportements et ceux-ci, comme partie du monde, s'ajustent aux normes* » (Livet², 2006). Ce va-et-vient entre les représentations et la réalité génère des ajustements, qui existeront dans les deux sens (réalité-représentations/représentations-réalité). Cette réciprocité sera effective pour les normes, dans la mesure où *les changements qu'elles imposent* doivent être possibles.

Pierre Livet précise que les normes ciblent les activités humaines et ne s'adressent pas à la nature. Pour lui, une valeur trahit les qualités des situations et s'ajuste à la réalité. En retour, les valeurs motivent l'individu à changer le monde. Les valeurs présentent ainsi *une double direction d'ajustement*. Nos actions sont liées à la différence entre la valeur du monde actuel et la valeur souhaitée. Les normes suivent cette double direction d'ajustement, mais dans *l'ordre inverse des valeurs* : « *les normes exigent de commencer par la direction monde-esprit, le monde devant s'ajuster à l'esprit, pour ensuite donner sens à la direction esprit-monde*³ ». Pour les normes comme pour les valeurs, *ajuster l'esprit au monde exige de conserver aussi la valeur ou la norme comme étalon, donc de faire des allers-retours entre le monde et l'esprit*, si l'on considère les valeurs dans le domaine de l'esprit.

La norme se dessine comme un va-et-vient entre le réel et les représentations, dans une forme de réciprocité.

j) Un caractère relatif

« *Les propositions normatives sont vraies ou fausses, mais pas les normes*⁴ ». Une distinction peut être faite entre les normes et les *propositions normatives*, comme énoncé normatif avec un contenu indexé à la norme. Pour Ogien, la position *cognitivist*e tient à affirmer que les énoncés de valeurs peuvent être vrais ou faux, à savoir susceptibles de vérité ou de fausseté. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attacherons à démontrer la relativité de la norme.

La norme n'est ni vraie, ni fausse et présente un caractère relatif.

¹ Searle J.-R. (1972), *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 13.

³ *Ibidem*, p. 35.

⁴ *Ibidem*, p. 14.

k) Un caractère comportemental, une dépendance avec sa validité

La question de la validité de la norme est sujette à discussions et à controverses. Pour Ogien, les valeurs peuvent justifier les normes, et pas l'inverse. Même si la norme témoigne nécessairement d'une ou de plusieurs valeurs, elles peuvent être discutables, créant ainsi un conflit de valeurs. La norme *manifeste une valeur* mais ne la justifie pas. Ici, il s'agit davantage d'une justification au sens faible, c'est-à-dire au sens de *donner une raison en faveur de la valeur*, contribuant ainsi à la justification de normes. Le caractère obligatoire d'une norme, son existence ou sa reconnaissance par tous les membres de la société ne justifient pas pour autant cette norme. Mais « *le fait que telle norme soit admise dans une société est un indice ou un témoignage de ce que la valeur qu'elle manifeste est bien aussi reconnue par nombre d'humains* » (Livet¹, 2006). L'obligation ressentie par une personne pour cette norme témoigne de la résonance de la valeur qui lui est indexée. Mais seule *l'accessibilité psychologique (capacité de diffusion sociale)* de cette valeur est certaine, et non pas sa justification.

Pierre Livet précise que « *la justification des normes exige la référence à un système de normes*² ». Les normes peuvent se justifier de façon interne au travers de leur *appartenance à un système de normes*, et dans ce cas être indépendantes des valeurs et donc d'une justification supérieure. Le système de normes doit être évalué, cette fois par les valeurs. Lorsque deux systèmes de normes existent, leur comparaison dépend également des valeurs. « *Ainsi les normes peuvent se justifier de manière interne par leur mise en système, et les valeurs ne servent pas à les justifier, mais à évaluer différents systèmes de normes relativement les uns aux autres*³ ». Pierre Livet précise que la cohérence des valeurs ne s'évalue *qu'en passant par un système de normes*.

Pierre Livet introduit une distinction entre la norme et la règle, à laquelle il attribue un caractère plus *général*. Il opère une distinction importante entre le fait de suivre ou de se conformer à la règle : « *se conformer à une règle ne suffit pas pour suivre une règle*⁴ ». En effet, la conformité de la conduite du sujet n'implique pas pour autant l'acceptation de révision comportementale en cas de transgression, au regard de la règle. À l'inverse, « *les normes sociales n'exigent pas qu'on les suive. Elles sont satisfaites dès lors qu'on s'y conforme*⁵ ». Dans le cadre de normes institutionnelles codifiées, le caractère conforme du comportement d'un individu limite la capacité d'une personne à critiquer le comportement d'autrui sous prétexte de soupçons d'intentions différentes. En revanche, pour les normes sociales non codifiées, « *il semble que nous pourrions retrouver cette capacité de soupçonner autrui de ne pas suivre la norme, alors même que son comportement lui est conforme*⁶ ». Inférer la norme

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 16.

² *Ibidem*, p. 39.

³ *Ibidem*, p. 40.

⁴ *Ibidem*, p. 29.

⁵ *Ibidem*, p. 30.

⁶ *Ibidem*, p. 30.

semble lié à une dimension comportementale (cf. III « Conscience et pratique » de la norme, p. 367). Les normes valent pour les conduites possibles et exigent que les critères de transgression soient définis. C'est pourquoi, une règle qui, concrètement, ne permet pas de repérer ses transgressions n'est pas une norme. D'ailleurs, si la règle n'est pas explicite, l'individu ne peut savoir quelles conduites seront attendues dans le futur. Dans le cadre de notre recherche, cette dimension pourra éclairer parfois les difficultés des acteurs (majoritairement les élèves), pour savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, dans la mesure où les règles en classe peuvent être peu explicites. La norme exige que l'individu puisse concrètement identifier les transgressions. Dans le cadre des entretiens, nous interrogerons les différents acteurs de l'école systématiquement sur les conséquences possibles de leur conduite.

La norme se satisfait d'une conduite conforme. La dimension comportementale est centrale et autorise à inférer la norme. Se conformer à la norme ne gomme pas la possibilité de critiquer autrui par des soupçons d'intentions différentes. Une ambiguïté existe pour les normes implicites. La norme témoigne des valeurs, sans les justifier pour autant. La norme s'inscrit dans un tissu normatif, comme système de normes, qui la justifie.

1) Un champ homogène : la conformité avec la norme

Une action surrogatoire est une conduite *qui est faite en surrogation, en plus de ce qu'on est tenu de faire*¹. La valeur d'une conduite surrogatoire excède l'obligation d'une norme. « *Quand notre action satisfait la norme, elle a plus de valeur (du moins selon la valeur révélée par cette norme) qu'une action qui ne satisfait pas la norme. Mais quand par notre comportement plus généreux, nous dépassons la norme, la valeur de notre action continue à croître* » (Livet², 2006). Ceci permet d'illustrer que les obligations propres aux normes ne sont pas relatives à un individu, mais présentent une *dimension collective*, contrairement aux valeurs pour lesquelles cette caractéristique n'est pas nécessaire.

Livet affirme que les actes surrogatoires indiquent que la morale ne saurait se limiter à une morale du devoir (la morale kantienne par exemple). D'autre part, il précise que les normes, tout comme les valeurs, peuvent générer des comportements surrogatoires. Ceci l'amène, au regard des obligations morales ou des normes instituées, à distinguer *trois stades* : la transgression de l'obligation ou de la norme, le fait de se conformer à l'obligation ou à la norme, et l'activité surrogatoire en référence en relation avec l'obligation ou la norme. Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à vérifier si les sujets se conforment à la norme, s'ils la transgressent ou s'ils s'engagent dans des actes surrogatoires.

La nuance entre la norme et les valeurs tient à ce que *le champ des actions des valeurs reste ouvert vers le toujours mieux* (Livet³, 2006), alors que pour la norme, l'individu qui ne la

¹ Dictionnaire *Le Grand Robert*, CNRTL, consulté le 27/6/2016. URL : <http://gr.bvdep.com.ezproxy.normandie-univ.fr/>.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 17.

³ *Ibidem*, p. 37.

transgresse pas, s'inscrit dans *un champ homogène*, à savoir *en conformité avec la norme*. Dans le domaine de la norme, les actes surrogatoires démontrent la volonté de l'individu de témoigner de la valeur de son activité. Les individus cherchent une différenciation au regard des conduites de masse, en « *réintroduisant dans le domaine des normes la possibilité d'agir mieux qu'on ne le fait d'ordinaire. Bref, ils transforment le domaine des normes en un domaine de valeurs* » (Livet¹, 2006). Dans ce cadre, les conduites surrogatoires des acteurs de la classe, si elles existent, pourront être interprétées comme des formes de distinction.

Teintée d'une dimension collective, la norme s'inscrit dans un champ homogène, au regard de la conformité. L'individu peut y entretenir avec la norme différentes relations : s'y conformer ou la transgresser. Adopter une conduite surrogatoire est la troisième voie possible, comme conduite distinctive et terrain d'affirmation des valeurs.

m) Pour synthétiser

Parce qu'elle induit une obligation possible mais non impérative, la norme offre un caractère modal engageant, selon des niveaux de contrainte et de liberté nuancés. Spécifique des activités humaines, visant le maintien de la vie sociale, elle implique de reconnaître l'appartenance de l'individu au groupe. La norme présente un caractère de réciprocité : à savoir un va-et-vient entre les représentations et les conduites effectives. La norme se spécifie par son caractère social dynamique. Révisable et liée au contexte, la norme est relative, du fait qu'elle ne présente ni vérité, ni fausseté. La norme vise à satisfaire à la conformité, ce qui l'inscrit dans un champ homogène. Se conformer à la norme n'empêche pas l'interprétation et les critiques possibles d'autrui, par des soupçons d'intentions différentes. L'individu apprécie l'écart entre représentation et pratique de la norme. Empreinte d'un caractère contextuel et temporel, la norme se dessine dans le tissu normatif, véritable système de normes, comme cadre commun d'interprétation et d'action. La norme s'exprime à travers la transgression par des procédures pratiques de détection. Plus précisément, la norme balise le quotidien en induisant des injonctions de révision ou d'exclusion des conduites dissonantes, dans une perspective de conformité.

De par son caractère opérant, elle implique des actions et peut concerner des activités. Contraignante, la norme institue les usages et atteste des valeurs sans les justifier. Elle se cristallise par sa dimension comportementale, imposant aux individus des responsabilités. Pas nécessairement obligatoire, la norme ressort comme binaire, au regard de la mise en question de sa validité. C'est le tout-ou-rien, en fonction de la conformité des conduites du sujet. L'individu se conforme ou transgresse. Les actes surrogatoires sont une nuance possible, voie d'affirmation des valeurs et de différenciation vis-à-vis des autres.

La normativité s'affiche comme une construction, un consensus implicite fondé sur l'échange et l'interprétation. Contrairement à la soumission, l'individu adhère librement par le biais d'une justification partagée, au regard de l'expérience. Les dimensions normatives,

¹ *Ibidem*, p. 38.

cognitives, affectives, éthiques et sociales se conjuguent. Une ambiguïté s'esquisse pour les normes implicites.

5. Dessiner la norme comme une « conformité »

Nous avons choisi ici de considérer la norme de façon originale, au regard de la conformité, pour interroger l'acceptabilité.

La norme, c'est aussi un usage habituel qui constitue une règle plus ou moins contraignante, un état habituel qui constitue le point de référence en la matière (une moyenne, la normale). C'est un modèle courant ou une moyenne dégagée statistiquement¹. À l'inverse, il est possible d'être « hors norme », à travers des choix de vie, des réalisations qui s'écartent des règles ou des usages en vigueur. La norme peut référer à une moyenne statistique, généralement sans jugement de valeur : la norme se définit par rapport à une fréquence, comme état habituel, régulier, conforme à la majorité des cas². La sociologie selon l'Office québécois de la langue française définit la norme comme un état conforme à la majorité des cas. Plus particulièrement, comme niveau de développement ou de performance que la majorité, voire la totalité des membres d'un groupe, devrait atteindre pour satisfaire à un critère.

Est conforme ce dont la forme correspond à celle d'un objet pris comme modèle ; qui répond à ce qui avait été prévu ou stipulé. Employé seul, l'adjectif désigne *ce qui est en règle avec la législation en vigueur*. Emprunté au latin (*conformis*) « semblable », c'est aussi, ce qui est *en rapport avec les usages généralement établis, les traditions, ou avec un certain idéal*. Au sens figuré, est conforme ce qui *s'accorde, qui s'harmonise et s'adapte bien avec quelque chose*. *En psychanalyse, conforme au moi qualifie des représentations acceptables pour le moi, c'est-à-dire compatibles avec son intégrité et ses exigences*. Ce terme a pour synonymes : convenable, juste, exact, approprié, vrai, semblable, fidèle ; et pour antonymes : attentatoire, contraire, différent, dissemblable, faux, irrégulier, original. La norme pose la question de la différence.

Conformer, en tant que verbe, signifie *mettre une chose en accord, en harmonie avec une autre prise pour modèle*. Emprunté au latin (*conformare*), dans sa forme pronominal, ce verbe désigne l'action de *se régler sur, se mettre en accord avec, ou bien se soumettre à*. Il a pour synonymes : accorder, adapter, accommoder, ajuster, régler, normaliser ; et pour antonymes : différencier, opposer. À l'école, un paradoxe se dessine entre la volonté pédagogique de différencier³ afin de conduire plus loin des élèves dans les apprentissages, au regard du profil de chacun et la nécessité d'être neutre et de « normaliser » le climat de classe.

¹ CNRT, consulté le 6/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/norme>.

² CNRTL, consulté le 6/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/norme>.

³ La différenciation est « une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences, de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la

Livet¹ (2006) opère une distinction entre norme et normatif. La notion de normatif dépasse la norme et ne peut être réduite aux normes, puisqu'elle peut également être indexée aux valeurs. « *La normativité est plus générale que la norme, parce qu'elle n'implique pas forcément d'obligation ou d'interdiction. Un avis, un conseil, voire une suggestion, ont un aspect normatif* ». La normativité peut générer simplement une indication, une orientation. La normativité² a pour synonyme la normalité. Elle désigne *le caractère de ce qui est normal*. Mais c'est aussi *le caractère de ce qui est normatif*.

Est normatif, *ce qui a les caractères d'une norme, d'une règle ; ce qui concerne les normes*. Mais aussi, *ce qui fixe, prescrit une norme, émet des jugements de valeur*. En philosophie, les « sciences normatives³ », à savoir l'esthétique, la logique et la morale, *dégagent des lois et des principes permettant de « juger » de la beauté d'une œuvre, de la valeur d'une connaissance, de la moralité d'une action*. Le normativisme est une attitude normative systématique.

Le contenu des normes fluctue en fonction du cadre d'explication de l'action retenue (Thomas⁴, 1966). Thomas s'appuie sur les deux modèles théoriques qui différencient les normes, témoignant d'une conception différente de la normativité. Dans le premier paradigme, des façons de faire déterminées par une propension à la conformité des individus membres d'un groupe social, conditionnent la normativité. L'intériorisation et l'incorporation (Bourdieu⁵, 1980) d'un système de normes et de valeurs par l'individu caractérisent l'univers social dans lequel il s'inscrit. Dans le second modèle, la normativité ressort comme un cadre, organisateur de l'action en situation. Elle ne se présente pas massivement, comme un ensemble de prescriptions organisant à priori l'action. La normativité ressort comme une succession d'agencements qui impacte les conduites, tant dans leur forme que dans leur nature. L'individu est engagé dans des situations, où ses capacités de jugement le conduisent à mesurer la pertinence de respecter ou de suivre les contraintes inhérentes aux prescriptions normatives dont il a connaissance. « *Il actualise les prescriptions dans et pour l'action en commun* » (Ogien⁶, 1995). Être conforme dans ce cadre, ne signifie pas adopter mécaniquement des conduites systématiques au regard d'un contexte spécifique. Pour Ogien, la conformité s'apparente à la *mise en œuvre d'opérations épistémiques engagées*⁷ dans le cadre des relations sociales. L'individu opère un travail d'objectivation et d'anticipation pour réguler son action et mesurer l'acceptabilité.

réussite éducative ». Caron J. (2003), *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Chemelière.

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 18-41.

² CNRTL, consulté le 4/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/normativite>.

³ Lalande précise que Wundt est à l'origine des sciences normatives. Lalande A. 1926 (1^{ère} édition), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.

⁴ Thomas W. (1966), *On social organization and social personality*, Chicago, University of Chicago.

⁵ En référence à la notion d'*habitus*, Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 263.

⁷ *Ibidem*, p. 264.

Dans cette recherche, nous chercherons à cerner ce qui est conforme, en nous plaçant du point de vue de l'élève et du point de vue de l'enseignant.

En classe, un paradoxe ressort entre la nécessité de se conformer et de normaliser sa pratique, dans une perspective de neutralité et d'égalité et, la nécessité de différencier, au regard de la diversité des élèves. La conformité tient à l'usage et interroge la différence. Se conformer ou être conforme ne consiste pas à adopter machinalement des comportements systématiques, dans un contexte précis. La conformité relève d'un processus d'anticipation et d'objectivation au sein de relations avec les autres, pour évaluer l'acceptabilité de ses conduites.

6. La norme dans une relation au pouvoir

Nous avons choisi d'appréhender la norme dans son articulation avec le pouvoir en classe. En arrière-plan, nous allons cerner l'ordre scolaire pour questionner l'autorité et la légitimité de l'enseignant dans l'institution de la norme.

Selon le Larousse¹, la norme c'est aussi l'ensemble des règles de conduite qui s'impose à un groupe social. Les normes se définissent selon Rocher² (1968), comme *des règles collectives ou communes servant de guides ou de standards dans l'orientation de l'action*. En ce sens, on parle parfois de modèles culturels. La norme sous-entend une notion de pouvoir. En effet, pour qu'une norme, une règle de vie entre en vigueur dans une société, elle doit être acceptée par la majorité (loi du plus grand nombre) ou imposée par un pouvoir. La norme ne saurait exister sans la loi, ni les règles. La loi fonde le droit (Rousseau³, 1762). Elle constitue un *échange avantageux* plutôt qu'une *aliénation*, sur la base d'une *juste réciprocité des engagements*. Son élaboration s'envisage alors dans un travail collectif de renoncement narcissique individuel. « *La loi fondatrice institue que les élèves viennent acquérir les savoirs à l'école... La façon dont les règles vont être conçues, abordées, expliquées, discutées, acceptées, va influencer sur le comportement individuel et collectif des membres de la classe* » (Casanova⁴, 2000).

Pour Boumard et Marchat⁵ (1994), une situation ressort comme un *consensus* construit *jour après jour* dans la *réduction d'un conflit* entre l'opposition de deux points de vue : celui du maître et celui de l'élève. Ces points de vue sont tous deux à la fois *cohérents* et *totalitaires*. Le point de vue de l'enseignant tend à dominer. « *En règle générale, c'est évidemment le point de vue du maître qui l'emporte finalement* » (Boumard et Marchat⁶, 1994). La situation

¹ CNRTL, consulté le 4/8/2016. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/norme/55009>.

² Rocher G. (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Le Seuil, 3 tomes.

³ Rousseau J.-J. [1762] (1964), *Du contrat social*, Paris, Gallimard, Folio Essais, livre II, chapitre IV, p. 375.

⁴ Casanova R. (2000), *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*, Paris, Hatier, p. 24.

⁵ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁶ *Ibidem*, p. 97.

présente un caractère dynamique lié au conflit, et donc instable et incertain. « *Mais c'est la dynamique de la définition de la situation qui nous intéresse ici : la construction de la situation est toujours fragile, jamais acquise, et potentiellement remise en cause dans l'élaboration du quotidien* » (Boumard et Marchat¹, 1994). La *dynamique conflictuelle* crée le sens, entre les différents individus qui élaborent de façon contradictoire et solidaire la réalité sociale. Ce qui pose véritablement la question du pouvoir.

Les règles de vie de classe conditionnent le climat de classe et infèrent sur la gestion de classe, qui peut être appréhendée comme une forme d'exercice du pouvoir de l'enseignant. « *L'établissement de règles de vie devient une condition indispensable au bon développement de la pédagogie* » (Pourtois et Desmet², 1997). La manière de les élaborer relève de conceptions du pouvoir différentes. Pourtois et Desmet affirment que la constitution des règles de vie est *une affaire collective interne à la classe*. Les règles de vie doivent être aussi *univoques* que possible, avec une explicitation qui lève les malentendus³. Des règles trop instables ou à l'inverse immuables sont inefficaces. Alors qu'une flexibilité leur permet d'évoluer, compte tenu de la vie du groupe. Le plus efficace est de placer en vis-à-vis les droits et les devoirs. A travers la règle et l'inscription dans la loi symbolique, l'enfant passe d'un état de toute puissance individuelle à un état civil basé sur la réciprocité des rapports au sein d'une communauté (Imbert⁴, 1989). La charte de vie représente aussi un essai d'harmonisation entre les différentes *règles du « jeu »* qui se développent en classe (Ducros⁵, 1983) : *jeu intérieur* de chacun, *jeu interrelationnel* au sein du groupe, *jeu institué* par les règles que se donne la collectivité, le tout surdéterminé par le *jeu institutionnel*. Pour être efficace, elle doit refléter la loi de l'ensemble du groupe (Casanova⁶, 2000).

La manifestation concrète du pouvoir au regard de la norme, c'est aussi l'ordre scolaire. Il se définit comme « *l'ensemble des normes et des attentes disciplinaires du personnel censées déterminer et régler le comportement des élèves* » (Andréo⁷, 2005). C'est un ensemble de normes qui relèvent à la fois de l'implicite et de l'explicite, de l'objectif et du subjectif. La norme peut être perçue de façon injuste et arbitraire, à partir du moment où l'élève dévient n'accepte pas les motifs de la sanction (Perier⁸, 2012). Pour Perier⁹, le rapport à la norme et plus globalement à l'autorité, pose la question de la légitimité de l'enseignant que ne justifient ni le statut ni le savoir. Un grand nombre de rapports sociaux sont gouvernés par une norme

¹ *Ibidem*, p. 97.

² Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p. 23.

³ *Ibidem* p. 26.

⁴ Imbert F. (1989), *L'Émile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, A. Colin.

⁵ Ducros P. (1982), « L'enseignant, une dynamique de systèmes », in Abraham A., *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Épi p. 141.

⁶ Casanova R. (2000), *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*, Paris, Hatier, p. 28.

⁷ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13.

⁸ Périer, P. (2012), L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18,(2), pp. 81-92.

⁹ *Idem*.

générale : *la norme de réciprocité* (Cialdini et ses collaborateurs¹, 1975), qui oriente les actes de négociations et de concessions dans les contextes d'échange. Cette norme consiste à donner en retour les faveurs apportées. La norme de réciprocité consiste à rendre la pareille, dans des actes positifs (Cialdini², 1984). Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si cette norme de réciprocité existe en classe.

Certains acteurs jouent un rôle fondateur de la norme : les entrepreneurs de morale (Becker³, 1963). « *Les normes sont le produit de l'initiative de certains individus. Nous pouvons considérer ceux qui prennent de telles initiatives comme des entrepreneurs de morale*⁴ ». Becker différencie deux types d'entrepreneurs de morale : *ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer*.

La création et l'institution des normes sont comparées à une croisade, où le créateur des normes s'engage dans la réforme des mœurs. Le croisé s'inscrit dans *une éthique intransigeante*, avec une *vision unilatérale*, dont l'enjeu est la création d'une nouvelle norme qui se décline de façon visible dans le registre institutionnel. « (...) *Son seul intérêt est d'imposer sa propre morale aux autres* » (Becker⁵, 1963). Si la cause est initialement très ciblée, des motifs plus larges se greffent. Ceux qui créent les normes sont souvent dans une position dominante, et visent l'amélioration du statut de la population dominée. « *On reconnaît dans ce type de réformisme moral le mode d'approche d'une classe dominante vis-à-vis de ceux qui occupent une position moins favorisée dans la structure économique et sociale*⁶ » (Gustfield, 1955). Au pouvoir lié à la légitimité de la position morale des entrepreneurs de morale, s'additionne le pouvoir qui tient à leur position dominante dans le groupe social. Ce sont les fins visées qui sont l'objet de préoccupation, et moins les moyens. Les entrepreneurs de morale s'entourent souvent d'individus experts, qui exercent une influence. L'impact des *croisades morales* est variable : échouer, déboucher ou non sur l'institution d'une nouvelle norme, accompagnée généralement *d'un appareil adéquat pour faire appliquer ces mesures*. Souvent, lorsque la norme est instituée, le croisé tend à découvrir d'autres conduites dont il peut s'inquiéter, et qu'il faut réguler. « *Il devient un professionnel de la découverte de l'injustice réparée, des situations exigeant de nouvelles normes* » (Becker⁷, 1963). Dans cette recherche, nous chercherons à savoir, si les acteurs de l'école peuvent ou non être considérés comme des entrepreneurs de morale. Notamment s'ils sont actants par rapport à la norme et de quelle façon.

¹ Cialdini R. et al. (1975), A reciprocal concessions procedure for inducing compliance : the door-in-the face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 206-215.

² Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, Willian Morrow.

³ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 247.

⁴ *Ibidem*, p. 171.

⁵ *Ibidem*, p. 172.

⁶ Gustfield J. (1955), Social structure and moral reform : A study of Woman's Christian Temperance Union, *American Journal of Sociology*, LXI (November), p. 223.

⁷ *Ibidem*, p. 177.

La norme comme règles de conduites imposées à un groupe social, met en relief une relation au pouvoir. La spécificité de l'école tient à ce que l'enseignant soit à la fois concepteur et garant de l'application de la norme, ce qui lui attribue un statut dominant et ambivalent. Entrepreneur de morale et croisé, l'enseignant ressort comme un acteur-clé. La conception du pouvoir est centrale. La norme est acceptée par la majorité et s'apparente à un consensus ou est imposée par la contrainte. La norme présente un lien étroit avec le droit. La gestion de la classe s'apparente à un exercice du pouvoir et fait émerger la question de l'autorité et de la légitimité de l'enseignant. L'ordre scolaire se dessine, avec en arrière-plan les règles de vie de classe, qui engagent les différents acteurs dans les droits et devoirs, dans une réciprocité des relations. Le caractère univoque et flexible des règles, sans être instable, ressort comme un atout. Pour autant, l'ordre se dessine à la fois de façon implicite et explicite, souvent régi par la norme de réciprocité.

Une influence forte du contexte ressort. Une situation n'est jamais donnée et reste en construction. Elle présente un caractère inconstant, incertain et, de fait, dynamique. Une situation s'apparente à une négociation, à un accord édifié au quotidien, dans la réduction de conflits liés à des points de vue différents. La réalité sociale prend sens et se construit de façon paradoxale, dans une dynamique de conflit entre les individus. Cette caractéristique contextuelle participe au caractère dynamique de la norme.

7. La norme : un processus d'élaboration complexe

Les processus d'élaboration de la norme sont complexes (Livet¹, 2006). Différentes voies sont possibles. Nous avons choisi de croiser les trois conceptions révélées par Livet (holiste, individualiste méthodologique et institutionnelle). Nous cherchons à participer ici à l'intelligibilité de la normalisation, pour appréhender la norme sous un angle différent.

a) Les normes issues du tout-social

La première est une *conception holiste* qui propose un ancrage des normes dans la présupposition de la normativité de la société dans sa globalité. Les normes viennent du *tout-social* (de la nature, de Dieu ou de la société). Dans la perspective holiste, les normes ressortent comme des *dispositions collectives*, qui se forment dans un *tissu normatif*, articulé à partir du langage et des usages en vigueur. Toujours présupposée, la normativité sociale est omniprésente dans chacune de nos conduites. L'enjeu est de savoir comment nous changeons de normes. Wittgenstein² (2004) appréhende les normes comme expression de la normativité sociale. Il postule que *la signification c'est l'usage*. Wittgenstein entend un usage comme *une interaction langagière et pratique avec d'autres*. L'usage n'est pas isolé et ne peut exister qu'au sein d'une forme de vie. Les régularités et les jeux de langage qui lui sont associés deviennent une forme d'obligation. Dans cette perspective, Winch³ (1958) et Bloor¹ (1983)

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, 2006, pp. 43-64.

² Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

³ Winch P. [1958] (1990), *The idea of a Social Science*, Londres, Routledge.

affirment que *toute activité* (de la conduite de vie à la pensée intime) *suit une règle sociale*, qui régit l'usage de cette signification. Cette règle doit pouvoir être appliquée dans des situations inédites. La confrontation à la nouveauté contextuelle est caractéristique de la réalité sociale. La *sélection des possibles du futur* relève du *pouvoir normatif* de choix et de guidage des conduites. Pierre Livet² affirme que « *la règle a un pouvoir normatif sur nos activités sociales* » et que « *les normes sont donc simplement des manifestations plus explicites de cette normativité foncière, qui est le propre de toute société* ». Tout individu qui dispose d'un langage dispose ainsi de la *normativité fondamentale* réglant les usages des significations. Contrairement à Bloor, Wittgenstein affirme qu'un usage ne peut se résumer dans une règle explicite, en ce sens qu'aucune règle ne permet de connaître le contexte d'application de la règle. La règle d'un usage conduit pour Wittgenstein à des apories, à savoir *à des contradictions insolubles dans un raisonnement*³. D'autre part, il n'est pas possible de recenser les différentes règles usitées par les individus.

Pierre Livet précise que, si une règle est normative, elle n'a pas pour autant le statut de norme. Les normes *sont plus que des règles*, elles sont différenciées, parce qu'elles visent à *trancher des conflits entre règles*. Pas seulement comme règle explicite, mais comme règle immanente à un usage. Ce règlement de conflits s'opère entre des manières de mettre en usage les activités de l'individu. Le conflit ne porte pas seulement sur des significations, mais bien sur les activités et les objectifs. Pour Pierre Livet, au regard des conceptions néo-wittgensteiniennes, l'élaboration de la norme tient aux conflits inhérents à l'usage. « *Les conflits entre usages seraient donc des conditions de la formation de la norme, et différencieraient les normes des règles. Les règles peuvent amener à des conflits entre règles, mais ce n'est pas une nécessité, alors qu'une norme proposerait le règlement d'un conflit* » (Livet⁴, 2006). Aussi, appréhender l'élaboration de la norme ne se limite pas à présupposer la normativité sociale qui ne règle pas, à elle, seule tous les conflits.

Durkheim⁵ (1898) dans sa conception, affirme que les normes sont dépendantes des sanctions. Non seulement les sanctions explicites, codifiées, mais aussi les sanctions non codifiées, implicites, diffuses (réprobation, réputation défavorable, etc.). La reconnaissance sociale de la transgression de la norme, conduit à des sanctions, dont les modalités sont connues et aussi à une forme *d'exclusion* ou de *privation d'activités sociales*. Pierre Livet⁶ (2006) affirme que, « *dès qu'une norme existe, elle donne lieu à des sanctions en cas de transgression* », même si celles-ci peuvent être très limitées (froncer les sourcils). Le fait que la norme génère des sanctions tient au fait que la norme règle un conflit : la sanction au regard de la transgression témoigne explicitement que le conflit est tranché de cette façon. Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si l'existence d'une sanction permet aux différents acteurs de l'école

¹ Bloor D. (1983), *Wittgenstein : A Social Theory of Knowledge*, New York, Columbia University Press.

² *Ibidem*, p. 49.

³ CNRTL, consulté le 6/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/aporie>.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 51.

⁵ Durkheim E. [1898], *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1967.

⁶ *Ibidem*, p. 52.

d'identifier la conduite comme une transgression. A l'inverse, si l'absence de sanction ou de réaction, aussi limitée soit-elle, est un moyen d'identifier que le comportement est conforme.

Pierre Livet précise que c'est véritablement la réprobation qui témoigne de notre *sensibilité à la transgression*. La réprobation¹ se définit comme une *désapprobation*, comme *une critique, un jugement particulièrement défavorable*. La transgression se différencie de l'erreur qui ne génère pas la réprobation. Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier s'il est acceptable pour les acteurs de l'école de se tromper. « *La transgression d'une norme n'est pas simplement un manquement à une règle, comme l'est une erreur. Une transgression porte en elle-même une menace : celle de proposer un autre usage comme règle* » (Livet², 2006). L'ombre d'un usage concurrent se dessine. La réprobation de la transgression des normes signifie *la manifestation d'une sensibilité sociale, une inquiétude devant un retour à l'état de conflit, antérieur au choix de la norme qui l'avait tranchée*³. Selon une vision durkheimienne, la pression sociale sur l'individu ne peut à elle seule expliquer le pouvoir de sanction des normes. Une personne doit en permanence choisir *le bon usage*. Pour se maintenir, la norme ne doit pas être émaillée *par ces synergies d'autres usages avec l'usage qu'elle réprouve*. Il ne suffit pas que la société choisisse une norme pour trancher le conflit d'usages : *poursuivre ce choix face à la collusion d'autres usages* est indispensable.

La norme comme présupposé est le reflet de la normativité. Arrangement collectif inhérente au monde social, la norme s'édifie au sein du tissu normatif, dans l'interaction et en relation avec l'usage. Tout comportement est empreint de normativité. L'usage crée une forme de contrainte. La difficulté tient à l'impossibilité d'anticiper le contexte d'application de la norme, compte tenu du caractère inédit des situations. La norme s'apparente à une forme de guidage des conduites, qui s'édifie dans le conflit. La norme est en interrelation étroite avec la sanction, qui induit une forme d'exclusion comportementale. Elle engage l'individu dans des choix au regard des possibles. Elle génère des réactions et des sanctions, indices de la conformité. À l'ombre du délitement social, la réprobation est le miroir de la sensibilité sociale des sujets.

b) Les normes issues de l'individualisme méthodologique

La deuxième voie exprime une *conception individualiste* des individus, à travers leurs motivations et leurs raisonnements pratiques. L'individualisme est *méthodologique*, puisqu'il n'est pas question que l'individu s'attache à ses seuls intérêts, et que les raisonnements sont dépendants du point de vue de l'individu. Le point de vue désigne « *l'expression d'une conception globale, spécifique au groupe dans lequel l'individu se situe (en l'occurrence ses camarades qui partagent cette vision des choses), vécue sur le mode de l'évidence (comme un*

¹ CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/réprobation>.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 52.

³ *Ibidem*, p. 52.

allant-de-soi non discutable), qui structure la spécificité de ce groupe (c'est un mode de reconnaissance par rapport à l'extérieur), et qui pose une manière de se présenter aux autres (sur le mode de la théâtralisation) » (Boumard et Marchat¹, 1994).

Dans la conception individualiste méthodologique, la perspective ouverte cherche à savoir si les normes sont rationalisables et à quelle rationalité elles obéissent. Pour cela, dans la perspective des théories économiques, la référence est faite à la *théorie du choix rationnel*, du *choix social* et de la *théorie des jeux*. Ces différentes théories soulignent des conflits immanents aux normes. Aussi sont-elles développées dans l'étude dans « l'approche paradoxale de la norme » (cf. B.1 La norme comme un conflit, p. 519). La *théorie du choix rationnel* appréhende la question du choix entre différents usages, révélant les conflits qui leur sont inhérents (Livet², 2006). Selon cette théorie, l'individu choisit une conduite selon un choix rationnel, plus spécifiquement en fonction de sa probabilité. La *théorie du choix social*³ cible les conditions nécessaires au passage d'une préférence individuelle à un choix collectif. Une forme d'incompatibilité apparaît entre les libertés individuelles et le choix social. Les normes peuvent donc être *en conflit entre elles* (Livet⁴, 2006). La *théorie des jeux* est un paradigme qui s'attache « *aux interactions dans lesquelles le résultat de l'action d'un joueur dépend de l'action choisie par les autres joueurs*⁵ ». Les choix de l'individu s'opèrent selon cette théorie en fonction du choix fait par les autres. C'est cette interdépendance avec l'autre, qui peut conduire un sujet à faire un choix irrationnel, par rapport au profit escompté et au coût de la conduite.

La *théorie de transfert de contrôle* (Coleman⁶, 1990) décline l'emprise de la norme par rapport à ses effets attendus. Dans ce cadre, se soumettre aux normes consiste à abandonner le contrôle de son action, sans compensation. C'est un transfert unilatéral qui génère un coût qui ne doit pas dépasser les bénéfices attendus. Le point de vue de chacun, par anticipation et par rétroaction, se nourrit des interactions. C'est cette projection de l'individu dans une situation, empreinte de motivations nouvelles, qui autorise la mise en place de la norme (Livet⁷, 2006) et favorise l'acceptation (cf. I.B) L'acceptation : un élément fondateur de la norme ?, p.152).

La norme relève de conflits internes et engage l'individu dans des choix. Des concurrences se cristallisent au regard de la rationalité d'une conduite, du paradoxe entre les logiques individuelle et collective, de l'impact de son résultat ou bien encore du choix fait par les autres. Inscrite dans l'interaction par anticipation et rétroaction, la pratique de la norme est

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 96.

² « *Théorie formelle qui précise les conditions auxquelles un choix est dit irrationnel (il doit maximiser notre espérance d'utilité par rapport aux autres choix possibles)* ». Livet P. (2006), *Glossaire, Les normes*, Paris, A. Colin, p. 165.

³ « *Théorie qui examine les conditions que devrait satisfaire toute tentative de passer des choix et des préférences individuelles aux choix collectifs* ». *Idem*.

⁴ *Ibidem*, p. 56.

⁵ *Ibidem*, p. 165.

⁶ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

⁷ *Ibidem*, p. 65.

une projection de l'individu dans un contexte spécifique, en lien avec des motivations originales et indépendantes. Le caractère conflictuel de la norme montre des ambivalences.

c) Les normes issues d'opérations d'institution

La troisième voie est celle de l'étude des institutions, qui s'attache à comprendre le fonctionnement des normes dans des institutions. La notion d'institution est polysémique (CNRTL¹). Le premier sens désigne *ce qui est institué*, à savoir des organisations sociales régies par des règles assez stables, qui à la fois contraignent leurs membres et autorisent certaines pratiques. Une deuxième acception désigne *l'action d'instituer*, au travers d'activités grâce auxquelles des individus ou des organisations ont un statut ou un rôle spécifique. L'institution est aussi une procédure qui articule construction et constitution pour faire émerger une structure nouvelle à partir d'une combinaison d'éléments. La réalité produite est inédite et requalifie les différents éléments qui se voient attribuer un sens et un rôle nouveaux. Instituer consiste à assigner des fonctions.

Pour Pierre Livet² (2006), « *toute norme exige une opération d'institution, qui assigne à l'énoncé de cette norme sa fonction et son statut normatif* ». Searle³ (1982) distingue les règles régulatrices des règles constitutives en fonction de leur usage et de l'antécédence entre la règle et la pratique. Les pratiques existent avant les règles régulatrices, qui sont mobilisées à posteriori. À l'inverse, des règles constitutives sont à l'origine des pratiques. Les règles constitutives ont un rôle de coordination des pratiques, alors que les règles régulatrices ont une fonction de résolution des conflits. En s'appuyant sur l'exemple du rugby⁴, Pierre Livet a montré que, pour autant, une règle régulatrice peut générer un effet constitutif. Parce qu'elles visent à éviter ou à réguler les conflits, avec un caractère pratique et inscrit dans le temps, les normes s'apparentent à des règles régulatrices. Pourtant, des normes autorisent également l'institution de nouvelles structures : « *elles sont inventives et non pas seulement réactives* » (Livet⁵, 2006). En revanche, « *une règle qui serait purement constitutive ne serait pas une norme*⁶ », en ce sens qu'elle ne génère aucun règlement de conflit. Les normes sont avant tout des règles régulatrices, avec pour caractéristique secondaire l'opération d'institution. Pour Livet⁷ (2006), *cette apparente secondarité des normes est en fait un de leurs traits les plus significatifs*. Le rapport des normes avec l'ordre social ne se limite pas aux pratiques sociales qui préexistent aux normes, mais ressort comme la *conjonction* de deux paramètres. Tout d'abord, les normes *se réfèrent à un système* ou à un *réseau de normes*. Ensuite, imposer une norme, implique la *capacité de changement de mentalités* des individus visés, mais aussi leur

¹ CNRTL, consulté le 6/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/institution>.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 67.

³ Searle J.-R. (1972), *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.

⁴ Pierre Livet se réfère à la thèse de Nathalie Lelièvre, qui attribue des concepts ethnométhodologiques à l'analyse du rôle de l'arbitre sur le terrain de rugby, et à Pierre Villepreux.

⁵ *Ibidem*, p. 70.

⁶ *Ibidem*, p. 70.

⁷ *Ibidem*, p. 71.

choix de préférer un espace social où la norme est respectée. En ce sens, l'individu s'engage vers l'acceptation de la norme, grâce à son *bilan de préférences* (cf. I.A)a.a L'acceptation comme bilan de préférences, dans l'interaction individu-collectif, p. 174). Si cet équilibre fluctuant entre le désir de transgression et les conséquences de celle-ci, oriente l'individu vers l'acceptation de la norme, c'est que ses préférences s'opposent à la déviance. La dimension motivationnelle est ici déterminante et ne vaut que dans l'expression libre de l'individu et non pas sous la contrainte (Williams¹, 1990). Le rapport de l'individu avec le collectif conditionne le surcroît motivationnel inhérent à la norme (Livet², 2006). Le groupe peut donc avoir un impact sur l'engagement de l'individu vers la transgression de la norme.

L'élaboration de la norme ne saurait être isolée. La norme est conditionnée par son appartenance et par l'appui donné par les autres normes (cf. 1.d Les normes comme système, p. 16). La norme dépend pleinement de *son tissu normatif* et de sa stabilité (Livet³, 2006).

La norme est un processus d'institution qui règle les conflits. La spécificité de la norme tient à sa double fonction, régulatrice et constitutive, avec l'apparence d'un aspect secondaire pour cette dernière. La norme présente un caractère réactif et inventif. Inscrite en réseau, elle est flexible et trouve sa force dans l'ancrage normatif existant. Liée à la dimension motivationnelle et à l'interaction avec le collectif, l'acceptation de la norme relève d'un engagement libre : la préférence de l'individu pour un terrain social conforme à la norme. L'ordre social dépend d'un équilibre précaire entre transgression et conformité.

d) Pour synthétiser

Que son creuset soit le tout-social, l'individualisme ou l'institution, la norme s'inscrit nécessairement dans un tissu normatif. Flexible et intégrée en réseau, elle est conditionnée par son usage et par le système motivationnel de l'individu. La norme est une projection dans un contexte donné, où l'individu anticipe et agit en retour. La norme se distingue par son caractère à la fois réactif et créatif. La sélection des possibles met en lumière son pouvoir normatif qui s'édifie dans des conflits internes, immanents à l'usage. Au regard de ces concurrences, l'individu est amené à faire des choix de façon plus ou moins rationnelle, en fonction d'un contexte toujours inédit, dans l'interaction avec les autres, par rapport aux profits et coûts escomptés. Logiques individuelle et collective rivalisent. La nature conflictuelle de la norme fait voir des paradoxes. La norme présente un caractère régulateur mais aussi constitutif. L'apparente secondarité de la fonction d'institution de la norme la caractérise. Elle est à la fois le reflet et le creuset de la normativité.

La norme se spécifie en fonction de ses effets attendus, ce qui peut conduire l'individu vers l'acceptation. Celle-ci témoigne d'un bilan de préférences de l'individu, en fonction des interrelations avec le collectif et de ses motivations. L'acceptation tient à un engagement libre

¹ Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

² *Ibidem*, pp.72-73.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp.73-75.

du sujet vers un espace conforme à la norme. Une balance apparaît entre les désirs de transgression, par rapport à leurs conséquences possibles. La norme induit des réactions ou des sanctions, qui autorisent l'individu à identifier la transgression, tout en générant une forme d'exclusion comportementale. Dépendante de la norme, la réprobation ressort comme indice de la sensibilité sociale de l'individu. La conformité d'une conduite se dessine dans l'existence ou l'absence de réaction d'autrui. L'équilibre fragile entre transgression et conformité conditionne l'ordre social.

8. La norme comme représentation

Nous allons considérer la norme en tant que représentation, afin de cerner si elle se dessine comme processus ou résultat.

Dans le langage courant, les représentations renvoient aux idées, à la manière de percevoir, de comprendre et d'interpréter choses et faits, mais aussi à la perception et à l'interprétation personnelle d'une situation, d'un contexte, etc. En ce sens, les normes existent en chacun de nous sous forme de représentations. En didactique, les représentations sont décrites comme des structures d'accueil ou des obstacles (Bachelard¹, 1938), à partir desquels s'élaborent de nouveaux savoirs. Toute représentation apparaît donc comme une organisation psychologique, une modalité de connaissance du monde particulière, s'inscrivant dans les structures mentales de l'individu. En d'autres termes, c'est une manière personnelle de percevoir et d'interpréter le monde qui nous entoure.

C'est l'activité psychologique qui caractérise notre relation avec l'extérieur. Si les représentations s'inscrivent dans les structures mentales de chacun, elles sont également liées au milieu social. Ce qui implique que normes, valeurs sociales et pratiques quotidiennes influencent aussi les processus cognitifs. Les représentations sont liées à des facteurs individuels (cognitifs et affectifs), mais aussi à des facteurs sociaux. « [...] *l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences* » (Bourdieu², 1972).

La notion de représentation s'inscrit dans une perspective cognitiviste, où raisonner n'est rien d'autre que calculer sur la quantité d'information, sur la base de représentations qui ont une réalité physique sous forme de codes symboliques dans un cerveau ou une machine. « *Par représentation, on entend un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la mémoire d'un sujet ; les percepts, les significations de mots, les notions ou concepts, les connaissances, sont des classes de représentations* » (Le Ny³, 1989). Les représentations

¹ Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

² Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Droz, p. 282.

³ Leny J.-F. (1989), *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF, p. 165.

peuvent être permanentes ou circonstanciées, pour faire face aux exigences du contexte rencontré. En psychologie sociale, « *la notion de représentation concerne la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, etc.* » (Jodelet¹, 1984). Le concept de représentation s'intéresse « *aux modèles implicites ou explicites auxquels ils renvoient pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation* » (Raynal et Rieunier², 1997). La représentation est une construction intellectuelle, individuelle et collective, qui donne du sens à une situation.

Les représentations sociales sont constitutives de l'étude de la pensée quotidienne. Fondatrice de notre vie psychique, elles se situent à *l'interface du psychologique et de sociologique* (Mannoni³, 1998). « *En somme, les représentations sociales se présentent comme des schèmes cognitifs élaborés et partagés par un groupe qui permettent à ses membres de penser, de se représenter le monde environnant, d'orienter et d'organiser les comportements, souvent en prescrivant ou en interdisant des objets ou des pratiques*⁴ ».

En ce sens, dans la pratique de la norme, les représentations sociales sont mobilisées. Elles représentent un processus par lequel les personnes reconstruisent la réalité en lui donnant du sens. Les représentations sociales produisent un savoir social qui va influencer la nature des relations entre personnes et entre groupes. Confronté quotidiennement à de multiples informations, chaque individu les simplifie, les transforme, les interprète et se les réapproprie sous cette nouvelle forme, ce qui lui permet de pouvoir communiquer et agir en société. Les représentations sociales reposent sur une activité mentale qui objectivise les choses, rendant concret ce qui est abstrait. Les représentations sociales tiennent non seulement d'un processus d'objectivation, mais aussi de leur ancrage social. L'émergence des représentations sociales est *contingente* pour Pierre Mannoni⁵ (1998) par le contexte politique et sociohistorique. Elle dépend à la fois de *l'imaginaire individuel* (représentations individuelles), de *l'imaginaire collectif* (représentations sociales) et de *la réalité sociale agie* (ici les conduites sont socialement représentées).

Elles sont, en effet, largement dépendantes des croyances et des expériences des personnes qui les élaborent. Toute personne se représente le monde à partir de cette forme de connaissance construite antérieurement. L'appartenance à des groupes sociaux est un des facteurs déterminants de cette construction d'un savoir de sens commun. Moscovici⁶ (1961) cible le caractère *dynamique* des représentations sociales. Il précise « *qu'elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions*

¹ Jodelet (1984), p. 360-361, cité par Raynal, F., Rieunier, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, p. 321.

² Raynal, F., Rieunier, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, p. 322.

³ Mannoni P. (1998), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

⁴ *Ibidem*, p. 4.

⁵ *Idem*.

⁶ Moscovici S. [1961] (2004), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

partagées par les groupes, et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises » (Moscovici¹, 1961). Dans cette mesure, les représentations sociales des personnes ou des groupes sont un reflet des rapports qu'ils entretiennent. Mais en retour, elles structurent également les rapports sociaux, car elles génèrent des prises de position qui orientent la façon dont les personnes ou les groupes se définissent les uns par rapport aux autres (Beauvois, Dubois, Doise², 1999). Les représentations sociales sont conjointement *un produit et une activité* (Seca³, 2002). Comme produit, une représentation sociale « [...] désigne des contenus, s'organise en thèmes et en discours sur la réalité ». Comme activité mentale, c'est « un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets ».

Dans la mise en place de la recherche, afin d'inférer la norme, nous nous appuyerons sur les représentations de la norme des acteurs de la classe (élève et enseignant).

La norme se dessine comme une représentation, véritable modalité de connaissance du monde inscrite dans les registres social, cognitif, affectif et de valeur. Implicite et explicite, la norme comme représentation relève d'un processus d'objectivation, pour édifier la réalité et lui donner sens. Dans la pratique de la norme, les représentations sociales semblent largement organisatrices de la pratique de la norme, à la fois comme résultat et processus.

9. Norme, morale et éthique : des liens étroits

La norme relève-t-elle d'une dimension morale et éthique ? Devant cette question très vaste, le champ reste ouvert. Alors que ce questionnement mériterait une discussion très approfondie, au regard de la mise en place de notre recherche, seuls quelques aspects ont été retenus. Nous avons cherché à savoir dans l'articulation entre norme et pratique de la norme, en quoi norme, morale et éthique présentent une interdépendance.

a) Norme, morale, éthique : une interdépendance

La morale renvoie au concept de l'action humaine qui concerne les sujets du juste et de l'injuste, encore désignés comme le bien et le mal. « *L'acte bon est celui qui va dans le sens de l'histoire, l'acte mauvais celui qui s'y oppose : le progrès de l'humanité, voilà donc la norme suprême qui permet de juger de la valeur morale de l'action* » (Lacroix⁴, 1949). La morale ressort dans deux contextes : la distinction individuelle et les systèmes de principes (« conduite morale »). Ils sont partagés dans le cadre d'un groupe social spécifique, à savoir une communauté, selon des critères culturels, religieux, civils ou philosophiques. En référence au CNRTL⁵, la morale désigne *tout ensemble de règles concernant les actions permises et défendues dans une société, qu'elles soient ou non confirmées par le droit*. La

¹ Idem.

² Beauvois J.-L., Dubois N. et Doise W. (1999), *La construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG, (1999).

³ Seca J.-M. (2002), *Les représentations sociales*, Paris, A. Colin.

⁴ Lacroix J. (1949), *Marxisme, existentialisme, personnalisme*, Paris, PUF, p. 20.

⁵ CNRTL, consulté le 9/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/morale>.

morale se centre donc sur ce qui est acceptable du point de vue de l'individu et pose la question de la transgression. De façon plus spécifique, la morale est *l'ensemble des normes ou règles de conduite admises dans un domaine d'activité particulier, dans un groupe social particulier à une époque donnée*. Une dépendance avec la norme se dessine. La norme identifie *un ensemble des règles que chacun adopte dans sa conduite, d'après l'idée qu'il se fait de ses droits et de ses devoirs*. Ici la relation est clairement avec la pratique de la norme.

La morale, c'est aussi, *à l'école primaire, une matière d'enseignement ayant pour objet l'éducation du sens moral*. Le terme de leçon de morale est évoqué. La morale est donc l'objet d'un enseignement. L'instruction morale et civique (1882) date de Jules Ferry sous la III^{ème} République. Cette perspective historique s'appuie sur l'approche d'Audigier¹ et Loeffel² (2010). L'école primaire devient non seulement obligatoire, mais laïque pour les 6-13 ans. Dès lors, l'enjeu n'est plus de former des « bons chrétiens », mais de former des citoyens guidés par les valeurs républicaines héritées de la Révolution. Réservé aux élèves du cours moyen et à ceux du cours supérieur (futur secondaire), la visée est clairement patriotique. Suite à la réforme des programmes du secondaire, en 1923, seuls les élèves du cours supérieur sont concernés, à travers une participation active. Le gouvernement de Vichy est marqué par une vision cléricale. Après la guerre et jusqu'en 1969, l'éducation morale reste en place. La dynamique impulsée après mai 68 relègue au second plan l'enseignement de la morale, dont la *contribution au lien social devient mineure*, au regard de la dimension économique. La fin du XX^{ème} siècle (1985) est marquée par le retour de l'éducation civique dès le CP, dans une perspective citoyenne. Dans les années 90, le « Vivre ensemble » se décline de la maternelle au collège. La relation aux autres se décline au travers de la tolérance, mais aussi la question des conduites conformes, au travers du respect des règles. L'instruction morale et civique dans le premier degré s'affiche à nouveau comme une discipline d'enseignement avec les programmes de 2008. Les leçons de morale sont explicitement évoquées en 2011 par Luc Chatel. Aujourd'hui, l'enseignement moral et civique (EMC) a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République³. Dès l'école élémentaire, principes, objectifs, méthodes, démarches y sont spécifiés, avec une distinction entre le premier et le second degré. En école élémentaire et au collège, référence est faite aux principes⁴ mis en œuvre, dans cet enseignement. Autonomie, tolérance, construction et maintien du lien social y sont explicitement visés, avec la capacité de faire des

¹ Audigier F. (2010), L'éducation civique, in Jacquet-Francillon F., d'Enfert R., Loeffel L., (Dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz.

² Jacquet-Francillon F., d'Enfert R., Loeffel L., (Dir.) (2010), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz.

³ Éduscol, consulté le 9/8/2016. URL : <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html>.

⁴ « *L'enseignement moral et civique à l'école et au collège met en œuvre quatre principes : penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix ; comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles ; reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie ; construire du lien social et politique.* », Éduscol, consulté le 9/8/2016.

URL : <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html>.

choix motivés. La compréhension de la norme ainsi que ses fondements sont explicitement visés, mais aussi la pratique de la norme, à travers le respect et la conformité.

Sur le plan philosophique (CNRTL), la morale est *l'étude théorique de la (ou des) morale(s), la science qui a pour objet les règles de la conduite et les fins de l'action humaine*. Les conceptions sont multiples. Pour Platon à travers Socrate, l'homme ne fait jamais le mal volontairement, car l'homme ne cherche que le bien, que son bien. « *N'est-il pas vrai [...] que personne ne se porte volontairement au mal ou à ce qu'il prend pour le mal, qu'il ne paraît pas être dans la nature de l'homme de se résoudre à chercher ce qu'il croit mal plutôt que ce qui est bien [...]* »¹. Pour lui, le mal n'est qu'une illusion qu'il prend pour le bien. Kant (1793)² reconnaît à sa juste valeur la réalité du bien et du mal. Pour lui, on ne peut et il ne faut pas chercher à savoir ce qu'est le bien et le mal. La morale est une attitude que l'on doit s'imposer par devoir : le fait d'agir selon ce devoir rend l'attitude morale. La place accordée au concept de devoir envers soi-même, en relation avec la théorie morale de Kant est centrale (Ravat³, 2009). Les notions de bien et de mal dérivent pour Kant de la loi morale elle-même (Steinbrecher⁴, 2007). La morale peut être individuelle ou collective, et dans ce cas elle s'apparente au droit.

Souvent éthique et morale sont confondues. L'éthique⁵ désigne, en philosophie, *la science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale*. Empruntée au latin de l'époque impériale (*ethica*), « *morale (partie de la philosophie)* », l'éthique peut être considérée comme *une manière d'envisager la réalité en tirant d'elle des valeurs normatives (liées à l'esthétique, par exemple)*. Norme et éthique sont donc dépendantes. En tant qu'adjectif, issu du latin classique (*ethicus*), est éthique ce « *qui concerne la morale* ». En tant que nom, elle a pour synonyme morale, déontologie, philosophie. Il est intéressant de noter que le CNRTL ne cible pas d'antonyme. Pour le Larousse, c'est *l'ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un*⁶. La dimension semble à la fois prescriptive et pratique. La morale se dessine le plus souvent au regard d'une tradition idéaliste (kantienne) qui distingue ce qui est de ce qui doit être. L'éthique présente davantage un ancrage issu de la tradition matérialiste (spinoziste) qui se limite à améliorer le réel, au travers d'une attitude raisonnable de recherche du bonheur de tous. Oiry, Duguey et Foucaud⁷ (2015) distinguent l'éthique normative comme *la recherche du « bien »*, de l'éthique réflexive

¹ Platon, *Protagoras*, in *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle*, texte traduit et annoté par E. Chambry (1967), Paris, Flammarion, p. 89.

² Kant E. [1793] (2016), *Essai sur la religion dans les limites de la simple raison*, Paris, PUF.

³ Ravat J. (2009), Notes de lecture, L'Éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes, *Cahiers philosophiques* 2009/2 (N°118), pp. 111-114.

⁴ Steinbrecher, T. (2007), La Théodicée réhabilitée ou Kant versus Elihu, *Archives de Philosophie*, tome 70,(2), pp. 201-226.

⁵ CNRTL, consulté le 11/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/ethique>.

⁶ Larousse, consulté le 11/8/2016.

URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9thique/31389?q=%c3%a9thique#31324>.

⁷ Oiry E., Duguey I., Foucaud J. (2015), Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managers du soin ?, *Journal de gestion et d'économie médicales*, vol. 33,(1), pp. 3-21.

comme la recherche du « juste ». La déontologie se définit¹ en philosophie morale comme la *théorie des devoirs*. Mais c'est aussi *l'ensemble des règles morales qui régissent l'exercice d'une profession ou les rapports sociaux de ses membres*. Les acteurs de l'école, à travers leur fonction d'élève ou d'enseignant, s'inscriront dans ce cadre.

Deux types d'éthique se distinguent. L'éthique de la conviction, qui relève de la croyance et conduit un sujet à un moment donné à défendre quelque chose. L'éthique de la responsabilité, qui s'inscrit dans un cadre rationnel. Faisant référence au sociologue Weber² (1919), Hottois³ (1996) caractérise l'éthique de responsabilité comme *l'éthique de l'homme d'action*, que Weber nomme *éthique de puissance*⁴. Elle se spécifie par sa rationalité, au regard des moyens qu'elle se donne dans une perspective *d'efficacité opératoire* et de ses *conséquences*. Pragmatisme et compromis s'articulent pour atteindre le but poursuivi. L'éthique de responsabilité semble s'articuler avec la pratique de la norme. Pour Hottois⁵, *l'opportunisme* en est la *dérive menaçante*, qui cible des buts que l'individu peut atteindre. Weber la qualifie *d'éthique du succès* ou *d'éthique de l'adaptation au possible*. Hottois souligne le caractère *extraverti* et *prédictif* de l'éthique de responsabilité, car elle s'attache aux *conséquences concrètes de l'action sur les autres*.

Alors que l'éthique de responsabilité repose sur l'idée de finalité (*rationalité téléologique*) (Hottois, 1996)⁶, l'éthique de conviction se caractérise par une *rationalité axiologique* : « *c'est-à-dire qu'elle se soucie exclusivement de ne pas trahir une valeur, de ne pas transgresser une norme (par exemple, la vérité et dire la vérité, la bonté et ne jamais user de la force, etc.)* »⁷. En ce sens l'éthique de conviction semble fortement organisatrice de la norme, dans son rapport avec le conforme et la transgression. Elle semble indépendante du contexte et s'attache à la cohérence avec les convictions de l'individu. Conviction est un terme polysémique. Selon le CNRTL⁸, il désigne *une preuve matérielle d'un crime, d'un délit, d'une faute*. Mais dans le domaine de l'esprit, c'est *une certitude de l'esprit fondée sur des preuves jugées suffisantes*, ce sont des *opinions, des idées, des principes considérés comme fondamentaux*. L'éthique de conviction, *éthique absolue* (Weber⁹, 1919), affirme le primat des valeurs, avec une indépendance vis-à-vis des conséquences des conduites. L'efficacité n'est plus l'élément organisateur, mais le respect. « *Ce n'est donc pas l'efficacité qui prime,*

¹ CNRTL, consulté le 11/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/déontologie>.

² Hottois se réfère aux travaux de Weber. Tout d'abord à ses deux conférences de Munich en 1919 (*La science en tant que vocation et profession* et *La politique en tant que vocation et profession*) : *Le savant et le politique*, Union Générale d'Édition, 10/18, avec une introduction par R. Aron). Ensuite, à l'étude de Weyembergh M. (1972), *Le volontarisme rationnel de Max Weber*, Bruxelles, Édition de l'Académie. Et puis à Aron R. (1967), *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.

³ Hottois G. (1996), *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction*, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

⁴ Weyembergh M. (1972), *Le volontarisme rationnel de Max Weber*, Bruxelles, Édition de l'Académie. p. 194.

⁵ *Ibidem*, p. 491.

⁶ *Ibidem*, p. 490.

⁷ *Ibidem*, p. 492.

⁸ CNRTL, consulté le 12/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/conviction>.

⁹ Weber M., *Le savant et le politique*, p. 171.

c'est le triomphe matériel d'une valeur, mais son respect par celui qui agit et tout au long de son action » (Hottois¹, 1996). Pour cela, l'intention, la qualité de l'individu est déterminante. Pour autant, le lien avec la réalité n'est pas absent : Weber évoque l'idéalisme conséquent. « Bien que fondamentalement individuelle et introvertie, l'éthique de la conviction ne limite pas nécessairement ses effets au seul acteur moral qui l'applique » (Hottois², 1996). Elle s'inscrit dans une dimension collective. La dimension sociale n'est donc pas absente. Weber montre une interrelation forte entre le bien et le mal. Il propose notamment d'utiliser une forme de violence pour éradiquer le mal. Ici un conflit se dessine, du point de vue de l'individu, partagé entre son éthique de conviction (le respect des valeurs) et son éthique de responsabilité (perspective d'efficacité).

Depuis la fin du XIXème siècle, la morale à l'école est l'objet d'un enseignement visant la construction et le maintien du lien social. Aujourd'hui, développer la capacité à faire des choix au regard de la pratique de la norme, est une compétence recherchée, à travers le respect et la conformité. La norme s'ancre avec force dans la dimension éthique, marquée par la dépendance avec les valeurs, mais aussi par les conséquences des actions. Dimension individuelle et conduite morale s'accordent, pour viser des principes partagés par le collectif, qui peuvent tendre vers le droit. Interrogeant la transgression, la morale se centre sur l'acceptable. Les principes moraux sont organisateurs de la conduite de l'individu et présentent un caractère prescriptif et pratique. La norme est marquée par l'interdépendance avec la morale et l'éthique. Notamment par la dimension idéaliste de la morale kantienne, qui différencie ce qui est de ce qui doit être et où l'individu agit par devoir. La pratique de la norme est influencée par la dimension matérialiste pratique spinoziste de l'éthique, visant à améliorer le réel. L'éthique peut être normative (le bien) ou réflexive (le juste). La déontologie est organisatrice des régulations sociales des membres d'un groupe. L'éthique de conviction se distingue de l'éthique de responsabilité. Elles s'accordent respectivement de façon spécifique avec la norme et la pratique de la norme. De par sa relation avec le conforme et la transgression, l'éthique de la conviction est organisatrice de la norme. C'est une rationalité axiologique, où les valeurs sont prédominantes, indépendamment de leurs conséquences et du contexte. Pour autant, elle n'est sans lien avec la réalité. C'est un idéalisme conséquent. Parce qu'elle se centre sur les conséquences tangibles des conduites, l'éthique de responsabilité est organisatrice de la pratique de la norme. Avec un caractère prédictif, l'éthique de responsabilité se dessine comme une rationalité finalisée, dans une perspective d'efficacité opératoire. Un conflit, une concurrence se dessinent entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité.

b) La norme, un reflet de nos valeurs

Les valeurs rassemblent les idéaux auxquels les membres d'une société adhèrent. Les valeurs d'une société représentent ce qui est estimable et désirable aux yeux de tous, un idéal, une

¹ *Ibidem*, p. 492.

² *Ibidem*, p. 492.

vision abstraite qui s'impose à tous comme une évidence, et que l'on respecte profondément. Dans les sociétés démocratiques, le respect de la personne est une valeur fondamentale par exemple. Concrètement, les valeurs vont se repérer à travers les comportements qu'elles engendrent, en particulier les normes qui encadrent ces comportements. Des échelles des valeurs se dessinent, avec des valeurs dominantes partagées par tous et d'autres acceptées seulement par une partie de la société ou bien en voie de renégociation. Les manières concrètes de penser et d'agir de chacun peuvent traduire les valeurs. C'est le passage de l'idéal à la pratique. Les valeurs impactent des normes sociales qu'il convient de respecter. L'obéissance à la norme provient tout d'abord d'une intériorisation des règles et des valeurs, lors de la période de socialisation. Mais elle est aussi le fruit des *entrepreneurs de morale* (Becker¹, 1963). Par leur statut ou leur volonté, ils élaborent des règles de conduites du groupe et les imposent par leur pouvoir symbolique. Le respect d'une norme peut se faire de manière consciente, lorsqu'on adhère de manière réfléchie à la règle. Mais aussi de manière inconsciente, en agissant par habitude et sans réflexion sur le sens de la norme.

Fonder l'acte éducatif pose la question de la justification des contenus et présuppose toujours le choix de valeurs, de principes et des finalités dans la perspective ouverte de la formation des citoyens de demain. Le plus souvent, ce sont les actes éducatifs en tant que tels, au regard de la rigueur de la cohérence de leur construction qui sont mis en avant (projet, séquence, séance, déroulement, consignes, etc.), occultant la force de leurs présupposés.

L'éducation s'appuie sur le principe de perfectibilité (Rousseau², 1755) et d'inachèvement (Lapassade³, 1972). Aussi, Reboul⁴ (1992) affirme qu'aucune forme d'éducation n'existe sans valeurs. Parce qu'elles sont opératoires et qu'elles orientent nos conduites, les valeurs sont essentielles. Elles orientent nos prises de décision, motivent nos conduites et engagent dans la résolution de conflits. La question essentielle tient à leur légitimité. Aujourd'hui, nos référentiels ne sont plus ceux des sociétés traditionnelles, ancrés dans l'obéissance vis-à-vis des anciens, dans l'esprit de discipline et le respect des autres (Reboul⁵, 1992). L'espace de l'école et de la famille s'enchevêtrent au regard des attentes différentes, ce qui génère des tensions. Désormais, l'initiative, la liberté et l'autonomie, sont des valeurs visées dans la société occidentale, avec une montée forte de l'individualisme. Ce qui pose la question essentielle de « *comment faire société aujourd'hui ?* » (Rosenvallon⁶, 2011). Il s'agit de chercher à fédérer, tout en acceptant et reconnaissant les différences revendiquées, sans s'engager vers les inégalités. Centré sur la fragilisation de la démocratie, Rosenvallon⁷ (2011) propose trois ancrages forts pour *fabriquer des égaux* et chercher à refonder l'égalité, à travers

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 247.

² Rousseau J.-J. [1755] (1966), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Gallimard.

³ Lapassade G. (1972), *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Union générale d'éditions.

⁴ Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

⁵ *Idem*.

⁶ Rosenvallon P. (2011), *La société des égaux*, Paris, Seuil.

⁷ Rosenvallon évoque ses *poisons destructeurs* de l'inégalité, à travers la *reproduction sociale*, la *déméasure* (la marchandisation du monde) et les *sécessions* (les ghettos).

les notions de justice, d'identité ou de reconnaissance. Au XXI^e siècle, c'est l'égalité des chances qui est mise en avant. Pour Rosenvallon, l'évolution de l'égalité met en relief une forme de dépendance avec celle de l'inégalité. « *Les notions de similarité, d'indépendance et de citoyenneté, ont toutes en commun d'être des formes d'égalité-relation* » (Camus¹, 2012). Dans cette recherche, nous serons amenée à identifier dans le registre éthique les valeurs inhérentes à la norme en classe. Parmi les enjeux de l'éducation, l'intériorisation des valeurs est un point fort, comme appropriation, de façon à limiter les référents externes. Une valeur se décline en trois registres. Le premier, normatif, relève d'un standard qui témoigne d'un processus d'abstraction, d'un rapport à la norme. Normes et valeurs sont donc étroitement liées. La deuxième dimension est affective et relève de ce qui est désirable. La dimension affective n'est donc pas absente. Le troisième éclairage témoigne de la forme conative d'une valeur (du latin « *conari* », s'efforcer de), c'est-à-dire qui pousse à agir. Les valeurs ressortent comme des éléments organisateurs des conduites de l'individu.

L'universalité est un critère pour qualifier une valeur d'éducative (Reboul², 1992), en ce sens qu'elle vise à ce que l'enfant puisse *devenir homme*. L'école se veut un cadre autorisant les enfants à apprendre les droits, les libertés (d'expression, de croyances, d'opinions) dans le respect de l'individu. Trois principes s'articulent pour cela. Le premier est le principe d'égalité devant la loi, qui consiste à ne pas faire de distinction par rapport à l'origine sociale, la croyance ou la culture. Inscrit dans les devises de la République, il affirme que la Loi « *doit être la même pour tous*³ ». Le deuxième est le principe du droit à la protection des mineurs, lié véritablement au statut de l'enfant. Le troisième est le principe d'éducation pour tous, qui vise la réussite des enfants indépendamment de toute discrimination. C'est le principe d'équité. Selon la loi, le juste ne se précise pas comme une forme supérieure de justice. C'est avant tout la notion d'équité qui domine, dans la mesure où l'équité compose avec la justice au regard de la dimension contextuelle spécifique que la loi ne peut anticiper. L'équité est plus souple, plus modulable, plus en nuance. L'équité est une forme plus adaptative, plus modulée de la justice. Être équitable, c'est non seulement être juste par rapport au cadre existant, mais aussi dans l'esprit de celui-ci. La dimension subjective se dessine à la lumière de la contractualisation rencontrée. La justice relève donc, à la fois, de l'égalité comme instance supérieure, et de l'équité au second plan comme complément. L'équité module, affine, spécifie l'égalité.

« *L'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale. La raison est que la loi est toujours quelque chose de général, et qu'il y a des cas*

¹ Camus A., « Pierre Rosanvallon, 2011, *La Société des égaux*, Paris, Seuil, « Les Livres du nouveau monde », 432 p. », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 50-1 | 2012, mis en ligne le 06 juin 2012, consulté le 19 mai 2016. URL : <http://ress.revues.org/1244>.

² Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

³ L'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, précise que « *Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse.* ». Legifrance, consulté le 12/8/2016. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>.

d'espèce pour lesquels il est impossible de poser un énoncé général qui s'y applique avec rectitude » (Aristote¹).

L'école ne peut ignorer la diversité des ancrages culturels et idéologiques (Houssaye², 1992). Pour Jean Houssaye, la dimension pédagogique doit prendre ancrage sur cette question. Dans ce cadre, il existe une pluralité de valeurs à l'école. Forquin³ (1994), dans son analyse de la conception de Houssaye, précise que la pluralité se dessine en éducation, parce qu'il existe des *grandes valeurs*⁴ indépendantes. Elles se spécifient comme des *ordres* qui ne sauraient se réduire entre eux. La pluralité s'illustre aussi du fait que, « à l'intérieur de chacun de ces « ordres », il existe une diversité des systèmes de choix possibles, des systèmes de préférences mutuellement incompatibles⁵ ». La notion de conflit ressort.

Les valeurs peuvent être considérées comme des référents, mais aussi comme des *réponses provisoires aux problèmes rencontrés dans la vie*. Ainsi, les décisions au quotidien ne sont qu'un exemple concret, au regard d'une contextualisation précise. La question du relativisme des valeurs se pose. La structure scolaire peut être considérée comme un cadre (Brofenbrenner⁶, 1979). La question est de savoir lequel. Un cadre monolithique, au sens d'une institution organisée à partir d'un ensemble de valeurs. Un cadre anomique, caractérisé par une absence de cadre en tant que tel. Enfin un cadre pluraliste, à savoir une institution qui présente des attentes et des sanctions quelque peu différenciées, qui invite les élèves à être juges. Toute la difficulté tient en la nécessité de susciter des réflexions. Houssaye⁷ (1992) s'intéresse à l'articulation entre valeur et sécularisation, au sens de laïcisation. Notre société sécularisée se dessine comme une société marquée par une diversité forte de croyances et de valeurs. Une interrelation forte existe entre la sécularisation et le pluralisme. L'école n'échappe pas à ce pluralisme identifié. C'est une pédagogie des valeurs qui se dessine, au travers des doctrines pédagogiques, mais aussi et surtout à travers *le fonctionnement effectif des institutions scolaires*. La présence des valeurs est forte. « *Les valeurs sont partout* » (Houssaye⁸, 1992). Au niveau des idéologies constitutives des politiques éducatives. Au niveau des structures proprement dites ou des contenus, sans qu'elles soient pour autant identifiées ou exprimées explicitement. Houssaye dessine ces valeurs en opposition à celles des jeunes, ou parfois de leur famille, soulignant clairement leur caractère fortement « *normalisateur et uniformisateur* ». Tant dans le fonctionnement de l'école que dans la transmission des savoirs disciplinaires spécifiques, des valeurs implicites se dessinent. Un enjeu possible de l'école consisterait à évoquer la relativité des valeurs, avec en arrière-plan

¹ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, Traduction J. Tricot, Vrin (1979), Livre V, chapitre 14, 1130b-1131a.

² Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

³ Forquin J.-C. (1994), Houssaye (Jean). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation [compte rendu], in *Revue française de pédagogie*, 106 (1), pp. 126-128.

⁴ Il s'agit par exemple des *valeurs morales, intellectuelles, esthétiques*.

⁵ Forquin J.-C. (1994), Houssaye (Jean). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation [compte rendu], in *Revue française de pédagogie*, 106 (1), p. 127.

⁶ Brofenbrenner (1979), cité par Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

⁷ Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

⁸ *Ibidem*, p. 147.

les droits de l'homme comme élément fondateur possible (Houssaye¹, 1992). L'éducation aux valeurs se devrait d'articuler à la fois l'égalité et le pluralisme, à savoir la prise en compte et l'acceptation des différences, mais avec une forme d'ouverture. L'école, pour Houssaye², au travers de *l'éthique du dialogue*, peut devenir un espace de pluralité acceptée, construite comme une *valeur*, ou *méta-valeur* partagée. D'autres valeurs pragmatiques essentielles ressortent : le respect, la responsabilité d'autrui et de soi-même, la loi à construire ensemble³. La norme s'inscrit pleinement dans la dimension éthique. Dans cette recherche, nous serons amenée à cerner de quelle façon elle se décline en classe. De façon plus précise, nous vérifierons si la norme en classe s'articule ou non à partir de valeurs partagées par les différents acteurs de l'école.

Les valeurs ressortent comme un idéal désirable et estimable, nuancé par des hiérarchisations. Les valeurs sont à la fois des référents et des réponses possibles aux problèmes existants. Une forme de relativisme des valeurs se dessine, compte tenu des contextualisations rencontrées. L'école peut être considérée comme un cadre monolithique, anomique ou pluraliste. Parce que l'école est un espace de laïcisation, le sens des valeurs s'éclaire de façon originale, avec le droit pour l'enfant à la protection. Le respect, par exemple, se met en place de façon plus ou moins consciente, conduisant l'individu à tendre ou non vers la conformité. Le passage de l'idéal vers la pratique s'opère, avec un impact effectif sur les normes. Norme et éthique ont des relations étroites.

Lié aux principes de perfectibilité et d'inachèvement, l'acte éducatif s'organise par rapport à des principes et des enjeux, mais reste conditionné par les valeurs. Les ancrages idéologiques et culturels sont très variés. Une pluralité de valeurs indépendantes s'affiche en éducation et génère des conflits. Le pluralisme tient à ce que les valeurs des élèves et des familles divergent de celles de l'école qui, de façon implicite, tend à uniformiser et à normaliser. Une valeur éducative se caractérise par sa dimension universelle, alors que l'école se dessine comme un espace de droit, de liberté et de respect. La question forte est celle de la légitimité des valeurs, au regard d'une évolution sociale marquée par la montée de l'individualisme. L'enjeu est de tisser le lien social, à travers une appropriation des valeurs, en acceptant les différences dans une perspective égalitaire. Les concepts d'égalité devant la loi, d'identité, de reconnaissance et d'équité se distinguent. Les valeurs, teintées affectivement, présentent un caractère normatif et conatif, qui engage l'individu dans la pratique de la norme. Les valeurs, grâce à une éthique de l'échange, ressortent comme enjeu possible de l'école, à travers l'acceptation de la pluralité, édifée comme valeur communément admise, dans une perspective égalitaire.

¹ Les droits de l'homme « tiennent lieu de morale et d'éducation morale pour notre temps. », Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, p. 212.

² *Idem.*

³ *Idem.*

c) Normes et valeurs se distinguent

Becker¹ (1963) souligne le lien de la norme et des valeurs, sans qu'elles se confondent. La norme se spécifie au regard de son interprétation, qui s'ancre dans les valeurs. « *Les normes sont dérivées des valeurs, qui jouent ainsi le rôle de principe ultime*² ». Pour autant, leur caractère trop général et abstrait ne saurait conduire de façon concrète l'individu dans l'action. « *Les valeurs s'avérant aussi inadaptées pour orienter l'action dans des situations concrètes, les groupes sociaux élaborent des normes spécifiques qui sont mieux adaptées aux réalités de la vie quotidienne*³ ». Les valeurs se trouvent ainsi spécifiées par les groupes, dans un contexte où émergent des difficultés, exigeant de prendre des décisions. Les normes sont donc *en accord* avec les valeurs choisies. « (...) *ces normes définissent avec une relative précision les actions autorisées, les actions interdites, les situations auxquelles s'appliquent les normes et les sanctions frappant les transgressions*⁴ ».

Les mécanismes de construction de la norme sont complexes et *les normes ne découlent pas automatiquement des valeurs*⁵. La norme ressort comme la *déduction d'une valeur générale*⁶, déclinée dans une forme contextuelle visée, qui se traduit par des actes visant à la faire respecter. Son parcours s'apparente, sans qu'il soit possible de le généraliser, à une *séquence* inscrite dans l'éthique, à savoir la valeur générale. Pour tendre vers une conduite précise. D'autre part, des valeurs peuvent contenir des champs inexploités par les normes. Même si de nombreuses normes suivent cette séquence, parfois rétroactivement. Par exemple, un individu peut conférer à posteriori une justification en relation avec une valeur générale, alors que la norme est créée dans la seule intention de donner satisfaction à un intérêt particulier. La construction des normes peut s'inscrire dans cette *séquence qui va du général au particulier, sans que cette trajectoire soit automatiquement inévitable*⁷. Toute norme ne se fonde pas systématiquement sur des valeurs. « *Des actes de contraintes, ou de répression peuvent se fonder sur des normes inventées pour la circonstance, à seule fin de justifier ces actes*⁸ ».

Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si la norme s'ancre sur des valeurs, ou présente un caractère circonstancié qui relève davantage du contexte.

¹ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp.145-170.

² *Ibidem*, p. 154.

³ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p.154.

⁴ *Ibidem*, p. 155.

⁵ *Ibidem*, p.155.

⁶ *Ibidem*, p.156.

⁷ *Ibidem*, p.157.

⁸ *Ibidem*, p.157.

La tradition philosophique trace une nette distinction entre le fait et la valeur, ou bien encore entre le fait et la norme. Ogien¹ (2012) se pose en rupture vis-à-vis de ce modèle, tout en mettant en relief à la fois *la distinction entre la valeur et la norme*, mais aussi *la relative indépendance (en termes de justification) de la norme à l'égard de la valeur*. Ogien différencie les *énoncés descriptifs ou factuels*, les *énoncés évaluatifs* et enfin les *énoncés déontiques*. Les premiers sont factuels, en ce sens qu'ils décrivent des états de choses, contrairement aux énoncés évaluatifs qui ciblent ce qui est préférable, désirable. Le plan déontique, emprunté au grec (*deon*) devoir, désigne *ce qui s'impose comme une obligation, à quoi on ne peut se soustraire* (CNRTL²). Un énoncé déontique énonce ce qui convient le mieux. Dans ce cadre, la tradition philosophique différencie explicitement les énoncés descriptifs de ceux qui ne le sont pas, c'est-à-dire les faits (réalité objective présentant un caractère universel) des valeurs (réalité subjective). À l'inverse, la distinction explicite entre normes et valeurs n'existe pas. Ogien³ (2012) remet en cause ces deux postulats, qu'il présente comme *deux erreurs*. Sa démonstration souligne *la dichotomie des faits et valeurs*. Il cible précisément les faits à travers deux définitions : *logique et physique*. À travers le regard logique, un fait désigne une *proposition vraie*. La définition physique cible le fait comme une cause. Ogien se met en rupture avec cette conception, considérant d'une part qu'un fait peut être appréhendé comme un *objet indépendant des croyances, des attitudes*, mais aussi de toute *relation causale*.

Au sujet des valeurs, Ogien⁴, après avoir distingué les *valeurs cognitives* (le vrai et le faux) des *valeurs morales* (le bien et le mal), des *valeurs esthétiques* (le beau et le laid), identifie le caractère subjectif ou objectif des valeurs. Au sens subjectif, la valeur relève de la dimension psychologique et désigne *ce qui est désiré ou préféré*. Au sens objectif, la valeur représente *ce qui est désirable ou préférable*. Au sens objectif, la valeur peut être soit une *propriété monadique*, soit une propriété relationnelle. La valeur monadique est *complètement indépendante des réactions affectives ou perceptuelles*. La propriété relationnelle tient fortement à la subjectivité de l'individu, en ce sens qu'elle est *relativement dépendante* des réactions affectives ou perceptuelles. De cette façon, ressort « (...) *qu'une interprétation plutôt subjectiviste du « fait » ne peut pas être exclue, de même qu'une interprétation plutôt objectiviste des « valeurs »* »⁵. Ogien s'appuie sur les deux grandes théories qui différencient explicitement le fait de la valeur. Les conceptions de Hume et de Kant, sont qualifiées de *grandes conceptions incompatibles de la dichotomie du fait et de la valeur*⁶. Hume évoque des *raisons logiques*, défendant le passage de l'univers des faits à celui des valeurs. Kant fait appel à des raisons métaphysiques pour justifier cette dichotomie, à travers des lois

¹ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

² CNRTL, consulté le 8/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/dmf/n%C3%A9cessaire?str=1>.

³ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 19.

⁴ *Ibidem*, pp. 20-21.

⁵ *Ibidem*, p. 20.

⁶ *Ibidem*, p. 20.

différentes¹ : le monde des valeurs relève des raisons, de la liberté ; le monde des faits réside dans les causes, dans la nature. Pour autant, Ogien conteste la séparation du fait de la valeur, à travers la prise en compte du *lien entre ce qui est et ce qui doit être*. L'argument tient à l'idée que « *devoir implique pouvoir* » (Ogien², 2012). En d'autres termes que la norme ne peut contraindre à quelque chose d'impossible. Manipulant cette règle, Ogien parvient à démontrer *qu'une conclusion normative peut découler d'une prémisses non normative*³. La norme existe en tant que telle, indépendamment de sa fonction : « *une norme est catégorique parce qu'elle s'impose à l'agent quels que soient ses désirs, ses préférences et ses fins. On ne voit pas en quoi le fait de la justifier pourrait modifier sa caractérisation*⁴ ».

Ogien développe une argumentation construite pour justifier la nécessaire différenciation entre normes et valeurs. Pour cela, il appréhende les valeurs à travers des regards croisés. Une *conception relativiste des valeurs* ressort chez Habermas⁵ (1992), où les valeurs s'apparentent à des *finis désirables*⁶, avec un caractère variable en fonction de la société. Les normes sont pour lui des *règles de communication*, des *présupposés de l'existence* des sociétés humaines. À ce titre, elles présentent un caractère universel. En rupture avec Habermas, Putnam⁷ (2004) affirme que l'universalité vaut tout autant pour les normes que pour les valeurs, contestant la dichotomie du fait et de la valeur, mais aussi du normatif et de l'axiologique (valeur). Ce qu'Ogien conteste. Afin d'asseoir la séparation entre normes et valeurs, ce dernier s'appuie sur un critère de distinction précis : « *Les énoncés normatifs s'appliquent aux actions humaines intentionnelles exclusivement*⁸ ». Ogien (2012) complète sa définition, en différenciant cet énoncé normatif de l'énoncé évaluatif. « *Un énoncé normatif doit faire référence à un agent, spécifier un type d'action obligatoire, permise ou interdite et des circonstances. L'action ne doit être ni nécessaire ni impossible. Les énoncés évaluatifs s'appliquent aux actions mais aussi aux croyances, aux émotions, au caractère, à certains objets ou événements naturels, bref, à toutes sortes de choses dont il ne dépend pas de nous qu'elles soient ou pas*⁹ ».

Pour autant, Ogien ne nie pas les liens existant entre les normes et les valeurs, notamment les *relations de justification*. La justification conséquentialiste¹⁰ postule une dépendance des normes vis-à-vis des valeurs, au regard des justifications apportées : les normes sont dénuées

¹ Ogien R. (1995), *Les causes et les raisons. Philosophie analytique et sciences humaines*. Nîmes, Jacqueline Chambon.

² *Ibidem*, p. 21.

³ *Ibidem*, p. 22.

⁴ *Ibidem*, p. 23.

⁵ Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

⁶ Ces fins présentent un caractère positif et désirable, et peuvent être l'honneur, l'autonomie, l'honnêteté, etc.

⁷ Putnam H. (2004), Valeurs et normes, In *Fait/Valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, trad. Cometti J.-P. et Caveribière M., Paris, L'Éclat, pp. 121-144.

⁸ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 23-24.

⁹ *Ibidem*, vol. 45, p. 24.

¹⁰ « *En philosophie, conséquentialiste désigne ce qui est relatif à une analyse morale fondée sur les conséquences des actions individuelles ou communes* », Universalis, consulté le 8/6/2016. URL : <http://www.universalis.fr/dictionnaire/consequentialiste/>.

de sens ou deviennent arbitraires, faute de justification par des valeurs. Ogien¹ se place en rupture avec cette théorie, en affirmant que *les normes peuvent être indépendantes à l'égard des valeurs sans être absurdes*. Afin de valider sa posture, Ogien s'attache à appréhender les normes « morales », qui présentent un *caractère relatif*, dans la mesure où *elles dépendent d'autre chose que d'elles-mêmes pour être justifiées*. Cette justification tient aux *valeurs intrinsèques*, qui se suffisent à elles-mêmes.

Parce que les valeurs peuvent justifier les normes, et non la réciproque, la norme se différencie des valeurs par *sa position dans la hiérarchie de la justification*². La norme se situe à un niveau inférieur du point de vue de la justification. La reconnaissance pour lui-même de ce phénomène communément admis consiste en une modification possible du regard porté sur la norme, dans la mesure où elle ressort comme une *formule catégorique*³. « *Dans ce langage, les normes sont comme des principes premiers qui servent à justifier diverses actions et institutions, sans avoir besoin d'être elles-mêmes justifiées. En d'autres mots, elles n'exigent aucune justification supplémentaire en termes de valeurs*⁴ ». Ogien se rapproche ainsi de l'approche intuitionniste (David Ross⁵, 1930). Pour Ross, la norme présente un caractère d'obligation morale, identifié spontanément, *indépendamment de toute justification supplémentaire*. La perspective ouverte montre que la justification morale d'une norme ne se réduit pas aux valeurs. La justification morale des normes à partir des valeurs, si elle existe, ne peut se comprendre comme un appariement tracé, systématique, entre une norme et une valeur donnée, mais comme *une pluralité*. De la sorte, une norme peut ressortir comme stable, être identifiée, acceptée comme norme morale, au regard de valeurs variables. Parfois, aucune valeur ne la justifie. La *compatibilité de la norme avec un ensemble de croyances centrales* (pas obligatoirement évaluatives), *sa compatibilité et sa cohérence avec d'autres normes ou principes moraux*, et enfin *sa déférence envers certaines autorités dites « morales »*, sont autant de justifications morales possibles (Ogien⁶, 2012). Les personnes faisant autorité morale peuvent être des individus en relation avec une instance religieuse, mais aussi avec des courants de pensée ou avec le savoir. Les enseignants peuvent s'inscrire dans cette catégorie. L'ensemble de ces éléments démontre *une relative indépendance des normes à l'égard des valeurs dans l'ordre des justifications morales* (Ogien⁷, 2012).

¹ *Ibidem*, p. 24.

² *Ibidem*, p. 25.

³ Railton P. (1996), *Moral Realism : Problems and Prospects*, in Sinnott-Armstrong W. (Dir.). *Moral Knowledge ? New Readings in Moral Epistemology*. Oxford, Oxford University Press, pp. 49-81.

⁴ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 25.

⁵ Ross D. [1930] (1988), *The Right and the Good*, Indianapolis, Hackett Publishing Company.

⁶ *Ibidem*, p. 26.

⁷ *Ibidem*, p. 27.

Ogien a souligné que la référence aux valeurs morales se place désormais au centre des débats publics¹, aux dépens des normes. Il interroge de la sorte la question de l'autorité, si le système institué organise la justification et la construction d'une norme à partir des valeurs : la dépendance entre normes et valeurs doit s'articuler dans un ensemble cohérent qui doit faire sens, faute de quoi l'autorité s'en trouve fragilisée. La question est donc à la fois philosophique, avec une dimension politique présente, qui doit conduire à une forme de vigilance. Il convient de *se méfier* dans le débat public du recours aux normes morales comme fondement des normes. « *L'idée que les normes qui établissent des droits humains fondamentaux seraient sans valeur si elles n'étaient pas justifiées par des valeurs morales est, à mon avis, une façon de remettre en cause la légitimité de ces normes* » (Ogien², 2012). Ce qui interroge évidemment dans le cadre de l'école.

Dans cette recherche, nous chercherons à savoir si la dimension éthique est centrale ou non au regard de la norme. Si les valeurs sont ou non centrales et organisatrices au regard de celle-ci.

Norme et valeur sont liées de façon non automatique. Activité humaine intentionnelle, la norme, qui se spécifie dans l'action, présente un ancrage possible mais non systématique dans les valeurs, comme déduction possible. Une forme d'indépendance par rapport aux valeurs, dans la justification de la norme, se dessine. Cette dernière peut tenir à ses valeurs intrinsèques, à sa cohérence avec d'autres normes ou principes moraux, aux croyances de l'individu ou bien encore à la considération envers certaines personnes faisant autorité. Parce que la norme peut être justifiée par les valeurs et non l'inverse, la norme s'inscrit dans un niveau de justification inférieur. La norme ressort comme un principe de base qui peut se suffire à lui-même. En ce sens, la norme peut présenter une forme d'indépendance.

d) Pour synthétiser

Norme, morale et éthique entretiennent des relations privilégiées, en lien avec les valeurs et les conséquences des actions. Objet d'un enseignement à l'école, morale et norme visent le lien social et la capacité à faire des choix, dans une perspective de respect et de conformité. Les principes admis par le collectif engagent l'individu à conjuguer son point de vue personnel avec la conduite morale. La norme présente un lien avec la morale, souvent idéaliste et avec l'éthique de la conviction, centrées sur l'acceptable et questionnant la transgression. Les principes moraux, de par leur caractère prescriptif et pratique, ainsi que l'éthique de la responsabilité, sont organisateurs de la pratique de la norme. Cette dimension éthique matérialiste pratique s'attache à affiner le réel, à des fins d'efficacité. Des conflits ressortent entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité, entre la norme et la pratique de la norme. De caractère intentionnel, la norme se spécifie dans l'action et offre un ancrage possible mais non systématique dans les valeurs. La norme peut présenter une forme

¹ Ogien évoque dans le texte du projet de traité constitutionnel de l'Union Européenne, *une référence moindre aux références plus traditionnelles, aux grands principes, aux règles, droits, et, plus généralement, à tout ce qu'on peut appeler des « normes »*. Ibidem, p. 27.

² Ibidem, p. 27.

d'indépendance, comme principe de base autosuffisant. Sa justification peut tenir à ses valeurs intrinsèques, à sa cohérence avec d'autres normes ou principes moraux, aux croyances de l'individu ou à la déférence vis-à-vis de personnes faisant autorité. La norme est inscrite dans un niveau de justification inférieur aux valeurs.

Idéal désirable et estimable, les valeurs sont des référents avec une forme relative et des réponses envisageables, par rapport aux problèmes rencontrés. Les valeurs, empreintes d'affects, engagent, de par leur caractère normatif et conatif, l'individu dans la pratique de la norme. À l'école, terrain de laïcisation, les valeurs prennent un sens spécifique. Au regard de la montée de l'individualisme, des cultures et des idéologies variées chez l'élève et sa famille, le pluralisme s'affiche. Des valeurs indépendantes et divergentes de l'école se distinguent et créent des conflits. L'école s'affiche comme un terrain de droit, de liberté et de respect qui, de façon plus ou moins implicite, cherche à uniformiser, à normaliser et à engager vers le conforme. Si l'on considère que l'individu est perfectible, l'acte d'éduquer s'articule sur des principes, se finalise par des enjeux mais demeure dépendant des valeurs. Une valeur éducative se spécifie par son universalité et s'édifie dans l'éthique de l'échange. La question de la légitimité des valeurs ressort. L'appropriation des valeurs, vise dans une perspective égalitaire, la construction et le maintien du lien social, au regard des différences. Les valeurs représentent un enjeu fort de l'école, comme voie possible de l'acceptation de la pluralité, construite comme valeur partagée.

10. Synthèse

La norme est une représentation. A ce titre, elle présente un caractère dynamique. La norme se caractérise par un caractère polysémique fort. La norme est une nécessité sociale dans une approche philosophique ou juridique. Dans une perspective politique, la question de l'ordre et du pouvoir se posent, comme alliance et partage, liberté et soumission, domination et adhésion, choix et discipline. La norme peut s'apparenter à des règles de conduites imposées à un groupe social. La norme offre un caractère modal engageant. Les terrains de normalisation sont multiples, en ce sens que la normativité est propre aux activités humaines. La norme renvoie à la question de la conception de la société, plus spécifiquement de la place de l'homme au regard du collectif. La perspective éthique n'est pas absente. Norme, morale et éthique sont interdépendantes. La norme reflète nos valeurs, mais s'en distingue. Les fonctions de la norme sont variées : maintien de l'ordre social, soubassement de la morale, fondement de l'éducation et de la justice, etc.

L'approche sémiotique permet d'accéder au sens premier de la norme, à travers divers composants remarquables : le conforme et la conformité, le normal et la légalité. La norme se combine avec l'acceptation, la soumission, la transgression et la déviance, dévoilant le juste et l'équité. De par son caractère de contrainte ou de liberté, la norme vise à satisfaire la conformité dans un champ homogène. Si la norme ne présente pas forcément de caractère obligatoire, elle est de nature binaire, au regard de la mise en question de sa validité. Cette dernière est centrale et complexe. La validité de la norme dépend de paramètres multiples : la structuration de l'espace politique, sa rationalisation, son acceptation par la majorité par rapport à son bien-fondé (le juste), aux habitudes sociales, au contexte, à son usage, etc. C'est

une validité en situation. La dimension comportementale est déterminante. Plus précisément, elle conduit à une injonction d'exclusion ou de révision des conduites incompatibles. L'usage de la norme est un paramètre clef. Il se construit au présent dans le contexte rencontré et pose la question du respect de la norme, élément fondateur et organisateur de la vie sociale.

La norme peut se définir par rapport à une transgression identifiée. La norme se fait jour à travers la déviance. La norme questionne l'homme sur ce qui est autorisé-interdit, admis-réprouvé, légitime-injuste, justifié-arbitraire, licite-frauduleux, ostensible-subreptice. C'est une véritable dialectique entre l'individu et sa relation à la réalité, dans une forme de contractualisation. Le caractère de réciprocité de la norme engage l'individu dans des allers-retours entre représentations et réalité. Son caractère opérant implique des actions. La norme présente une ambivalence, du fait de sa dimension à la fois explicite ou implicite. Cette ambiguïté engage l'individu dans un champ ouvert, qui génère à la fois flexibilité et imprécision, tant dans le registre interprétatif que dans l'intégration ou la pratique de la norme. La norme s'apparente à un système, dans lequel elle s'inscrit. La dépendance de ce réseau de normes lui donne toute sa force. Véritable mémoire collective, ce système de normes autorise une forme de stabilité de la réprobation collective. La norme présente une temporalité spécifique et indéfinie, qui se décline au présent concrètement dans la pratique de la norme, ou dans les procédures de détection des transgressions. La norme s'inscrit dans son propre mouvement d'altération constitutif de son historicité. Une véritable relation inférentielle existe entre le passé et le futur, qui impacte la norme. Ni vraie, ni fausse, la norme ne saurait être une donnée stabilisée et reste relative, inachevée. La perspective est ouverte et empreinte d'imprévisibilité. La norme est dynamique, révisable.

La norme relève d'un processus d'élaboration complexe. Elle se fonde sur le tout-social, l'individualisme ou l'institution. La norme montre conjointement un caractère régulateur, mais aussi constitutif. La norme est véritablement conditionnée par son usage et par le système motivationnel de l'individu. Au regard de la sélection des possibles, le pouvoir normatif se fait jour. L'individu est confronté à des conflits inhérents à l'usage. Il lui faut choisir une mise en pratique de la norme. Les facteurs sont la contextualisation rencontrée, l'interaction avec les autres et les profits et coûts possibles. La norme se précise au regard de ses effets attendus. L'individu peut tendre alors vers l'acceptation, comme bilan de préférences du sujet. L'individu mesure son aspiration à la transgression, par rapport aux conséquences possibles. La norme produit des sanctions qui permettent à l'individu de déterminer la transgression. C'est la présence ou l'absence de réaction des autres qui soulignent la conformité d'une conduite. En ce sens la réprobation est un élément organisateur de la norme.

L'école présente des espaces spécifiques marqués par la normativité, avec une intrusion du droit. L'école se dessine à la fois comme un conservatoire des normes et un processus de normalisation. Aujourd'hui, la socialisation scolaire ne se réduit plus à une intégration des normes, mais s'apparente à une forme de socialisation de la réflexivité. A l'école, les normes apparaissent comme une nécessité. Condition de la bonne intégration sociale, ce sont des

schèmes cognitifs partagés, qui autorisent la lecture des situations et participent au maintien de l'ordre scolaire. Émaillé par l'affaiblissement des évidences normatives partagées, l'ordre scolaire est l'objet de nombreuses stratégies. Une distance apparaît entre les évidences normatives de l'enseignant et les normes de l'élève. À l'école, les normes sont à la fois explicites, mais le plus souvent implicites. La classe implique implicitement « *une homogénéité idéologique et morale entre les enseignants et les élèves, ainsi que la reconnaissance unanime de la vertu de l'utilité de l'instituteur qui apporte avec l'instruction, la promotion sociale aux meilleurs* » (Boumard et Marchat¹, 1994). L'articulation est délicate, source d'ambiguïtés, voire de difficultés. Un décalage s'opère entre les attentes en classe et la pratique effective de la norme. Une fracture s'ouvre entre la culture de l'élève et les normes non-explicites. La déviance émerge.

La norme en classe interroge la question du pouvoir. La norme s'élabore au regard des contraintes situationnelles et des relations sociales empreintes d'asymétrie. La norme apparaît comme une construction contextualisée et contractualisée dans des formes d'échange social inégal. La mutation normative à l'école évolue dans le sens d'une déstabilisation et d'une modification de la légitimité des normes. En plaçant l'élève au centre du système éducatif, la sociabilité juvénile entre à l'école. La normativité scolaire fluctue, vers une fragilisation des schèmes normatifs, liée étroitement à l'évolution des mutations de la forme scolaire. Aujourd'hui des frontières symboliques se créent entre les acteurs de l'école qui intègrent la norme et les autres, identifiés, parfois étiquetés, au regard de leur différence. Des cultures spécifiques des établissements émergent, que les enseignants mesurent en fonction de l'écart à la norme qu'elles présentent. La force du contexte à l'école renforce la relativité des normes'. La question de la légitimité des normes est essentielle à l'école. Elle tient à la difficulté de l'institutionnalisation de la norme, au regard de la diversité et de l'instabilité des représentations normatives de chacun. Aujourd'hui, de nouvelles exigences d'explicitation et de justification s'imposent à l'institution des normes à l'école.

B) La norme, une déclinaison spécifique à l'école

Afin de se saisir au mieux de la norme, nous allons maintenant dessiner l'espace scolaire dans sa relation avec elle, croisant les enjeux de l'école et les discours avec les pratiques effectives des différents acteurs. Sous l'éclairage du contexte de l'école, instable et parfois équivoque, nous avons choisi de cerner l'évolution de la norme à l'école, à travers la forme scolaire. Nous interrogeons la norme au regard du processus éducatif, espace de perspectives concurrentes, pour comprendre si la norme scolaire est un présupposé ou une construction en situation. Nous cherchons à savoir en quoi le contexte inédit de l'école, participe au caractère dynamique de la norme scolaire.

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 103.

1. Évolution de la norme à l'école

Nous avons choisi de considérer à travers la forme scolaire, l'évolution de la norme à l'école, entité spécifique du monde social. L'enjeu est d'appréhender l'évolution de la normalisation et son influence sur la fluctuation de la norme scolaire.

La forme scolaire, née au XVII^{ème} siècle, est considérée comme *un champ d'activité spécifique, indépendant de la vie quotidienne, dans laquelle une relation sociale inédite (de type « scripturale-scolaire ») se tisse entre un maître et un élève* (Vincent¹, 1994). La forme scolaire peut se révéler à la lumière des normes, par rapport à la fonction de sélection de l'école (Verhoeven, 1997² et 1998³).

La forme scolaire moderne se caractérise tout d'abord, par la « sanctuarisation » et la sacralisation de la norme scolaire qui marquent une séparation (*clôture symbolique*) entre l'école et le monde « profane ». Le *modèle de socialisation articulant intégration normative et discipline* est le second trait. Il stabilise à la fois normes et sanctions. Il vise l'autonomie de l'individu, en cherchant à inscrire l'enfant dans l'universel (Derouet⁴, 2003). La troisième caractéristique tient à la *construction d'un rapport social pédagogique basé sur un rapport scriptural-scolaire aux savoirs*⁵. Autre trait, la *prédominance de modes de légitimation traditionnelle*⁶ et « rationnelle-légale ». Enfin, la forme scolaire se caractérise par une *justification simple* de l'acte éducatif, avec une certaine univocité et une prétention à l'universalité des « principes de justification ».

¹ Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in Vincent G. (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

² Verhoeven, M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Socialisation et régulation dans des établissements contrastés*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

³ Verhoeven M. (1998), Les mutations de la discipline scolaire : négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés, *Déviance et Société*, 22/4, pp. 389-415.

⁴ Derouet parle de « former à l'esprit critique, en inculquant les valeurs du monde qui doit être, contre les évidences du monde qui est. », Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, p. 70.

⁵ Le rapport pictural scolaire est « la forme de relations sociales tramées par des pratiques d'écritures constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde qui convertissent les schèmes pratiques et les compétences culturelles diffusés en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents. Cette forme sociale s'accompagne d'une systématisation de l'enseignement et ainsi d'une socialisation durable de ses effets. », Lahire B. (1994), Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, In *Revue française de pédagogie*, vol. 107, pp. 157-160.

⁶ Max Weber précise que dans la domination traditionnelle, « on obéit à la personne du détenteur du pouvoir désigné par la tradition et assujetti (dans ses attributions) à celle-ci, en vertu du respect qui lui est dû dans l'étendue de la coutume », Weber M. [1921] (1971), *Économie et Société*, Paris, Plon. Publication originale, consulté le 4/6/2016. URL :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/domination_legale_direction/domination_legale_dir_texte.html.

Parce que la forme scolaire a connu des mutations profondes, le soubassement du processus d'institution des normes scolaires est modifié (Vincent¹, 1994). La première transformation de l'école génère une fragilisation dans l'élaboration de ses propres normes. Elle consiste en un *affaiblissement de la clôture symbolique de l'école* (Verhoeven², 2012). L'école est désormais plus ouverte, plus perméable à l'environnement, ce qui la fragilise. En effet, l'école justifie désormais ses pratiques non pas au regard de principes universels (Derouet³, 2003), mais par rapport à la réalité de la vie. En découle un affaiblissement dans la capacité à concevoir ses propres normes. De ce fait, la construction de l'ordre scolaire s'en trouve modifiée, dans la mesure où l'ancrage n'est plus dans les préceptes théoriques, mais dans la réalité de la vie, avec une prise en compte de l'hétérogénéité du public rencontré. Celui-ci n'est plus seulement extérieur à l'école, et la *culture juvénile des élèves et ses normes* entrent avec force et parfois avec une certaine visibilité dans l'espace scolaire. Dans cette recherche, nous chercherons à appréhender, dans le rapport aux normes, la culture spécifique de l'élève et de l'enseignant. Nous nous interrogerons pour savoir lequel est actant.

La deuxième mutation profonde de la forme scolaire conduit à une remise en cause de la norme scolaire. Elle tient à la *transformation des éléments fondateurs de la légitimité scolaire* (Verhoeven⁴, 2012). Que l'on considère la *désacralisation* de l'ordre scolaire (Prairat⁵, 2005), le *désenchantement des principes sacrés surplombant* l'acte éducatif (Dubet⁶ 2002), la *pluralisation* des modèles fondateurs de l'ordre scolaire (Derouet⁷, 1996), la primauté des principes sur les codes formels et leur nécessaire *négociation contextualisée* (De Munck, Verhoeven⁸, 1997 ; Verhoeven⁹, 1998), c'est véritablement le caractère universaliste-substantiel de la norme scolaire qui est remis en question.

La norme se transforme. La norme humaniste évolue, pour tendre vers une norme d'efficacité, une norme de production de compétences et de résultats. La légitimité n'est plus fondée sur la

¹ Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in Vincent G. (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 101.

³ *Ibidem*, pp. 74-75.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 102.

⁵ Conférence-débat « L'apprentissage de la civilité à l'école : regards croisés », Prairat E. (2005), *Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire*, consulté le 4/6/2016.

URL : http://media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/96/1/civilite_115961.pdf.

⁶ Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

⁷ Derouet, (1996), cité par Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 102.

⁸ De Munck J., Verhoeven M. (1997), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*, Bruxelles, De Boeck Université.

⁹ Verhoeven M. (1998), Les mutations de la discipline scolaire : négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés, *Déviance et Société*, 22/4, pp. 389-415.

raison mais devient fonctionnelle (Maroy¹, 2008). L'enjeu est davantage de pouvoir s'adapter aux exigences de la société, au sein d'un système éducatif, avec un *État évaluateur* et une articulation de l'éducation à partir de nouveaux référentiels. L'école n'est plus prioritairement un espace de socialisation avec un ancrage sur les principes et des valeurs, mais *un système de production* (Maroy², 2008 ; Derouet³, 2003). Aujourd'hui fonction de socialisation et fonction de sélection s'articulent de façon paradoxale (Dubet⁴, 1991). Les fonctions internes de l'école, se trouvent indexées à une légitimité externe, orientée par une logique de production dans une perspective économique (Robeyns⁵, 2006).

La troisième mutation profonde de la forme scolaire crée de nouvelles normes. Elle concerne les transformations de la fonction de socialisation scolaire (Verhoeven⁶, 2012). Désormais, les références sont l'authenticité et la réflexivité, qui conduisent à l'émergence de normes inédites, dans le cadre d'une légitimité fonctionnelle. L'exigence de flexibilité a remplacé la subjectivation, l'intégration normative fonctionnelle a succédé à l'intégration normative empreinte de discipline. Le modèle disciplinaire s'efface au profit du modèle de la maïeutique (Dubet⁷, 2009). L'autonomie se construit aujourd'hui sur la connaissance de soi (Dubet⁸, 2009). Le modèle de l'authenticité et de l'épanouissement individuel prime (Taylor⁹, 1989). Aujourd'hui la socialisation scolaire ne relève plus de la simple intégration des normes, mais se présente comme *une socialisation de la réflexivité* (Dubet, Martucelli¹⁰, 1996).

Dans le premier degré, l'enseignant se nomme officiellement dès le XIXe siècle instituteur et maître. Boumard et Marchat¹¹ (1994) soulignent que cette double appellation n'est pas anodine. L'instituteur relève du contexte administratif, comme acteur central de l'État-nation. Depuis 1833 (loi Guizot) et jusqu'en 1991, il est formé dans les *Écoles normales*, « *c'est-à-dire celles qui fixent la norme*¹² », produisant les *hussards noirs de la République*. La mainmise de l'État sur les enseignants est forte, avec une volonté claire d'éviter l'élaboration de corporations qui pourraient faire concurrence, comme le clergé pendant le Moyen Âge. La mise en place des IUFM (1990) marque la volonté d'unifier le niveau de recrutement, d'aligner la carrière entre les enseignants du premier et du second degré, dans une logique de

¹ Maroy C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 2008, 40/1, pp. 31-55.

² *Ibidem*, pp. 31-55.

³ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 65-86.

⁴ Dubet F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.

⁵ Robeyns I. (2006), Three models of education : Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), pp. 69-84.

⁶ *Ibidem*, p. 103

⁷ Dubet F. (2009), *Le travail des sociétés*, Paris, Le Seuil.

⁸ *Idem*.

⁹ Taylor C. [1989] (1998), *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne*. Paris, Le Seuil.

¹⁰ Dubet F., Martucelli D. (1996), Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue Française de sociologie*, 37/4, pp. 511-535.

¹¹ Boumard P., Marchat J.-F., (1994) *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, pp. 103-104.

¹² *Ibidem*, p. 104.

production. « *Le passage en institution de formation, par exemple les IUFM, apprend non pas à maîtriser son métier, mais à être un enseignant efficace* » (Boumard et Marchat¹, 1994). L'enseignant de l'école primaire est désormais nommé professeur des écoles. L'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) depuis 2013, propose une nouvelle formation professionnelle des enseignants. Malgré cette volonté affichée, l'ancrage universitaire est plus fort et une forme de distanciation avec la dimension professionnelle ressort. La norme pour les enseignants se décline au regard du référentiel de compétences². Il définit *les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation*.

Pour autant, l'instituteur comme le professeur des écoles, dans sa classe, reste « le maître ». « *Mais l'instituteur, dans le contexte de l'école, devient « le maître » avec un jeu sur les deux sens fort différents de ce mot. « Maître » traduit en effet à la fois le savant qui instruit (magistère) et le supérieur social (Dominus)* » (Boumard et Marchat³, 1994). Ce double étiquetage, dans le rapport au savoir et dans la domination implique, implicitement une forme de respect et une relation asymétrique.

La forme scolaire éclaire la norme sous un regard original. La forme scolaire se dessine comme un domaine d'activité propre à l'école et autonome, avec des relations sociales originales. Initialement sanctuarisée, sacralisée, la norme scolaire conjugait intégration normative et discipline. La légitimation traditionnelle, fonctionnelle et instituée, était fondée sur l'obéissance, la soumission et le respect de l'enseignant, détenteur de pouvoir. Les mutations en profondeur de la forme scolaire conduisent à l'évolution de la normalisation des normes scolaires, à leur remise en cause et à leur élaboration sous des formes nouvelles. La socialisation à l'école s'élabore non plus sur la base de la seule édification des normes, mais comme normalisation construite et fonctionnelle, empreinte de réflexivité. La flexibilité se substitue à la subjectivation. La construction, la réflexion et l'autonomie côtoient la soumission.

Perméable au monde, l'école voit ses normes émaillées et évoluer, passant d'une perspective humaniste à une logique d'efficacité et de production, sous la tutelle d'un État évaluateur. Légitimités internes et externes se combinent et se concurrencent. Les fonctions à la fois socialisantes et sélectives de l'école génèrent des paradoxes. Si l'enseignant conserve un statut social dominant, la culture de l'élève avec ses normes, pénètre de façon lisible l'école. Désormais, l'ordre scolaire et ses normes ne se fondent plus sur des concepts abstraits et universels mais sur la réalité, compte tenu de l'hétérogénéité du public rencontré.

¹ *Ibidem*, p. 110.

² Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, consulté le 1/9/2016. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

³ *Ibidem*, p. 104.

2. Appréhender la norme scolaire

Nous avons choisi de cerner la norme scolaire, pour tenter de comprendre si des normes spécifiques existent à l'école et si cette dernière est un espace marqué ou non par la normativité. Nous questionnerons l'école pour vérifier si elle se dessine comme un terrain conservatoire ou au contraire comme un processus de normalisation, tout en cherchant à saisir les relations entre la norme et le droit à l'école.

a. Des normes spécifiques à l'école

Ardoino¹ (1977) désigne l'éducation comme *un art*, qui consiste non seulement à *inculquer aux élèves le respect des normes, des lois*, mais aussi à transmettre *la capacité de les dépasser*, afin de générer une créativité qui maintienne la continuité de l'espèce. Le respect est pour Pain et Casanova un élément fondateur de la relation humaine, dans le cadre des pratiques institutionnelles. Le *principe d'efficacité éthique* (Casanova, 2000², 2004³) se fonde sur les « 4R », à savoir les *Repères*, la *Responsabilisation* et la *Reconnaissance*, qui conduisent au *Respect*. Casanova articule *la complexité des causes* et la *pluralité des réponses*. L'éthique tient au respect de tous, dans un climat d'écoute.

La norme scolaire est aujourd'hui un *problème social majeur* (Verhoeven⁴, 2012). Si ses caractéristiques s'inscrivent dans celles qui ont été évoquées précédemment, elle se dessine de façon spécifique. La construction de la norme est dépendante de l'action et émerge au sein de l'action sociale. Pour Houssaye⁵ (1995), « *la pédagogie se révèle être la construction du dialogue, du rapport à l'autre* ». La norme est définie comme « *un schème normatif et cognitif d'interprétation et d'action* » (Verhoeven⁶, 2012), sans pour autant être exogène à la situation ou aux acteurs. La norme s'élabore au regard des contraintes situationnelles et des relations sociales. Or, les échanges sociaux sont empreints de dissymétrie, que le travail normatif ordinaire ne saurait gommer (Reynaud et Richebé⁷, 2007). La norme, parce qu'elle est indexée conjointement à une contextualisation précise dans des formes d'échange inégal, est une manifestation concrète du pouvoir : « *tout acte d'invention cognitive et normative, en instituant voire imposant de nouveaux schémas de pensée et d'action, est aussi un « acte de pouvoir », qui débouchera à son tour sur de nouvelles conséquences inégales* » (Reynaud et Richebé⁸, 2007). Ce qui n'est pas sans conséquence à l'école, et plus spécifiquement en classe. D'autre part, le fait d'instituer la norme, outre la dimension sociale, dépend également des

¹ Ardoino J. (1977), *Éducation et politique*, Paris, Gauthier-Villars.

² Casanova R. (2000), *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*, Paris, Hatier, p. 78.

³ Casanova R. (2004), *Ces enseignants qui réussissent*, Vigneux, Matrice.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 96.

⁵ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 174.

⁶ *Ibidem*, p. 105.

⁷ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 22-23.

⁸ *Ibidem*, pp. 16-17.

contraintes structurelles, à la fois comme contraintes et comme ressource. En effet, la théorie de la structuration énonce que le structurel présente bien une antériorité, qui ne saurait être fabriquée dans chaque situation, mais qui nécessite *son actualisation dans l'action et l'interaction* (Giddens¹, 1987). C'est donc en situation que la norme se construit, dans un contexte spécifique, présentant une forme de structuration (locale ou systémique), tout en sollicitant des *compétences pratiques (sociales routinières) et discursives (réflexives)*. La façon dont les sujets appréhendent et perçoivent les possibilités envisageables et les contraintes inhérentes au contexte conditionnent l'élaboration de la norme (Giddens², 1987). Le contexte scolaire est un facteur déterminant qui participe au bien-être scolaire. Au regard spécifique de la ségrégation, « *le bien-être scolaire apparaît comme une valeur centrale en éducation et son inégale répartition entre les classes constitue une inégalité scolaire importante* » (Fouquet-Chauprade³, 2013). La norme pose la question du pouvoir. Elle ressort comme une construction contextualisée et contractualisée dans des formes d'échange social inégal.

À l'école, des normes peuvent être appréhendées au niveau cognitif, comme des *schèmes cognitifs partagés pour « lire » les situations* (Verhoeven⁴, 2012), ou bien encore dans un registre plus pratique, en tant que *maintien d'un ordre stable de l'interaction scolaire*. L'institution des normes se soumet à l'école à *de nouvelles exigences d'explicitation et de justification* (Derouet⁵, 1992 ; Verhoeven, 1997⁶ et 1998⁷).

Marie Verhoeven (2012) appréhende *le mouvement de déstabilisation normative*, qui teinte l'expérience de l'enseignant. L'institution des normes ressort comme une difficulté, sans que les normes soient absentes pour autant. Et l'ordre en classe semble fragilisé. L'ordre scolaire désigne « *l'ensemble des normes, des attentes disciplinaires du personnel censé déterminer et régler le comportement des élèves* » (Andréo⁸, 2005). La mutation normative à l'école, à savoir l'invention et l'institution des normes, évolue dans le sens d'une *déstabilisation* (Verhoeven⁹, 2012). Deux raisons à cela. La première piste est un mouvement de *déstabilisation de l'ordre scolaire*, la discipline. La deuxième raison est la transformation de la façon dont s'opère la fonction de sélection dans le système éducatif. C'est aussi parce que la fonction de socialisation est considérablement modifiée : l'ensemble constitué par

¹ Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.

² *Idem*.

³ Fouquet-Chauprade B. (2013), L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte, *Sociologie*, vol. 4, p. 431-449.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 98.

⁵ Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.

⁶ Verhoeven, M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Socialisation et régulation dans des établissements contrastés*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

⁷ Verhoeven M. (1998), Les mutations de la discipline scolaire : négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés, *Déviance et Société*, 22/4, pp. 389-415.

⁸ Andréo (2005), cité par Lepoutre D., Les livres, *Revue française de sociologie*, 48, p. 168.

⁹ *Ibidem*, p. 99.

l'intégration normative, la discipline, la subjectivation est détrôné et remplacé par *l'authenticité, la réflexivité et l'intégration fonctionnelle*, qui deviennent les éléments fondateurs de la normativité dans l'éducation, centrée sur l'efficacité et la nécessité fonctionnelle.

L'école est désormais confrontée à l'hétérogénéité croissante de son public. Placer l'élève au centre du système éducatif génère *l'entrée d'une sociabilité juvénile* à l'école : « *Alors qu'en des temps pas si lointains la blouse leur était uniformément imposée, ce sont eux qui, aujourd'hui, choisissent d'arborer des signes distinctifs* » (Cordonnier¹, 2003). Pour Cordonnier, la norme peut relever d'une dimension esthétique. En effet, l'apparence des élèves soulève la question de la norme à l'école, où la tolérance implique des partages entre l'espace scolaire public et la *sphère personnelle de l'élève* (Dubet², 1991), qui relève d'une conduite privée.

Une évolution normative avec une modification de la légitimité des normes apparaît du fait de la fonction de sélection de l'école. Elle participe à la logique de (re)production des rapports sociaux. L'école est confrontée au paradoxe lié à la démocratisation scolaire. Il tient en la nécessité d'accueillir massivement tous les élèves, dans le cadre d'une idéologie de l'égalité des droits, alors que se développent des inégalités scolaires très fortes. D'ailleurs, le fondement théorique évolue : « *on s'est petit à petit éloigné du paradigme de l'égalité des chances pour entrer dans un autre paradigme. La notion d'égalité a fait place à la notion d'équité* » (Grootaers³, 2005). Le système éducatif met en œuvre des *espaces normatifs différenciés*, qui conduisent à des étiquetages. Un paradoxe s'établit au regard de l'idéologie égalitaire de l'école et des inégalités criantes. Il conduit à des *processus de légitimation et de naturalisation des différences*.

L'école développe des espaces de *distillation fractionnée* (Dubet, 1992⁴, 2002⁵), dans lesquels apparaît une *fragmentation normative*⁶. Grootaers⁷ (2005) met en relief différents *territoires* de l'école. Seul le premier degré ne s'inscrit pas dans une logique compétitive. Il s'organise à partir du postulat d'éducabilité pour tous, avec une éthique d'égalité, même si la différenciation est de mise. Dans le secondaire, les zones sont très inégales. Dans ce cadre, les schèmes normatifs relèvent de la norme de performance pour l'enseignement général et de la

¹ Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 63.

² Dubet F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.

³ Grootaers D. (2005), Les mutations de l'égalité des chances à l'école, *Courrier hebdomadaire du CRISP* 28, n° 1893, p. 5.

⁴ Dubet F. (1992), Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard J., Foucault J.-B., *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit.

⁵ Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

⁶ Grootaers D. (2008), Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire, in Dupriez V., Orianne J.-F., Verhoeven M., *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Berne, Lang, pp. 117-140.

⁷ *Ibidem*, pp. 5-43.

norme d'insertion professionnelle pour l'enseignement qualifiant. Ou bien parfois encore d'une norme inhérente à l'urgence sociale, visant à éviter l'exclusion. La fragilisation des schèmes normatifs tient à l'affaiblissement de sa clôture normative symbolique et à la légitimité fonctionnelle (efficacité et sélection) de l'école.

La pratique de la norme est véritablement impactée à la fois par la segmentation systématique éducative (liée aux éléments structurels différenciés qui la constituent) et à la distillation fractionnée (qui tient à la sélection scolaire). L'enseignant est amené à catégoriser les différents espaces scolaires par rapport à leur *éloignement vis-à-vis de la norme*¹. Concrètement, cela signifie que l'enseignant situe le contexte spécifique rencontré dans l'exercice de ses fonctions, par rapport aux différents espaces existant au regard de l'éloignement des élèves par rapport à la norme. L'enseignant mesure la distance de ses élèves par rapport à la norme, ainsi que vis-à-vis des comportements attendus. Cette distance est souvent présentée comme une fatalité, ou une incapacité de l'élève qui manifeste une conduite éloignée de la représentation de la norme des enseignants. « *Autrement dit, dans chaque contexte, les enseignants désignent un « ailleurs », proche ou lointain, où les choses sont « pires » ; et les élèves qui occupent ces espaces font souvent l'objet d'une stigmatisation et d'une « naturalisation » de leur différence* » (Verhoeven², 2012).

Les enseignants identifient clairement les élèves perturbateurs qui font l'objet de qualifications au regard de leur différence. Les enseignants portent sur ces élèves des *jugements naturalisant* (Verhoeven³, 2012), qui conduisent les enseignants à la légitimation des différenciations entre les élèves déviants (*eux*) et les autres (*nous*). Quelle que soit l'école, tout comme apparaît en classe la *constante macabre* (Antibi⁴, 2003), se dessinent des *frontières symboliques puissantes entre ceux qui connaissent les règles du jeu (local) et ceux qui n'y sont « pas à leur place »* (Verhoeven⁵, 2012). Une dynamique particulière peut s'instaurer au regard des *cultures spécifiques des établissements* (Draelants et Dumay⁶, 2011).

Des *mutations normatives* apparaissent. Elles désignent les transformations des normes à travers le temps. À l'école, on constate un effritement de la clôture symbolique, un *affaiblissement des évidences normatives partagées* (Verhoeven⁷, 2012). Il marque à la fois l'entrée dans l'école des normes de la culture juvénile (objet technologique, tenue

¹ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 114.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 114.

³ *Ibidem*, p. 115.

⁴ « Par “Constante macabre”, j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre. », Antibi A. (2003), *La Constante macabre, ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, Nathan.

⁵ *Ibidem*, p. 115.

⁶ Draelants H., Dumay X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF.

⁷ *Ibidem*, pp. 106-112.

vestimentaire, accessoires etc.), ainsi que l'entrée *des principes de réalité*, qui s'attachent à mettre en lumière pour l'élève le monde tel qu'il est. La conduite des élèves, s'inscrit dans une situation normale de leur point de vue, alors qu'elle est non conforme pour l'enseignant. Les actes non conformes, bien que non acceptés dans le cadre de l'institution, sont trop fréquents pour que l'enseignant puisse être en mesure de les empêcher. Parce que les présupposés normatifs s'amoindrissent, que les schèmes normatifs implicitement partagés sont très limités, l'enseignant en vient à douter de la légitimité des normes instituées. Le formalisme, comme *respect des formes, de la règle, dans les idées et dans les actes, comme caractère de l'idée ou de l'acte ainsi considéré ou accompli*¹, est critiqué à l'école et remis en cause.

Un décalage se crée entre les *évidences normatives* du point de vue de l'enseignant et les normes de l'élève, avec une articulation délicate avec l'implicite. En conséquence de quoi, une déstabilisation ou un désarroi, ou tout au moins une difficulté de l'enseignant, peuvent apparaître, à travers le décalage existant entre les représentations de ce qui doit être et la façon de se comporter en classe, et les transgressions des normes opérées par les élèves. La difficulté tient notamment à ce que les normes soient dans les faits souvent implicites. Un hiatus apparaît entre la culture de l'élève et des normes non-explicites, qui ne posent pas de problème du point de vue de l'élève puisqu'elles ne sont pas précisément ciblées, alors qu'elles ne sont pas acceptables du point de vue de l'enseignant. C'est le cas notamment des normes spatiales implicites, dépendant directement de la forme scolaire. Les élèves s'engagent dans la brèche entre l'implicite et l'explicite, qui conduit à des ajustements, à une non-conformité des conduites, qui peuvent s'apparenter à des transgressions.

La question de la légitimité des normes semble donc une question essentielle à l'école, avec une difficulté réelle dans l'institutionnalisation de la norme. « *Quoi qu'il en soit, tout se passe comme si la norme peinait à s'instituer et appelait à se réaffirmer sans cesse comme telle*² ». La *variabilité contextuelle des règles scolaires* (Verhoeven³, 1997) renforce la question de point de vue, soulignant la relativité des normes, en fonction des classes, des institutions (privée ou publique), des environnements sociaux spécifiques, et de la personnalité de l'enseignant. La force du contexte ressort. Par exemple, les enseignants identifient des contextes scolaires favorables, défavorables ou intermédiaires, qui seront considérés comme des établissements privilégiés, protégés, préservés, ou à problèmes. Dans ce cas, le public rencontré présente une conformité culturelle qui présuppose ou non l'existence de normes communes perçues et implicitement partagées.

En fonction du public, l'enseignant sera amené à adapter son mode de régulation : plutôt empreint de négociations et de compromis pour les populations « défavorables », et davantage formel hiérarchique pour les populations les plus « favorables ». Le processus d'institutionnalisation des normes par l'enseignant relève de processus différents : souvent de

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/formalisme>.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 108.

³ Verhoeven, M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Socialisation et régulation dans des établissements contrastés*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

l'ordre de l'explicitation des règles afin d'en faciliter l'appropriation et la compréhension, ou bien encore sous forme de réactualisation de l'ordre scolaire. Des *procédures participatives de négociations et de construction des règles* peuvent se mettre en place, à travers l'implication des élèves, pour que les règles fassent sens. Autre pratique enfin, l'instauration d'un cadre réglementaire au sein de la classe de l'école, c'est-à-dire visant à intégrer officiellement la norme dans l'institution. Pour ce faire, l'équipe pédagogique ou le directeur peuvent parfois incarner un *substitut d'institution*, aidé par les connaissances spécifiques au développement de l'enfant (psychologie du développement, comme *invariant universel*), comme cadre scolaire pour renforcer l'ordre. De la sorte, les adultes référents de l'école se posent en référents susceptibles d'inventer la norme à laquelle l'élève devra se conformer. Les relations sont hiérarchisées.

L'invention normative des enseignants est fragile et instable, révélée par de nouvelles stratégies dans la gestion de l'ordre scolaire, à travers un travail d'explicitation, de co-construction et de réactualisation des schèmes normatifs. Les normes ressortent comme une nécessité pour les enseignants, dans la mesure où elles conditionnent une bonne intégration sociale. Le principe tient à ce que l'insertion sociale et l'autonomisation du sujet dépendent du bon respect des normes. La difficulté tient à la diversité des représentations normatives de chacun, et à la variabilité de celles-ci. C'est à cette variabilité que nous allons nous intéresser.

Enseigner apparaît comme un art édifié dans une relation à l'autre constructive, visant le respect des normes et leur dépassement, dans une perspective éthique efficiente. La norme est une question sociale majeure à l'école, comme processus d'interprétation et d'action, au regard d'une contextualisation spécifique. Instituer la norme en classe nécessite de l'explicitation et de la justifier. Le tissu relationnel y est asymétrique et fait apparaître la norme comme l'expression tangible du pouvoir. La norme est une construction en situation, partagée, contextualisée et contractualisée, dans des formes d'échanges sociaux inégaux, qui mobilisent à la fois des compétences pratiques et réflexives. La norme autorise une lecture des situations et la conservation de l'ordre scolaire fragilisé. L'enseignant connaît une forme de déstabilisation normative. De par l'entrée des normes inhérentes à la culture juvénile, les espaces personnels et publics se croisent. Les processus de normalisation participent à la (re)production des rapports sociaux, prônant l'égalité et générant les inégalités. L'équité se substitue à l'égalité. Ce processus tend à justifier, légaliser et à naturaliser les contrastes. Se dessinent des terrains normatifs distincts, à l'origine d'étiquetages et de disparités, malgré l'affichage du principe d'éducabilité pour tous.

La normativité scolaire indique des fluctuations, avec une fragilisation des schèmes normatifs, faisant écho à l'évolution des mutations de la forme scolaire. Une catégorisation des espaces scolaires est établie par l'enseignant, en fonction de leur distance à la norme. Les conduites effectives participent à l'étiquetage et à la légitimation des différences. Une distinction s'opère entre les acteurs de l'école, en fonction de leur conformité normative. Les schèmes normatifs partagés s'amenuisent, mettant en cause le formalisme et la légitimité des normes instituées. Un décalage apparaît entre les normes implicites de l'élève et de l'enseignant. L'institution des normes par l'enseignant apparaît limitée et fragile et reste conditionnée par la procédure de normalisation. Ce hiatus est opérant, en ce sens qu'il

impacte les pratiques pédagogiques. Ces évidences normatives se conjuguent avec la relativité contextuelle des normes. Conformité et déviance se dessinent en fonction des points de vue.

b. L'école : un espace marqué par la normativité ?

Éduquer c'est *donner à quelqu'un, spécialement à un enfant ou à un adolescent, tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité* (CNRTL¹). Éduquer c'est *orienter l'enfant, le conduire vers*, en cherchant à orienter sa destination, en lui permettant de s'intégrer dans la vie sociale. L'orientation retenue est évidemment dépendante de la conception que la société se fait d'elle-même. La question de l'éducation est un problème majeur, dans la perspective d'une continuité sociale et du maintien de la vie sociale. Pour cela, l'individu compose dans sa vie sociale avec la norme : « (...) *l'être humain doit assumer d'agir selon des normes produites par son espèce, car la vie sociale humaine s'organise en produisant normes et règles communes pour l'action*² ». Go (2012), au travers de sa réflexion, a su montrer en quoi la normativité marque de son empreinte l'éducation. Déclinant différents regards, il démontre en quoi la norme est un élément fondateur de l'éducation. Du point de vue de l'individu, l'acteur de l'école cherche à savoir si ses conduites sont adaptées, acceptables. La fonction première de l'éducation, consiste à « *faire en sorte que l'enfant apprenne à agir correctement* » (Go³, 2012). La norme présente un lien avec les enjeux de l'école. La norme apparaît aussi au niveau de *la discipline*, en ce sens que l'enjeu est de rendre l'enfant *capable de civilité*, en référence aux *règles de convenances*. Sur le plan de l'instruction, la norme émerge du fait de son objectif : rendre l'élève *capable de savoir*, par rapport aux *règles épistémiques*. Dans le domaine culturel, l'éducation cherche à rendre l'élève *capable de morale* compte tenu des *concepts normatifs*.

Ces éléments croisés conduisent Go à cibler *le sens le plus général de l'éducation* comme une *discipline des normes*. La discipline étant définie comme *une instruction, une direction morale*, mais aussi une *règle imposée* (CNRTL⁴).

L'école est marquée par la normativité. La norme est constitutive de l'éducation, comme discipline des normes et apprentissage de la conformité.

c. La norme à l'école : conservatoire ou processus d'institution des normes ?

L'éducation ne pourrait être assurée indépendamment d'une institution (Kant⁵, 1803), sans que pour autant les écoles soient le seul élément organisateur (notamment la famille, et les

¹ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/éduquer>.

² Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 16.

³ *Ibidem*, p. 16.

⁴ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/Discipline>.

⁵ Kant E. [1803] (1967), *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philonenko A., Paris, Vrin, 1967.

institutions sociales). La fonction première de l'éducation est de transmettre les normes de notre culture (Go¹, 2012), autorisant ainsi les jeunes à adopter des conduites adaptées. Cette transmission est un enjeu fort (Bergson², 1932). C'est une forme de réalisation sociale, qui est inscrite dans l'historicité des mises en œuvre effectives inférées à travers l'usage (Go³, 2012). Le sens de la civilisation justifie cette volonté de rechercher une vie sociale organisée, structurée, à partir des raisons données à autrui, et réciproquement. Un lien puissant existe entre norme et éducation. Il se développe depuis la III^{ème} République à travers l'école, dans la perspective ouverte de la transformation de l'élève comme futur citoyen. L'école ressort comme un *conservatoire*. Elle assure une *continuité culturelle*. Pour transmettre ses acquis, l'école instaure une forme de contrainte au travail, tout en renonçant aux instincts (Freud⁴, 1927). Cette continuité culturelle « *présuppose une conception de la normalité de cette culture, car l'éducation n'aurait pas à assurer de continuité culturelle s'il n'était présupposé que cette culture est le milieu normal dans lequel un peuple doit vivre et agir*⁵ ». Dans ce cadre, l'intériorisation des règles se traduit par un enfant bien éduqué, ce qui est visible à travers ses comportements et *des manières raisonnables d'agir*.

La difficulté tient à ce que cette scolarité républicaine fonde et fixe la norme comme *une référence radicale*, indépendamment de son rapport au temps (passé, présent et futur). Or, la construction de la norme s'inscrit davantage dans la *logique des situations* (Dewey⁶, 1938), présupposant son adaptabilité et son caractère évolutif : comme *régulation mutuelle*, et non pas comme *entente préalable explicite*. Pour Dewey, les « objets » ne sont pas une donnée en soi, mais sont le résultat d'une activité. Dans cette perspective, l'éducation scolaire participe à la continuité de la société. Elle conduit les élèves à partager, dans un processus de normativité, les idées et valeurs qui lui sont propres. L'éducation s'inscrit pleinement au sein d'un tissu de relations sociales et notre société a un idéal démocratique. C'est pourquoi, si l'école participe à l'éducation normative (Go⁷, 2012), celle-ci ne saurait se limiter à la conservation et à la continuité de la culture dominante, mais devrait se dessiner comme une « *question morale indépendante* » (Scheffler⁸, 1989).

Dans cette recherche, nous chercherons à savoir si la norme à l'école est le reflet d'une normalité donnée ou si elle se dessine comme un processus présentant un caractère dynamique.

¹ *Ibidem*, pp. 77-94.

² Bergson H. (1932), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF.

³ *Ibidem*, pp. 77-94.

⁴ Les instincts sont pour Freud, le meurtre, le cannibalisme et l'inceste, Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 3

⁶ Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.

⁷ *Ibidem*, p. 14.

⁸ Scheffler I. [1989] (2003), *Le langage de l'éducation*, trad. Le Du M., Paris, Klincksieck, p. 87.

La norme ressort à la fois comme un conservatoire et un processus d'institution des normes. La transmission des normes de la culture assure une pérennité culturelle indispensable à la vie sociale. Le lien entre norme et éducation est puissant, avec la normalité en toile de fond. L'intégration des normes se traduit par des conduites acceptables, témoins de la bonne éducation. La norme scolaire se présente souvent comme donnée préalable, sous forme absolue. Conjointement et idéalement, la norme à l'école peut se dessiner comme une régulation réciproque, adaptable et évolutive, comme processus normatif autonome.

d. La norme et le droit à l'école

L'éducation ressort comme une norme. En effet, au regard des textes fondamentaux français et internationaux, le droit à l'éducation ressort comme un droit fondamental (Henaff et Merle¹, 2003). « *L'enfant a le droit à l'éducation...* » (Convention Internationale des droits de l'enfant du 26 janvier 1990, article 28). L'article 13 du préambule de la constitution du 27 octobre 1946 précise : « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle, à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État.* ». Henaff et Merle précisent que le droit à l'éducation se différencie des droits de la première génération, comme le droit à la dignité, le droit à l'intégrité physique, ou encore le droit au respect de la vie privée. Le droit à l'éducation s'inscrit dans les droits économiques et sociaux, dits de la deuxième génération. Il est affirmé dans la loi d'orientation de juillet 1989 (art.1) : « *L'énoncé d'un droit, souvent nécessaire, n'est pas une condition suffisante de son effectivité, ni de son efficacité*² ». À la lumière des travaux préparatoires de l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme, adopté par l'assemblée générale des Nations Unies, Henaff et Merle³ (2003) affirment que l'éducation comme droit fondamental est un élément-clé de *promotion de la paix et de respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*. Dans leur approche, Henaff et Merle soulignent que les textes fondamentaux se réfèrent avant tout au droit à l'instruction et moins au droit à l'éducation : « *Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction*⁴ ».

La norme scolaire dessine également l'éducation comme une obligation. En effet, le droit à l'éducation a généré sur le plan légal l'obligation scolaire⁵. Dans les faits, « *la concrétisation du droit à l'instruction prend très généralement la forme de l'inscription à l'école et finalement d'un « droit à l'école », étant entendu que celle-ci a pour mission d'instruire* »

¹ Henaff et Merle se réfèrent à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 (art. 26), à la Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme du 4 novembre 1950 (art. 2 du protocole additionnel n°1), à la Convention Internationale des Droits de l'enfant du 26 janvier 1990 (art. 28) et, en droit français, au préambule de la constitution du 27 octobre 1946 (article 13). Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

² Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 157.

³ *Ibidem*, pp. 157-158.

⁴ Premier protocole additionnel de la Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme (art. 2).

⁵ La loi Ferry du 28 mars 1882 fixe l'obligation d'aller à l'école pour les enfants âgés de six à treize ans. La loi du 9 août 1936, fixe l'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans et rend l'instruction primaire obligatoire. L'ordonnance du 6 janvier 1959 rend la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans.

(Henaff et Merle¹, 2003). Cette mission présente pour Henaff et Merle un caractère problématique au regard du projet social qui lui est indexé, à savoir l'égalité des chances, qui s'affirme comme un droit à l'égalité effective d'accès à l'enseignement². Les discours de politique éducative se centrent³ sur le projet d'égalité des chances. La politique scolaire pendant le XXème siècle fut influencée par la *nécessité d'une plus grande égalité effective des droits d'accès* (Henaff et Merle⁴, 2003), au regard des compétences de chacun, indépendamment du statut social des parents. Pour autant, l'égalité des chances n'est pas effective, même si le droit à l'égalité est affirmé. Devant l'augmentation de la durée des études, et par rapport à la question de l'égalité, une revendication de nouveaux droits émerge. Henaff et Merle se sont centrés sur le droit dans l'école, dans ses aspects formels, sans qu'ils se traduisent forcément par *l'effectivité de ces droits*.

L'école ressort comme un cadre règlementé et donc normé. Par exemple, le règlement général sur la publication d'un statut sur les écoles primaires élémentaires communales de 1834 fixe le premier règlement de l'école. Certaines dispositions sont obsolètes, alors que d'autres valent toujours, comme l'interdiction des châtimens corporels ou le régime des punitions⁵, ou bien encore l'interdiction de certaines pratiques enseignantes⁶.

Aujourd'hui l'école est l'objet d'une forme de *juridicisation* (Henaff et Merle⁷, 2003). Elle marque une relation plus forte avec les normes explicites. Si l'élaboration d'une règle générale a été tout d'abord indexée par l'État, à l'organisation de l'institution scolaire, cette phase de centralisation du XIXème siècle et du début du XXème siècle, cède la place dans les années 80 à une déconcentration des pouvoirs de l'État, avec une autonomie renforcée des établissements scolaires. « *Là où l'habitude et l'autorité du supérieur ou du professeur suffisaient naguère, des questionnements critiques sont de plus en plus fréquents et un mouvement de juridicisation de l'ordre social et scolaire est indéniable* » (Henaff et Merle⁸, 2003). Alors que la gestion de la classe devient de plus en plus problématique, l'introduction d'une relation maître-élèves « moins privée » et « plus contractualisée » n'est pas sans poser problème aux enseignants. Par exemple, la circulaire du 11 juillet 2000, relative aux procédures disciplinaires, au regard du « *principe de légalité* » des sanctions, conduit à considérer qu'une conduite ne peut être réprimée que si elle a été interdite, ce qui, dans les faits, est inapplicable. Le législateur se centre sur les normes explicites et indirectement, incite

¹ *Ibidem*, p. 15.

² Loi d'orientation de juillet 1989 (art. 1).

³ Henaff et Merle associent à l'inspecteur général Pécaut, l'association du terme démocratisation à l'école, à la fin de la première guerre mondiale.

⁴ *Ibidem*, p. 16.

⁵ Henaff et Merle précisent qu'en 1834, seuls les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation, la retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur et l'exclusion temporaire étaient possibles. Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 19.

⁶ Le règlement général de 1834 (art.5) précise que l'instituteur ne doit pas donner de nom injurieux aux élèves.

⁷ *Ibidem*, p. 20.

⁸ *Ibidem*, p. 20.

à les formaliser. La circulaire affirme notamment la garantie du principe contradictoire¹ (offrir aux élèves la possibilité de s'expliquer, de se justifier et d'être assistés), et la distinction entre la sanction et l'évaluation. Ici encore, la question du règlement de la transgression est considérée. « *La construction de la règle pose des problèmes plus généraux que ceux relatifs à la sanction bien que les uns comme les autres renvoient aux modalités d'élaboration des normes de comportement scolaire*² ». Henaff et Merle ont souligné que le recours juridique des familles par rapport à la tolérance de l'école vis-à-vis de certains comportements³ participe à l'élaboration d'un droit nouveau pour les élèves, qui émaillent le pouvoir réglementaire des établissements scolaires. Malgré l'intention politique affichée d'améliorer la justice scolaire, la question de l'enjeu reste centrale : « *les rhétoriques juridiques scolaires sont depuis presque deux siècles prises dans une même oscillation de penser, dans un même dilemme théorique. Porter remède ou punir ?* » (Prairat⁴, 2001).

L'éducation peut s'esquisser comme une norme et une obligation, avec en arrière-plan le droit à l'éducation comme droit fondamental. Droit fondamental de seconde génération, l'éducation est un élément fondateur de la paix, de respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Pour ce faire, les textes la ciblent davantage comme droit à l'instruction que comme éducation.

Instruire ressort comme une mission problématique, devant le décalage entre le droit affiché à l'égalité des chances et la réalité, qui se traduit avant tout par l'égalité d'accès à l'enseignement. L'effectivité de ces droits est limitée, alors que des revendications de droits inédits ressortent, compte tenu de l'augmentation de la durée de la scolarisation. L'école ressort comme un espace normé et réglementé, un cadre pour les pratiques enseignantes. L'école voit se développer les normes explicites à travers la transgression, en garantissant le principe contradictoire, le principe de légalité des sanctions et la séparation entre sanction et évaluation. La dimension juridique s'accroît, à travers une relation enseignant-élève plus marquée par la loi. L'élaboration des règles et plus globalement le pouvoir réglementaire de l'école sont fragilisés.

e. Pour synthétiser

La normativité marque de son empreinte l'éducation, avec en arrière-plan la normalité, enjeu du maintien de la vie sociale. Elle s'inscrit dans une perspective éthique efficiente centrée sur le respect des normes et leur dépassement. La normativité scolaire témoigne de variations, soulignant la fragilisation des schèmes normatifs, au regard de l'évolution des mutations de la forme scolaire.

¹ Henaff G. (2003), Retour sur l'application de quelques principes fondamentaux en matière de discipline scolaire, *Ibidem*, p. 42.

² *Ibidem*, p. 21.

³ Henaff et Merle évoquent la question des nouvelles présentations de soi, à travers le piercing, le port du foulard, de la Kippa, de l'étoile de David et autre signes ostentatoires. *Ibidem*, p. 21.

⁴ Prairat E., *Sanction socialisation*, PUF, (2001).

La norme permet de lire les situations et de maintenir l'ordre scolaire fragilisé. La norme est fondatrice de l'éducation, conjointement discipline des normes et apprentissage de la conformité. L'école est un terrain conservatoire, avec une norme scolaire comme présupposé. Mais l'école est aussi un espace normatif autonome fondé sur l'échange, l'explication et la justification, avec une régulation flexible et évolutive. Les conduites acceptables, illustration de la bonne éducation, témoignent de l'intégration des normes.

L'éducation, à la fois norme et obligation, se détache comme droit fondamental, constitutif de la paix, du respect et de la liberté. Ce droit s'illustre dans les textes essentiellement comme droit à l'instruction, avec une effectivité réduite, souvent limitée à l'égalité d'accès à l'enseignement. Les processus de normalisation génèrent davantage la reproduction des rapports sociaux, plus que leur production. L'égalité est prônée, mais les inégalités se créent. L'égalité cède la place à l'équité. Ce processus tend à justifier, légaliser et à naturaliser, malgré le principe d'éducabilité pour tous. Les différences se justifient, se légalisent et se naturalisent dans des terrains normatifs distincts, où surgissent étiquetages et contrastes. Les comportements effectifs contribuent à ces étiquetages et à la légitimation des différences. Des espaces scolaires distincts sont édifiés par l'enseignant, au regard de leur écart à la norme. Les acteurs de l'école sont catégorisés, compte tenu de leur conformité normative.

Dans les faits, une brèche apparaît entre le droit à l'égalité des chances et la réalité, avec la revendication de nouveaux droits. L'école est un terrain normé et réglementé. Les pratiques enseignantes, la relation enseignant-élève et la prise en compte des transgressions se veulent cadrées, avec la volonté affichée de garantir les principes de légalité des sanctions, le principe contradictoire et la distinction entre sanction et évaluation. La composante juridique s'immisce à l'école et fragilise son pouvoir règlementaire.

Enseigner est un exercice adaptatif dans une relation à autrui constructive. La norme est une construction en situation, sollicitant des compétences pratiques et réflexives, comme processus d'interprétation et d'action. La norme est partagée, contextualisée et contractualisée. La norme s'inscrit dans une contextualisation spécifique, teintée par des échanges sociaux inégaux. Parce qu'à l'école les relations sont asymétriques, la norme ressort comme une manifestation concrète du pouvoir. L'enseignant subit une déstabilisation normative, avec l'entrée des normes propres à la culture juvénile. Espaces personnels et publics se conjuguent et s'articulent avec la relativité contextuelle. Les schèmes normatifs partagés se réduisent. Formalisme et légitimité des normes instituées sont remis en cause. Une fissure ressort entre les normes implicites de l'élève et celles de l'enseignant. Le processus d'institution des normes par l'enseignant est réduit et émaillé, dépendant de la procédure de normalisation retenue et impactant en retour les pratiques pédagogiques. La question des points de vue met en évidence conformité et déviance.

3. L'élève et l'enseignant de CM2 « au cœur » de la société postmoderne

Parce que le contexte est un élément fondateur de la norme, nous avons choisi de cerner celui de notre société, à travers les caractéristiques de la postmodernité. Nous cherchons à

appréhender le métissage de la société postmoderne et son impact sur l'école, sur ses acteurs et sur la norme.

a. La société postmoderne comme métissage

Aujourd'hui, notre ère est celle de la postmodernité, au sens de nouvelle modernité, de redécouverte de la modernité dans toutes ses dimensions. Elle se caractérise par une remise en cause de l'idéologie moderniste, dès 1968 pour les uns, ou par la chute du mur de Berlin (1989) pour les autres.

➤ Privilégier la rationalisation au détriment du sujet dans un monde d'incertitude

Les normes s'ancrent dans l'héritage du passé, issu de la modernité. Le monde moderne est marqué à la fois par la fin du religieux, mais aussi par une rationalisation et une construction de savoirs sans précédent (Giddens¹, 1994). C'est le triomphe de la raison dans tous les domaines. La conception de la philosophie des Lumières vise une existence conforme à la raison, la libération de l'homme des inégalités sociales et des peurs infondées. L'éducation émancipe l'individu de sa famille et de l'ignorance, pour tendre vers le progrès. Le maître est un médiateur entre l'élève et les valeurs universelles. La modernité a conduit à une conception rationaliste, source de désenchantement. Une négation du sujet s'affirme à travers le positivisme (Pourtois et Desmet², 1988). L'individu se dessine comme *objet* au nom de la science et de la raison (Touraine³, 1992). Donner la primauté à la rationalisation au détriment du sujet est une caractéristique de la pensée moderne qui marque de son empreinte l'éducation. « (...) *l'école s'est clairement inscrite (et continue encore largement à s'inscrire) dans cette orientation politiste : apprentissage de la pensée rationnelle, résistance à la notion de désir et de plaisir, rejet de l'imagination, horaires rigides et morcelés, alignement des bancs...* » (Pourtois et Desmet⁴, 1997).

L'absence de finalité spécifie la postmodernité. « *L'incertitude semble être le lot de l'homme postmoderne. La confiance en un Dieu (perspective prémoderne) ou l'espérance en un progrès qui va sauver l'humanité (vision moderne) n'ont plus lieu d'être* » (Pourtois et Desmet⁵, 1997). Apparaît alors une angoisse difficilement maîtrisable. C'est en lui-même que l'individu doit trouver son propre sens. L'individu est confronté à l'aléatoire. La solution pour Prigogine et Stengers⁶ (1979) est d'exploiter l'incertitude, l'inattendu, l'imprévisible, de développer des mécanismes d'intégration. Les normes s'inscrivent dans cet héritage de la rationalisation et dans une société marquée par l'incertitude.

¹ Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, trad. O. Meyer O., Paris, L'Harmattan.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1988), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga.

³ Touraine A (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 32.

⁵ *Ibidem*, p. 37.

⁶ Prigogine I., Stengers I. (1979), *La nouvelle alliance*, Paris, Gallimard.

➤ La postmodernité : des paradoxes à conjuguer

Multiplicité et éclatement de connaissances, complexité, caractérisent la postmodernité. La culture se mondialise, se banalise. Trop de sens peut entraîner l'individu vers une *brisure du savoir*, vers une altération de la signification (Morin¹, 1977). Xiberras² (1993) évoque l'exclusion mutuelle des théories. Il dessine cette perte de sens comme une parcellisation, un éclatement du sens, dont l'issue est la fragilisation des certitudes. La norme s'inscrit dans cette culture abondante, fragmentée et en perte de sens. Société fragmentée, antagonisme du rationalisme et de l'individualisme, marquent des paradoxes qui engagent dans la crise de la postmodernité (Pourtois et Desmet³, 1997). Cette ambiguïté impacte les normes au sein de l'école. « *Ainsi ce qu'on nomme crise de l'éducation n'est-elle pas avant tout la reconnaissance de ces contradictions culturelles et de la décomposition du système de valeurs et de normes que l'école, la famille et tous les organes de socialisation sont censés transmettre aux enfants ?* » (Touraine⁴, 1993). Connaissances et données présentent un caractère instable et engagent l'individu dans le doute.

Incertitude, instabilité, paradoxe, caractérisent la postmodernité. L'individu doit composer avec ces contradictions. L'individu doit s'engager à *penser la complexité*⁵ (Morin, 1977). Pourtois et Desmet⁶ (1997) spécifient l'univers postmoderne à travers la *rationalisation* et la *subjectivisation*, mais aussi *l'intégration*. La postmodernité est marquée par l'émergence du sujet. Par la référence à un sujet acteur et auteur. Aujourd'hui c'est le point de vue de l'individu qui se conjugue avec la raison. Autodétermination, émancipation prévalent sur les structures religieuses. « *L'individualisation est bien installée dans la vie des foyers, même si les valeurs de conformité et de tradition restent toujours bien présentes. Les couples contemporains et les parents d'aujourd'hui sont partagés entre les deux valeurs fondamentales que sont l'autodétermination et la conformité* » (Pourtois et Desmet⁷, 1997). La norme compose au regard de cette logique rationnelle et individuelle et de cette nécessité d'intégration.

La deuxième caractéristique de la postmodernité est l'intégration et la recomposition. Face au monde brisé et dénué de sens, la perspective consiste à retrouver un principe intégrateur : à basculer d'une logique d'exclusion à une logique d'intégration, pour tendre vers une *forme symphonique* (Xiberras⁸, 1993), en adoptant un méta-point de vue. Le but est de tisser des liens pour révéler les proximités, non plus de souligner les différences. « *Il ne s'agirait plus d'opposer les écoles, mais de capitaliser les savoirs* » (Pourtois et Desmet⁹, 1997). L'individu

¹ Morin E. (1977), *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Seuil.

² Xiberras M. (1993), *Les théories de l'exclusion*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 31.

⁴ Touraine A (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, p. 122.

⁵ Morin E. (1977), *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Seuil.

⁶ *Ibidem*, pp. 32-38.

⁷ *Ibidem*, p. 33.

⁸ Xiberras M. (1993), *Les théories de l'exclusion*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

⁹ *Ibidem*, p. 35.

s'engage vers de nouvelles filiations, à travers des cadres théoriques complexes et inédits. Ces paradigmes s'ancrent dans l'héritage passé, pour en révéler la limite. Ils se nourrissent des ambiguïtés, des paradoxes, des questionnements et des incertitudes (Morin¹, 1977). L'ouverture est centrale, intégrant négociations, confrontations, dialogues dans des constructions inédites. Pour cela, Pourtois et Desmet² (1997) évoquent la *médiation* comme capacité à produire des théories originales. Lyotard³ (1995) évoque *l'attrape-tout* comme inscription sur l'ancien avec une forme d'émancipation, dans une perspective de performance novatrice. C'est dans ce contexte d'intégration novatrice de paradoxes que la norme s'inscrit.

Le contexte est un élément fondateur de la norme. Celle-ci s'inscrit dans le domaine de la postmodernité, comme modernité redécouverte. Véritable métissage, la postmodernité se caractérise par la diversité et l'éclatement des connaissances, dans une forme de complexité. La rationalisation prime au dépend de l'individu dans un univers d'incertitude et d'instabilité. La norme s'inscrit dans cette culture foisonnante, parcellaire et en perte de sens. L'antagonisme entre rationalisme et individualisme montre des ambiguïtés et la nécessité d'intégration. Cette ambiguïté impacte les normes au sein de l'école. La norme conjugue logiques rationnelle et individuelle et s'inscrit dans un contexte d'intégration inédite de paradoxes.

b. L'élève dans la société postmoderne : sujet agent, sujet acteur, sujet auteur

La perspective d'un dialogue entre l'individu et la raison est un atout de la postmodernité. Pourtois et Desmet⁴ (1997) invitent à dépasser l'alternance du subjectivisme et de l'objectivisme, pour adopter une dialectique entre les deux. C'est dans cette *synergie* que notre recherche s'inscrit. Le changement de perspective marque la reconnaissance du sujet acteur. Le « je » (sujet individuel et créateur) s'articule avec le « soi » (sujet social), et témoigne du « moi ». L'individu n'est plus seulement dans l'intégration et la conformité sociale. Prendre part à la vie collective se conjugue avec l'activité du sujet acteur de son existence et objet de narcissisme. Le « moi » ressort comme une *instance de transformation de l'individu en acteur qui s'insère dans les relations sociales en les transformant*⁵. L'individu est un acteur, avec une vie personnelle, des désirs, tout en ayant conscience de ses rôles sociaux et pouvant agir sur son environnement.

Sujet individuel et rôles sociaux se conjuguent à l'heure de la postmodernité. Touraine⁶ (1993) dessine un individu à la fois *sujet de la société* et *sujet personnel*. L'un et l'autre s'articulent et s'équilibrent. Faute de quoi l'individu peut être l'objet d'oppression dans un cas, ou bien s'engager dans le culte de l'identité individuelle et communautaire dans l'autre.

¹ *Idem.*

² *Ibidem*, p. 36.

³ Lyotard J.-F. (1995), *Moralités postmodernes*, Paris, Galilée.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 34.

⁵ *Ibidem*, p. 34.

⁶ Touraine A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard. p. 251.

C'est dans ce cadre théorique que nous allons nous intéresser à la norme : à la fois construction sociétale mais aussi élaboration individuelle, dans un équilibre instable. Pour tenter de voir qu'en fonction du contexte, la norme évolue et se spécifie de façon individuelle ou groupale. « *Le sujet est un acteur capable de lutter contre l'ordre établi et les déterminismes sociaux afin de les bouleverser en permanence*¹ ». L'issue tient à ne gommer ni la dimension sociale, ni la dimension individuelle. C'est dans ce paradoxe que la norme s'affirme.

Parce que la postmodernité se caractérise par un dialogue entre le sujet et la raison, subjectivisme et objectivisme s'articulent. L'individu s'affirme à la fois comme agent, auteur et acteur. La norme se dessine dans une forme d'instabilité, comme construction sociétale et élaboration individuelle. Au regard du contexte, la norme conjugue logiques individuelle et groupale, sans renoncer à aucune dimension. La norme s'inscrit dans ce paradoxe, qui témoigne des ambiguïtés et des concurrences.

c. L'école postmoderne

Pourtois et Desmet² (1997) éclairent d'un regard original l'école à l'heure de la postmodernité. Dénonçant une école en décalage avec le monde réel, isolée de la réalité sociale, ils proposent un *système pédagogique*³. Une *pensée de la totalité complexe*. Le *modèle pédagogique postmoderne* mêle autorité et souplesse. Il reconnaît la *réalité plurielle* et la diversité des modèles pédagogiques sans aucune forme de hiérarchisation. C'est une pratique pédagogique à la fois rationnelle et subjective. Savoirs, idées, conduites et personnalité de tous les acteurs s'articulent. Inscrit dans l'éthique, ce modèle ne se limite pas à sa dimension utilitaire. L'individu doit pouvoir s'affirmer à l'école, mais aussi participer, s'instruire, tout en étant responsable et porteur de choix et de projets.

« *Le modèle pédagogique postmoderne devra être un nouveau système, complexe, prenant en compte les dimensions affective, cognitive, sociale et éthique de l'individu, ainsi que les conflits inhérents aux enjeux culturels et à leurs négociations* » (Pourtois et Desmet⁴, 1997). L'individu conserve son statut. L'incertitude est au cœur de cette pédagogie (Meirieu,⁵ 1995). Un passage s'opère du *paradigme de la certitude* à celui de l'*incertitude*. D'un apprenant objectivé à un apprenant subjectivé. D'une approche didactique rationnelle et programmée, à

¹ *Ibidem*, p. 34.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, pp. 39-52.

³ Pourtois et Desmet identifient chez l'individu différents besoins. Pour chacun d'eux, des courants de pensée et des pratiques éducatives qui y répondent spécifiquement sont identifiés. À l'attachement correspond la pédagogie des expériences positives ; à l'acceptation, la pédagogie humaniste ; à l'investissement, la pédagogie du projet ; à la stimulation, la pédagogie différenciée ; à l'expérimentation, la pédagogie active ; au renforcement, la pédagogie behavioriste ; à la communication, la pédagogie interactive ; à la considération la pédagogie du chef d'œuvre et aux structures, la pédagogie institutionnelle. Les besoins de valeurs sont directement touchés par ces différentes pratiques, chacune prétendant à atteindre ses valeurs. *Ibidem*, pp. 199-293.

⁴ *Ibidem*, p. 43.

⁵ Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, p. 228.

une pédagogie intersubjective centrée sur l'individu. C'est une véritable tension. La pédagogie postmoderne s'attache à appréhender les situations éducatives dans leur complexité. « *La pédagogie n'est pas une réalité immuable, elle est une construction humaine et dynamique. Elle s'élabore en permanence* » (Pourtois et Desmet¹, 1997). La démarche de pensée et d'action postmoderne vise l'unité, mais reste toujours inachevée. C'est dans cette mouvance pédagogique que la norme s'inscrit à l'école.

Compte tenu de la dissonance entre l'école et la réalité sociale, l'école moderne peut tendre vers un modèle intégrateur composant avec la diversité et associant les dimensions objective et subjective. Complexe et empreint d'incertitude, ce modèle s'inscrit dans une approche inédite qui compose avec les composantes affective, cognitive, sociale et éthique, mais aussi avec les ambiguïtés. La structuration et la rationalité de la composante didactique de l'enseignement s'accordent avec la dimension intersubjective de la pédagogie, qui prend en compte l'individu. La perspective est ouverte, dynamique et inachevée.

d. L'enseignant à l'heure de la postmodernité

Aujourd'hui, l'enseignant ne détient plus le monopole de la pédagogie. La famille, le monde du travail, les associations, les collectivités, etc. participent au processus éducatif. « *Tout est pédagogique. Tout a pris un sens pédagogique. L'école n'a plus le monopole de la pédagogie* » (Pourtois et Desmet², 1997). L'éducation s'inscrit dans des contextes variés et en ce sens relève de la complexité. Dans les faits, l'enseignant se dessine véritablement comme *l'agent d'une éducation contraignante*. Par le biais de renforcements positifs ou négatifs, il discipline l'élève. Un décalage s'opère entre les intentions pédagogiques humanistes et le fait de négliger l'élève en tant que sujet. Son rendement est privilégié.

Sur le plan pédagogique, le contexte empreint d'incertitudes et d'aléas semble *condamner l'enseignant à l'incertitude*. En tant que personne, il a besoin d'une certaine reconnaissance³. Pour Meirieu (1995), la stabilité et le statut de l'enseignant sont indispensables à l'exercice de son métier. « *Pour assumer les multiples contradictions qui l'assaillent, pour pouvoir renoncer aux certitudes d'une transmission mécanique et d'une relation impersonnelle, il sera nécessaire de lui garantir une stabilité et un statut qui lui permettent de développer son inventivité et de s'ouvrir sans crainte à l'autre*⁴ ». La classe n'est pas donnée en soi. C'est un lieu d'intégration et de création. « *Les classes (...) seront à chaque fois à réinventer* » (Pourtois et Desmet⁵, 1997). Cette spécificité est à la fois source de richesses et de difficultés du point de vue de l'enseignant. Dans l'exercice de ses fonctions, il devient à la fois *acteur et auteur de son action éducative*. L'identité de l'enseignant et le contexte éducatif retenu jouent

¹ *Ibidem*, p. 46.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 40.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, p. 231.

⁵ *Ibidem*, p. 44.

un rôle déterminant sur l'identité de l'éduqué. « En d'autres termes, l'identité de l'éducateur fixe l'identité de l'éduqué¹ ». Les normes de l'enseignant y participent.

L'école n'a plus l'exclusivité de la pédagogie. Le processus éducatif est complexe. Un paradoxe naît entre les enjeux humanistes affichés et une logique de rendement. L'enseignant ressort comme un agent d'une forme de discipline, d'éducation assujettissante fondée sur des renforcements. Parce que la classe n'est pas une donnée stable mais un espace d'invention et de création, l'enseignant est aussi auteur et acteur. En quête de reconnaissance et de stabilité, l'enseignant est contraint à l'incertitude et à l'intégration des paradoxes. Son identité et le contexte éducatif sont organisateurs de la norme à l'école.

e. Pour synthétiser

Le contexte est une entité organisatrice de la norme. Véritable métissage, la postmodernité, s'inscrit dans la complexité, empreinte de variété, de richesse et se spécifie par un éclatement culturel et une perte de sens. La postmodernité conjugue la raison et le sujet qui se fait jour comme agent, auteur et acteur. La norme s'inscrit dans ce contexte incertain et instable, où la dissonance entre rationalisme et individualisme dessine des paradoxes et implique l'intégration. La norme s'inscrit dans cette instabilité prégnante, comme édification sociale et construction individuelle. La norme est estampillée par ce paradoxe, où les perspectives individuelle et groupale se concurrencent et font ressortir des ambiguïtés.

L'école, qui n'a plus le monopole sur le plan éducatif n'échappe pas à ce cadre, spécifiée par le décalage avec la réalité sociale. Complexe, le processus éducatif offre un paradoxe entre les intentions humanistes prônées et une logique d'efficacité. L'enseignant comme l'élève conjuguent les rôles d'acteur, d'auteur et d'agent social, dans des perspectives concurrentes de discipline ou d'autonomisation, fondées sur le renforcement ou la négociation. Les acteurs de l'école, au sein d'une éducation contraignante sont en quête de reconnaissance, avec des identités qui s'influencent réciproquement. La classe marquée par le doute, n'est pas un terrain stable mais un lieu d'assujettissement, d'invention et de création. L'enseignant, en quête de stabilité, combine l'incertitude et l'intégration des paradoxes. Désormais, l'école moderne intègre la diversité et articule les perspectives objective et subjective. Caractérisé par l'incertitude, le processus éducatif s'édifie de façon novatrice au sein des registres affectif, cognitif, social et éthique, au regard des paradoxes existants. La dimension conceptuelle, rationnelle et structurée se conjugue avec l'approche pédagogique intersubjective, qui accorde une place centrale au sujet. Le processus est poreux, dynamique et infini. Ce contexte est organisateur de la norme à l'école.

4. Synthèse

La postmodernité conditionne le contexte social et le façonne comme métissage dans sa complexité et sa diversité, dans sa variété et son instabilité. Une perte de sens s'opère dans un

¹ *Ibidem*, pp. 55-56.

monde d'incertitude, source de doute et d'ambiguïté. Sujet individuel et rôles sociaux s'accordent et autorisent l'individu à adopter des postures d'agent, d'auteur et d'acteur. Ces statuts variables, conjugués au décalage entre les perspectives de rationalisation d'individualisation, dessinent des paradoxes, au regard desquels l'individu doit composer. C'est dans ce contexte instable et équivoque que la norme s'édifie, dans une logique individuelle et sociale, source de concurrences.

L'école, en discordance avec la réalité sociale, s'inscrit dans ce contexte paradoxal, à la fois socialisant et sélectif. Le processus éducatif aujourd'hui partagé est complexe et se décline dans les dimensions affective, cognitive, sociale et éthique. Il est l'objet de rivalités entre des enjeux humanistes et une logique de résultats évalués sans cesse, entre des perspectives de discipline ou d'autonomisation et d'intégration. Dimensions objective et subjective se conjuguent. Approches didactique rationnelle et structurée et pédagogique intersubjective s'articulent, attribuant une place centrale à l'individu. Ce processus souligne le caractère dynamique de la norme, perméable et infini. Ce contexte inédit est organisateur de la norme à l'école. La forme scolaire, comme domaine d'activité et de relation spécifique, autonome et original de l'école, est soumise à de profondes mutations. Si l'école reste une discipline des normes et un apprentissage de la conformité, la normalisation à l'école évolue de façon inédite. Elle s'engage dans le sens d'une construction fonctionnelle, d'une réflexion et d'une flexibilité. La négociation et l'autonomie composent désormais avec la soumission. L'école est à la fois un espace conservatoire et un espace normatif autonome. La norme scolaire est non seulement un présupposé mais aussi une construction flexible et évolutive, fondée sur la communication, l'explicitation et la justification.

La norme scolaire fondée sur l'obéissance et le respect de l'enseignant, tenant du pouvoir, est désacralisée et remise en cause. Plus poreuses au monde, les normes scolaires sont fragilisées du fait de la concurrence entre légitimités interne et externe. Malgré le statut social dominant de l'enseignant, la culture de l'élève entre lisiblement à l'école et génère une déstabilisation normative. L'ordre scolaire et ses normes s'élaborent au regard de la réalité et de la diversité des acteurs et non plus sur des concepts virtuels et universels. Droit fondamental à effectivité limitée, l'éducation se décline avant tout en tant que droit à l'instruction, souvent réduit à l'égalité d'accès à l'enseignement.

Un décalage ressort entre le droit à l'égalité des chances et la réalité, avec l'émergence de revendications originales et des droits inédits. La composante juridique s'introduit dans l'école, émaillant son pouvoir réglementaire. L'école s'esquisse comme un espace normé et réglementé. Ce cadrage vaut pour les pratiques de l'enseignant, les relations enseignant-élève et la gestion des transgressions. Le principe contradictoire et celui de légalité des sanctions sont garantis ou tout au moins affirmés, avec une distinction entre sanction et évaluation.

Vecteur de paix, de respect et de liberté, l'éducation se dépeint selon différents éclairages comme norme et obligation. La normalisation génère essentiellement la reproduction des rapports sociaux et moins leur création. L'équité se substitue à l'égalité, souvent affichée, même si dans les faits, les inégalités ressortent. Malgré l'affirmation du principe d'éducabilité pour tous, ce processus conduit à une forme de justification ou de légalisation, voire de

naturalisation des différences. Des terrains scolaires distincts sont identifiés, voire catégorisés par l'enseignant, compte tenu de la conformité normative de leurs acteurs. Des espaces normatifs spécifiques se distinguent, avec des étiquetages et des contrastes perceptibles. Les conduites existantes participent à ces étiquetages et à la légitimation des différences.

L'éducation reste contraignante, à la fois terrain instable d'assujettissement mais aussi d'inventivité et de créativité. Les acteurs, porteurs de doute sont en quête de reconnaissance et d'identité, avec des influences réciproques. L'enseignant, confronté à l'incertitude, aux aléas et aux paradoxes, cherche une forme de stabilité. L'éducation est marquée par la normativité avec en toile de fond la normalité, visant la pérennité de la vie sociale et le maintien de l'ordre scolaire fragilisé. La perspective éthique se veut ouverte et efficiente, fondée sur l'intégration et le respect des normes, mais aussi leur dépassement. La norme autorise une lecture des situations. L'acceptabilité des comportements est appréciée, comme témoin de la bonne conduite et indicateur de l'intégration des normes. La normativité scolaire, du fait des mutations de la forme scolaire enregistre des fluctuations et une fragilisation des schèmes normatifs.

Enseigner est une tâche adaptative au sein d'un tissu relationnel constructif et partagé. Fondatrice de l'éducation, la norme se construit en situation, en mobilisant des compétences pratiques et réflexives, dans un processus d'interprétation et d'action. Ancrée dans un contexte spécifique avec des relations asymétriques, la norme est l'expression manifeste du pouvoir. Une forme de déstabilisation normative de l'enseignant apparaît devant l'entrée des normes spécifiques de l'élève et la réduction des schèmes normatifs communs. La légitimité des normes instituées et le formalisme sont reconsidérés. Un hiatus s'établit entre les normes implicites de l'élève et celles de l'enseignant. Une combinaison s'opère entre les dimensions personnelle et publique en fonction de la dimension contextuelle. L'institution des normes par l'enseignant limitée et fragilisée, varie selon la procédure de normalisation en cours et influence les pratiques pédagogiques dans une forme de réciprocité. Conformité et déviance s'esquissent à la lumière du point de vue de chacun.

Dans cette partie, nous nous attachons à appréhender la norme au regard de la déviance et de l'acceptation. L'enjeu est de démontrer dans le cadre plus spécifique de l'école, que la norme se décline non seulement en fonction de la déviance, mais aussi de l'acceptation. Nous chercherons à mettre en relief en quoi cette interdépendance entre norme, déviance et acceptation participe au caractère dynamique de la norme.

A) La norme déclinée au regard de la déviance

Afin d'appréhender au mieux la norme, nous faisons le choix de mettre en relief ses interrelations avec la déviance, à partir de champs théoriques variés. Pour cela, nous nous attachons à définir la déviance au regard de la norme, en révélant ses caractéristiques et ses formes, à la lumière des cadres explicatifs. Nous cherchons à considérer en quoi norme et déviance peuvent s'esquisser de façon interdépendante, avec en toile de fond la conformité et le pouvoir. Nous avons choisi de dessiner la frontière entre l'acceptable et l'inacceptable, interrogeant l'intelligibilité des procédures de qualification et d'engagement dans le conforme ou la déviance, compte tenu de la norme.

1. Définir la déviance

Pour caractériser la déviance, nous avons choisi de la dessiner au regard des différents paradigmes, dans des perspectives synergique et interactionniste, tant vis-à-vis des attentes formelles qu'informelles.

En référence au CNRTL¹, déviant peut être considéré comme le participe présent du verbe dévier. Dévier est emprunté au latin *deviare* dès le XIV^{ème} siècle, « *s'écarter du droit chemin* » au sens propre et figuré, mais aussi « *détourner* ». En conséquence, dévier signifie *écarter ou s'écarter de la voie, de la direction, de la trajectoire que l'on semblait normalement devoir suivre*. Au sens figuré, c'est aussi *ne pas suivre son cours normal ou prévu*. Dévier a pour synonyme : s'écarter, changer, (se) détourner, infléchir, écarter, dériver. Et pour antonyme : redresser. En tant qu'adjectif, déviant qualifie *ce qui a le pouvoir ou la possibilité de faire dévier*. Déviant a pour synonyme anormal, atypique. Comme substantif masculin, un déviant définit dans le domaine psychosociologique *la personne qui, par son comportement ou son attitude, s'écarte de la norme du groupe social dans lequel elle vit*. Le CNRTL invite à se référer à marginal. Comme substantif féminin, la déviance désigne *une manière d'être et de vivre qui s'écarte de celle qui a cours dans une société donnée*. Pour l'*Encyclopédie Universalis*², la déviance désigne *le caractère de ce qui est déviant, de ce qui s'écarte de la*

¹ CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/deviant>.

² Encyclopédie Universalis, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/recherche/ft/D%C3%89VIANCE,%20sociologie/?mode=MIXTE>.

règle. Mais aussi le comportement de transgression vis-à-vis des normes sociales communes. La déviance peut être considérée comme la violation d'une norme quelle qu'elle soit, comme défaut d'obéissance sociale¹. Dans sa forme simplifiée, la déviance peut être considérée d'un point de vue statistique, comme l'écart par rapport à la moyenne. Ce regard, parfois utile, est souvent réducteur, trop éloigné de l'idée de transgression qui est à l'origine de l'étude scientifique des déviants (Becker², 1963). Ogien³ (1995), faisant référence à Quételet⁴ (1848), souligne dans l'approche statistique un élément énigmatique. *Un nombre stable d'individus tend à commettre des infractions*. C'est la *constance du crime* (Quételet⁵, 1848), qu'il qualifie de *penchant au crime*. Ce qui peut se rapprocher de la *constance macabre en classe* (Antibi⁶, 2003).

Une déviance ne présente pas forcément un caractère négatif. S'écarter de la norme permet parfois de tendre vers un idéal. C'est une « déviance positive ». Elle désigne « des comportements qui traduisent non pas une résistance au changement mais un désir de changement (...) » (Barel et Frémeaux⁷, 2010). Ne pas respecter les normes peut conduire à une forme d'innovation. C'est une *approche novatrice de changement de comportement*⁸.

Considérons la déviance à travers le temps. En relation avec le domaine de la santé, la déviance a pu être considérée comme quelque chose d'essentiellement pathologique, qui révèle la présence d'un « mal » (Becker⁹, 1963). Mais l'approche fut qualifiée de restrictive, devant l'impossibilité d'identifier des critères pour la définir, d'autant plus que la source de la déviance se situe à l'intérieur de la personne.

La déviance connaît des travaux pionniers en sociologie, de 1910 à 1930, grâce aux recherches des psychologues G.H. Mead et C. Cooley menées à l'université de Chicago. À partir de 1937, elle sera mise en lumière de façon originale à travers l'interactionnisme symbolique, qui marque le tournant vers la « seconde école de Chicago » (1949-1965). Éclairé par Herbert Blumer, ce paradigme postule que la définition du contenu des situations sociales tient aux acteurs, de par leurs points de vue similaire ou opposé. Puis les

¹ Philippe R., « Déviance, sociologie ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 8/9/2016.

URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/deviance-sociologie/>.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 29.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 54.

⁴ Quételet A. [1848] 1984, Sur la statistique morale et les principes qui doivent en former la base, *Déviance et société*, vol. 8 (1), pp. 13-41.

⁵ *Ibidem*, p. 249.

⁶ Antibi A. (2003), *La Constante macabre, ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, Nathan.

⁷ Barel et Frémeaux évoquent la déviance positive dans le cadre de l'entreprise. Barel Y., Frémeaux S. (2010), Les motifs de la déviance positive, *Management et Avenir*, vol. 32 (2), p. 91-107.

⁸ Létourneau J., Alderson M., Caux C., Richard L. (2013), La déviance positive : analyse de concept selon l'approche évolutionniste de Rodgers, *Recherche en soins infirmiers*, vol. 113 (2), p. 19-33.

⁹ *Ibidem*, p. 29.

modifications de la tradition intellectuelle de Chicago seront marquées par la microsociologie (Goffman) et l'ethnométhodologie (Garfinkel).

L'approche de Becker¹ (1963) dépasse la simple théorie : c'est véritablement une nouvelle approche des faits sociaux, comme fruit des comportements circonstanciés des acteurs. Becker a porté un regard novateur sur la déviance, qui s'érige alors en véritable domaine d'étude. Objet de critiques, sa démarche fut qualifiée de confusionnisme et de tautologie, avec une participation au mouvement intellectuel de critiques sociales (Journet², 1996). La déviance, pour Becker, ne désigne pas uniquement l'individu qui en porte le stigmate. La déviance compose aussi avec l'instance qui érige, prescrit et édicte les normes. Les phénomènes sociaux s'esquissent comme des processus auxquels tous les acteurs prennent part. La déviance ressort comme la résultante d'une interaction entre une conduite socialement étiquetée et « *ce que les autres en font* ». Elle n'est pas la conséquence d'un trait de caractère de l'individu. Ni une particularité psychologique. Becker montre que la déviance peut être l'objet d'un apprentissage. Elle peut conduire à l'élaboration d'une culture déviante. Désormais, preuve est faite que, pour appréhender la déviance, il est nécessaire de prendre en compte les normes et leur institutionnalisation. La déviance est pour Becker *un processus* en construction constante, dans lequel une personne s'engage ou pas. La déviance présente donc un caractère relatif et une dimension temporelle. Cet engagement n'est pas anodin, en ce sens qu'il implique l'individu dans une spirale dont il est parfois difficile de sortir. Devenir déviant relève d'un processus. L'individu s'engage dans une *carrière déviante*, à travers une succession d'étapes. A savoir : une conduite déviante, un *étiquetage* (attribution d'une *identité déviante*) et une adhésion au groupe déviant la culture.

La déviance se définit au regard de l'interaction sociale pour Becker. Pour lui, la déviance ressort comme une *action collective*³, entendue comme *les résultats des ajustements entre les lignes d'action des individus*. Pas seulement les actions collectives explicites, mais aussi les conduites implicites et perçues. La *perspective interactionniste* considère tous les individus impliqués dans une déviance, au sein d'un réseau complexe d'actions. La désignation qu'autrui ou que la société pose sur un individu joue un rôle déterminant. *La théorie de l'étiquetage* (*labeling theory*), révélée par Goffman⁴ (1964, avec *Stigmates*) et Becker⁵ (dans *Outsiders*), n'est pas une théorie causale. Mais elle éclaire de façon ouverte la déviance, notamment à travers la question du point de vue des acteurs. De par sa dimension interactive, la déviance dépend *du point de vue* de l'acteur et de celui qui identifie la déviance comme telle, mettant en relief la question de la norme. La déviance inclut toute forme d'écart à la norme. Parce que nos sociétés sont complexes, constituées de groupes, de sous-groupes avec des cultures et des

¹ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

² Journet N. (1996), Howard S. Becker : *Outsiders*, *Revue Sciences Humaines*, octobre n° 65, pp. 48-50.

³ *Ibidem*, p. 202.

⁴ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁵ Becker ne qualifie pas l'étiquetage de théorie, en ce sens qu'elle ne saurait être pleinement systématique, mais comme « *théorie interactionniste des lignes de la déviance* ».

sous-cultures spécifiques, les normes s'inscrivent dans une relation de pouvoir, dans la mesure où les normes collectives sont imposées par les groupes dominants. Becker illumine la relation de la norme à la déviance avec un éclairage spécifique, en introduisant un processus entre les deux, avec deux étapes : le contenu de la norme et son application à des cas concrets. Le contenu de la norme peut être circonscrit¹, avec des *entrepreneurs de morale* comme acteurs-clé dans la production et l'application des normes. Un parallèle est fait entre l'émergence de nouvelles normes et l'apparition et l'identification des déviances. Le regard sur la norme est également original, en ce sens qu'il est indépendant des institutions sociales indexées à la délinquance.

La déviance relève de conduites ordinaires. « (...) *le domaine de la déviance n'a rien de particulier, mais constitue seulement un type d'activité humaine parmi d'autres, qu'il faut étudier et comprendre* » (Becker², 1985).

a. Les déviances définies par des normes

D'après l'Office québécois de la langue française³, la déviance désigne *l'ensemble de conduites non conformes aux règles établies par le milieu socioculturel*. D'après le Larousse⁴, la déviance est *le caractère de ce qui s'écarte de la norme*. Mais aussi *la position d'un individu ou d'un groupe qui conteste, transgresse et qui se met à l'écart de règles et de normes en vigueur dans un système social donné*. La déviance se dessine comme une conduite s'écartant des normes sociales.

Une interdépendance existe entre norme et déviance. « *Les normes ne naissent pas spontanément. (...) Il faut que la population ait été persuadée que quelque chose doit être fait à ce sujet. Pour qu'une norme soit créée, il faut que quelqu'un appelle l'attention du public sur les faits, donne l'impulsion indispensable pour mettre les choses en train, et dirige les énergies ainsi mobilisées dans la direction adéquate. Sans ces initiatives destinées à instaurer des normes, la déviance, qui consiste à transgresser une norme, n'existerait pas : elle est donc le résultat d'initiative, à ce niveau* » (Becker⁵, 1963). La déviance est donc la conséquence directe de la création d'une norme nouvelle. La déviance est aussi le fruit de l'identification et de la stigmatisation d'un individu pour sa *non-conformité*. Il n'est pas possible de « *définir la déviance tant que l'étendue de la conformité n'est pas limitée* » (Douglas⁶, 1999).

¹ Becker évoque l'interdiction de la marijuana en 1937.

² Becker H. [1963] (1985), La théorie de l'étiquetage : une vue rétrospective, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 202.

³ Office québécois de la langue française, consulté le 11/9/2016.

URL : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8976833,.

⁴ Dictionnaire Larousse, consulté le 11/9/2016.

URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9viance/24988?q=d%C3%A9viance#24873>,.

⁵ *Ibidem*, p. 186.

⁶ Douglas M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Mauss, pp. 113-114.

Bourricaud¹ (1982) affirme le caractère indissociable de la déviance et de la conformité. La normativité peut être considérée comme une prescription intériorisée de normes et de valeurs ou comme un cadre en situation, organisateur de l'action (Thomas², 1966, Ogien³, 1995). Déviance et conformité au regard de ces modèles normatifs interprétatifs ne sont pas indépendants. Ogien (1995) affirme que les paradigmes de *sur-socialisation de l'individu* (Wrong⁴, 1961), ou de *contrôle social* (Janowitz⁵, 1965) ne sont plus plébiscités. « *Le plus souvent, aujourd'hui, la déviance est conçue comme l'autre face de la conformité (...)* » (Ogien⁶, 1995). Ogien⁷ en référence à Parsons, évoque *un complexe fonctionnel* entre déviance et conformité, ou *une relation d'opposition* (en référence à Garfinkel et à Goffman). Dans le cadre théorique de Parsons, reconnaître une déviance ne se limite pas à l'existence d'une infraction, mais à une décision collective. « *Commettre une infraction, c'est accomplir une action, et l'accomplir de façon suffisamment appropriée pour qu'elle puisse être reconnue, définie comme telle par ceux qui la réalisent, la subissent, l'observent et la répriment* » (Ogien⁸, 1995). Et ce, en fonction du type de normes transgressées et de la sanction inhérente à l'infraction. Dans ce cadre, la déviance ne présente pas de caractère permanent et reste soumise à révision. L'individu déviant s'inscrit dans la logique de l'univers social construit, à partir des conceptions de sens commun, admis par ses membres. « *(...) rationalité pratique (l'ordonnement mutuel de l'action) et rationalité cognitive (le raisonnement) doivent être tenues pour indissociablement mêlées* » (Ogien⁹, 1995).

Les théories de la désignation se centrent sur le jugement de déviance, en affirmant le caractère déterminant du processus de qualification des conduites. Dans ce cadre, l'intelligibilité des événements des actes dépend de différents paramètres : le rôle de déviant, le type de transgression, la situation et l'organisation sociale de l'activité (Ogien¹⁰, 1995). La déviance ressort le plus souvent, pour le sociologue, comme « *un écart dont la nature est déterminée en raison d'une certaine définition de la conformité* » (Ogien¹¹, 1995). C'est pourquoi les paradigmes normatifs et interprétatifs s'affrontent, dans la mesure où les critères d'identification de la conformité diffèrent. Les critères de conformité sont figés, inscrits dans une culture, une sous-culture ou dans un système de valeurs stables, pour les modèles

¹ Bourricaud F., « Conformité et déviance », URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/conformite-et-deviance/5-conformite-engagement-et-interiorisation/>, consulté le 8 septembre 2016.

² Thomas W. (1966), *On social organization and social personality*, Chicago, University of Chicago.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 263.

⁴ Wrong évoque la congruence entre une personne et son système de valeurs intériorisé. Wrong D. (1961), The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology, *American Sociological Review*, vol. 26 (2), pp.183-193.

⁵ Janowitz M. (1975), Sociological theory and social control, *American Journal of Sociology*, vol.18 (1), pp. 82-108.

⁶ *Ibidem*, p. 264.

⁷ *Idem*.

⁸ *Ibidem*, p. 224.

⁹ *Ibidem*, p. 220.

¹⁰ *Ibidem*, p. 265.

¹¹ *Ibidem*, p. 265.

normatifs. Ces critères prescrivent des normes de conduite, comme une obligation. Les modèles interprétatifs identifient les critères comme des règles générales qui autorisent tout individu, dans un contexte spécifique, à porter un jugement sur la conformité de l'acte d'autrui. « (...) *il faut réfléchir sur la nature du processus normatif, et voir comment il associe indissociablement conformité et déviance (...) La déviance a bien des chances de se produire, soit parce que les normes sont trop (ou insuffisamment) explicites, soit parce que les sanctions sont trop (ou insuffisamment) dures, soit parce que l'arbitrage est trop (ou insuffisamment) tolérant* » (Bourricaud¹, 1982).

En référence à Rossi, Waite, Bose et Berk² (1974), Ogien³ (1995) souligne que l'acquisition des normes dans la petite enfance permet à l'individu de tendre vers la conformité. Pour autant, Ogien souligne que « *le respect des normes est une attitude qui fluctue selon les circonstances*⁴ ». Norme et déviance sont liées. Mais l'intériorisation de la norme pour Ogien ne saurait être considérée comme une cause.

Pour Goffman⁵ (1973), imputer une déviance à un individu correspond au jugement inhérent à la réalisation d'un acte. Le fondement de ce jugement tient à la notion de responsabilité. La seule observation d'une conduite déviante ne suffit pas à établir son caractère non conforme. La compréhension de l'action implique un jugement de responsabilité vis-à-vis de l'individu qui la réalise. Majoritairement, les paramètres de ce jugement dépendent de la situation. Pour Lemert⁶ (1967), « *ce n'est pas la déviance qui engendre le contrôle social, mais bien au contraire, le contrôle social qui crée la déviance* ». L'application des normes préexistantes génère une *catégorie spécifique de déviants, d'étrangers à la collectivité* (Becker⁷, 1963).

Sensible à leur hétérogénéité, Mucchielli⁸ (1999) propose un critère d'identification des comportements déviants : « *ils sont tous condamnés par différentes normes sociales*⁹ ». Que celles-ci s'inscrivent ou non dans le droit, qu'elles soient plus ou moins propres aux groupes

¹ Bourricaud F. (1982), Conformité et Déviance, in Boudon R. et Bourricaud F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, p. 100.

² Rossi P. H., Waite E., Bose C. E., Berk R. E. (1974), The seriousness of crimes : Normative structure and individuel differences, *American Sociological Review*, vol. 39 (2), in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 76.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ *Ibidem*, p. 76.

⁵ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁶ Lemert E. (1967), *Human deviance, social problems and sociale control*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, p. 11, in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 108.

⁷ Becker H. [1963] (1985), La théorie de l'étiquetage : une vue rétrospective, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 187.

⁸ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁹ *Idem*.

sociaux, à un moment donné (Robert, Soubiran-Paillet, Van De Kerchove¹, 1998). C'est véritablement dans son rapport aux normes que Mucchielli définit la déviance. Son argumentation met en relief l'organisation de la vie sociale par les normes. Indépendamment de leur niveau de contrainte ou de leur caractère explicite ou pas. La déviance met en relief l'acceptable ou l'inacceptable, à travers « ce qui se fait » ou « ce qui ne se fait pas ». Pour qu'une situation de déviance existe, il faut que soient réunies trois conditions : *l'existence d'une norme, un comportement de transgression de cette norme, et un processus de stigmatisation de cette transgression* (Mucchielli², 1999). La dimension implicite de la déviance est tout aussi caractéristique qu'elle l'est pour la norme. Ce qui témoigne sans doute de leur interdépendance. Mucchielli souligne la relation entre déviance, norme et sanction, à travers la notion de respect des normes. Une diversité de sanctions existe par rapport à la nature des normes considérées (formelle ou informelle) : des sanctions juridiques, physiques... mais aussi psychologiques. Le sentiment de culpabilité, la peur de perdre sa réputation, ou la confiance d'autrui s'inscrivent pour Mucchielli dans ce cadre. L'engagement de l'individu dans la déviance se précise au regard de ses conséquences (cf. I.1.1 Analyse Hypothèse 3 (La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée), p. 431). L'acceptation de la norme ne tient pas pour lui à son caractère explicite. Les normes sociales marquent de leur empreinte et façonnent nos conduites. Elles exercent un *contrôle*³ plus ou moins conscient.

Une personne dont on suppose qu'elle a transgressé une norme en vigueur peut être identifiée comme *un type particulier d'individu, auquel on ne peut faire confiance pour vivre selon les normes sur lesquelles s'accorde le groupe* (Becker⁴, 1963). Ainsi, dans cette recherche, nous avons considéré la confiance en classe. Dans ce cas, le sujet est considéré comme *étranger au groupe [outsider]*⁵. Cette qualification sera nuancée en fonction du contexte. *Outsider* est le terme anglais utilisé par Becker, qui fut traduit de l'américain par Briand et Chapoulie⁶ (1985) par *étranger*, au regard d'un groupe quelconque. *L'extériorité* par rapport à un groupe et à ses normes est soulignée. L'acception du terme *étranger* tient à l'étiquetage de l'individu. Le deuxième sens tient au fait que l'individu n'accepte pas la norme au regard de laquelle il est jugé, rejetant la légitimité ou la compétence des personnes qui l'identifient comme tel. Cette fois, ce sont *ses juges qui sont étrangers à son univers*⁷.

¹ Robert P., Soubiran-Paillet F., Van de Kerchove M. (1998), *Normes, normes juridiques, normes pénales*, tome II, Paris, L'Harmattan.

² Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

³ Mucchielli évoque le contrôle des gestes et des émotions d'un individu.

⁴ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 25.

⁵ *Idem*.

⁶ Note de traduction, *Idem*.

⁷ *Idem*.

Appréhender la déviance consiste à partir de deux présupposés. Le premier, selon lequel « *il y a quelque chose de substantiellement déviant, de qualitativement distinct, dans les actes qui transgressent - ou semblent transgresser- les normes sociales* » (Becker¹, 1963). Le deuxième considère que la mise en œuvre d'une conduite déviance est dépendante des *caractéristiques de son auteur*. La spécificité de la norme tient à la variabilité des actes qualifiés comme déviants, en fonction des groupes considérés, de la personne qui *émet le jugement de déviance*². La question du point de vue de l'individu est aussi un élément organisateur de la norme.

L'individu procède par *justification* de la déviance, à travers des *techniques de neutralisation* (Sykes et Matza³, 1957), pour neutraliser sa tentation de respecter la loi. Par exemple, *un délinquant peut se considérer lui-même comme déchargé de la responsabilité de ses activités déviantes*⁴. La prise en compte des *dommages* inhérents à la déviance est un autre facteur de neutralisation. Dans un contexte perçu comme injuste, la neutralisation est liée à *l'indignation morale*. Le préjudice est nié. Le comportement déviant ressort plutôt comme *une forme juste de représailles ou de châtement*. La déviance peut se voir attribuer une forme de légitimité, comme *vengeance*⁵, comme *dommages infligés à quelqu'un qui a transgressé les usages*. Sous-jacente, la norme de réciprocité émerge. Dans le processus de construction d'une déviance stable, le repérage de la conduite déviance et la désignation publique de l'individu sont déterminants (cf. e La déviance, définie par le regard d'autrui, p. 104).

La dernière phase dans l'engagement d'une carrière déviance est liée à l'entrée de l'individu dans *un groupe déviant organisé* (Becker⁶, 1963). Cette phase est importante, parce qu'elle impacte la représentation que l'individu se fait de lui-même. L'élément commun, la culture du groupe partagée par l'ensemble de ses membres, est leur déviance. L'appartenance à ce groupe indique à ses membres *leur identité déviance*. La *sous-culture déviance* (Becker⁷, 1963) désigne des idées, des regards sur le monde social et sur la façon de s'y adapter, et un *ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue*. L'intégration et l'appartenance à un groupe déviant influencent la carrière du déviant. Tout d'abord, l'auteur de la déviance a tendance à rationaliser sa position, en élaborant des justifications. Ce qui participe à la neutralisation des attitudes conformistes restantes. « *Une personne qui peut dissiper ses propres doutes en adoptant un système de justification s'installe dans une forme de déviance*

¹ *Ibidem*, pp. 25-26.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 26.

³ Sykes G.M., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁴ *Idem*.

⁵ Sykes et Matza évoquent notamment *le vandalisme conçu comme une vengeance contre un enseignant, un agent de l'administration scolaire qui n'a pas été « correct »*. *Ibidem*, pp. 667-669.

⁶ *Ibidem*, p. 60.

⁷ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 61.

plus réfléchie et plus cohérente» (Becker¹, 1963). Deuxième conséquence, intégrer un groupe déviant conduit à mener à bien les actes déviants, en limitant les problèmes. Le nouveau membre du groupe apprend à se soustraire à l'application des normes, avec des solutions pour y parvenir et éviter les problèmes. Becker souligne que les groupes déviants construisent des systèmes de justification conduisant à refuser, à rejeter, à nier les normes. Cette *récusation globale*² vaut à la fois pour *les normes morales conventionnelles, les institutions officielles et plus généralement l'univers de convention ordinaire*. Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer au regard de la norme le groupe classe, et l'existence éventuelle de sous-groupes.

Une interdépendance se dessine entre norme et déviance, avec en toile de fond la conformité. La déviance et la norme se spécifient par leur caractère implicite. La déviance dessine l'acceptable et l'inacceptable, « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas ». Les déviations sont définies par les normes, comme conduites sociales présentant un écart avec elles et condamnées par elles. L'existence d'une norme ne suffit pas à l'émergence d'une déviance. Une conduite transgressive à son égard doit apparaître, ainsi qu'un processus de stigmatisation de cette transgression. La déviance est relative compte tenu de la variété des conduites qualifiées de déviantes, mais aussi par rapport à la question de point de vue qui la conditionne. La déviance s'inscrit pleinement dans la logique de l'espace social considéré. Une conduite déviante tient non seulement à l'existence d'une infraction, mais aussi à une décision collective. La désignation, processus de jugement participe à la qualification des conduites déviantes. Les registres normatifs et interprétatifs se croisent et rivalisent dans l'identification de la conformité. Celle-ci est identifiée comme prescription rigide ou obligation, pour le modèle normatif et comme règle générale pour le paradigme interprétatif. L'acquisition et l'intériorisation des normes dans la petite enfance, sont des facteurs de la conformité. Mais l'élément-clef de l'identification d'un acte déviant est le jugement de responsabilité, attribué à l'individu à qui la conduite est imputée. Ce jugement de responsabilité dépend du contexte et participe à des catégorisations d'individus. Cet étiquetage induit une extériorité par rapport au groupe et une perte de confiance vis-à-vis de l'individu qualifié de déviant. Déviance, norme et sanction sont dépendantes au regard du respect des normes, en ce sens qu'un individu s'engage ou non dans la déviance en fonction de ses conséquences. Une personne peut s'engager dans la déviance, par des processus de neutralisation des comportements conformistes ou par l'inscription dans un groupe constitué de déviants. Ceci participe à l'élaboration d'une identité et d'une culture déviantes, empreintes de déresponsabilisation, de justification et de légitimation de la déviance.

¹ *Idem.*

² Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 62.

b. La déviance, comme valeur relative

Becker¹ (1963) considère les conduites déviantes comme *une forme de comportement que certains désapprouvent et que d'autres apprécient*. Aussi invite-t-il à les appréhender, en considérant ces *deux perspectives*, c'est-à-dire en se plaçant *du point de vue de ceux qui transgressent les normes et de ceux qui les font respecter* pour tenter de voir comment ils s'accordent ou non. « *Un individu peut, évidemment, se conduire de façon conforme dans certaines circonstances, et de façon déviante en d'autres* » (Becker², 1963)

Les réactions aux conduites déviantes sont instables. Une variabilité forte existe en fonction du contexte rencontré, conduisant des acteurs à intervenir. Ces *divergences* témoignent de la difficulté à cibler une conduite déviante. La perspective interactionniste adopte *une position relativiste* à l'égard de la déviance. La déviance désigne à la fois des actions particulières et des catégories particulières de déviance. Le terme déviance désigne « *les actes qui constituent des infractions selon n'importe quel membre raisonnable de la société ou selon une définition unanime admise (par exemple la violation d'une norme supposée établie, la rareté statistique ou la pathologie individuelle)*³ ».

La déviance dépend du temps. « *Un acte peut être défini comme non déviant en t1 et déviant en t2 sans que cela implique qu'il était l'un et l'autre simultanément*⁴ ». La relativité de la norme est aussi historique (Mucchielli⁵, 1999). Les déviances d'autrefois deviennent aujourd'hui des conduites admises, parfois même un droit. À l'inverse, des conduites tolérées hier peuvent présenter un caractère déviant. Par exemple, ne pas faire ses devoirs à l'école était initialement une déviance de l'élève. Aujourd'hui et depuis 1956⁶ donner des devoirs aux élèves de l'école élémentaire est une déviance de l'enseignant. Malgré son caractère illégal, la pratique de la norme et l'identification de la déviance restent relatives. Les comportements déviants témoignent comme les normes du caractère variable des sociétés. La variabilité⁷ de la déviance tient aux conduites elles-mêmes, aux individus considérés comme déviants, aux structures qui mettent en œuvre et justifient les sanctions, aux réactions qu'elles génèrent et à leur conséquence. La déviance est relative.

Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer le caractère relatif et dynamique de la déviance au regard de la déviance.

¹ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 189-198.

² Becker H. [1963] (1985), la théorie de l'étiquetage : une vue rétrospective *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 200.

³ *Ibidem*, p. 209.

⁴ *Ibidem*, p. 212.

⁵ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁶ Circulaire du 29 décembre 1956.

⁷ Dictionnaire suisse de politique sociale, consulté le 12/9/2016.

URL : <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=233>..

La déviance est relative et variable. Elle doit être considérée du point de vue de son auteur mais aussi de celui qui la qualifie. Dans une perspective interactionniste, cette position relativiste fluctue au regard de la diversité comportementale et des réactions qui en découlent, des acteurs de la déviance, du contexte et du moment considérés, des sanctions possibles et de leur conséquence.

c. La déviance, un droit au refus de la voie communément admise

D'un point de vue sociologique¹, une déviance consiste non seulement à *s'écarter des normes en vigueur*, mais à *revendiquer un droit au refus par rapport à la voie communément admise*. La déviance peut générer des normes nouvelles. Prenant appui sur les conduites des automobilistes au volant, Lidgi² (2005) a montré qu'un individu peut transgresser la norme³, lorsqu'elle présente de son point de vue un caractère contestable. L'intention est de créer une norme appropriée au contexte rencontré.

Au regard du paradigme de l'autoréférence, la déviance ressort comme *une non-conformité*, pour Boudon et Bourricaud⁴ (1982). La déviance est définie pour eux comme une réaction vis-à-vis de normes perçues comme inappropriées. La raison peut être liée à *l'excès de rigueur*, ou au *caractère contradictoire* des normes considérées. La déviance s'apparente à *une forme de conduite* (Lidgi⁵, 2005), à un ensemble de comportements présentant un écart vis-à-vis de la norme. La déviance est une forme de régulation vis-à-vis des normes, sans être en opposition avec elles. Pour Lidgi, la déviance ne relève pas d'une stratégie explicite et rationnelle. « *La déviance est une conduite de désengagement, d'indifférence ou d'adaptation vis-à-vis des normes sociales*⁶ ». Lidgi souligne que la remise en cause des normes du groupe peut générer en retour une réaction de celui-ci. Le groupe peut *rejeter* l'individu ou bien chercher à le *neutraliser*⁷. À son tour, l'individu déviant s'adaptera au contexte rencontré. Se soustraire à la situation est une régulation possible. La rébellion en est une autre expression, avec des formes de contestation très variables.

Dans cette recherche, nous nous centrerons sur cette interdépendance entre norme et déviance, pour cerner comment elle se décline, en classe, entre les différents acteurs.

Face à une norme contestable ou inadaptée, la déviance peut se dessiner comme un droit au refus. La perspective stratégique n'est ni explicite, ni rationnelle. Désengageante vis-à-vis des

¹ Dictionnaire Larousse, consulté le 12/9/2106.

URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/d%C3%A9viance/42946>.

² Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

³ Lidgi évoque les normes de sécurité routière.

⁴ Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 37.

⁵ *Ibidem*, p. 123.

⁶ *Ibidem*, p. 123.

⁷ Lidgi évoque les conduites visant à empêcher l'automobiliste déviant d'adopter la nouvelle conduite retenue : ici atteindre le couloir de bus pour sortir d'un embouteillage.

normes sociales, la déviance génère des réactions dans une forme de réciprocité. Dans la cadre de l'autoréférence, la déviance est un outil de revendication, d'innovation et de régulation des normes.

d. La déviance : une construction dans le temps

Becker¹ (1963) s'intéresse au modèle susceptible d'expliquer *la genèse de la déviance*, à travers *l'évolution des changements dans le temps*. Initialement, les recherches sur la déviance se concentraient sur les causes d'un comportement non-conforme. Elles relevaient le plus souvent d'une analyse multivariée, qui cherchait à appréhender les facteurs ou la combinaison de facteurs, en contribuant à l'émergence du phénomène étudié et en postulant qu'ils agissent simultanément.

Or, parce que toutes les causes ne peuvent interagir au même moment, Becker construit un *modèle séquentiel de la déviance*. Il démontre que *les modes de comportement se développent selon une séquence ordonnée*. Les différentes phases sont interdépendantes et construisent véritablement la séquence aboutissant à la construction de la déviance. La *carrière*² est un concept qui témoigne de la construction des modèles séquentiels, à travers des événements et des circonstances. « *Dans sa dimension subjective, une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive* » (Hughes³, 1937). La carrière éclaire clairement les facteurs qui contribuent à la dynamique des différentes postures de l'individu. Qu'il s'agisse de ses conduites précises, ou de ses évolutions dans ses perspectives, ses motivations ou ses envies.

La normalisation présente un caractère temporel, comme construction séquentielle, en relation avec l'historicité de l'individu.

e. La déviance, définie par le regard d'autrui

« *La déviance - au sens adapté ici d'action publiquement disqualifiée - est toujours le résultat des initiatives d'autrui. Avant qu'un acte quelconque puisse être considéré comme déviant et qu'une catégorie quelconque d'individus puisse être étiquetée et traitée comme étrangère à la collectivité pour avoir commis cet acte, il faut que quelqu'un ait instauré la norme qui définit l'acte comme déviant* » (Becker⁴, 1963). La déviance est donc une conduite inhérente à une intention d'action, au regard des normes et doit être identifiée comme telle. « *Le dommage doit être découvert et signalé*⁵ ». Becker affirme que la compréhension de la déviance passe

¹ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp. 45-63.

² *Idem*.

³ Hughes E. (1937), Institutional Office and the Person, *American Journal of Sociology*, 43, November, pp. 408-410.

⁴ *Ibidem*, p. 186.

⁵ *Ibidem*, p. 186.

par la prise en compte conjointe des personnes transgressant la norme, et de celles qui la conçoivent et qui veillent à son application. « *Nous devons considérer la déviance et les déviants, qui incarnent ce concept abstrait, comme le résultat du processus d'interaction entre des individus ou des groupes : les uns, en poursuivant la satisfaction de leurs propres intérêts, élaborent et font appliquer les normes sous le coup desquelles tombent les autres qui, en poursuivant la satisfaction de leurs propres intérêts, ont commis des actes que l'on qualifie de déviants*¹ ». La compréhension de la déviance passe par l'interaction sociale.

Dans l'interaction sociale, la déviance compose avec le tissu de relations du contexte. Non seulement les auteurs de déviance, mais aussi les *entrepreneurs de morale* qualifiant la conduite de déviante. Becker (1963) appréhende le processus qui conduit des individus, les « *entrepreneurs de morale* », à promouvoir une norme. Cette norme ne les concerne pas d'ailleurs nécessairement. Par exemple, les hommes produisent des normes pour les femmes, les adultes pour les enfants, etc. Se dessine la question du pouvoir, la capacité de mobilisation et d'alliance politique, réintégrée au sein d'une approche « microsociale ». Les entrepreneurs de morale élaborent des critères d'identification de la déviance, dans des contextes particuliers. En ce sens, ces individus participent à la définition de l'anormalité caractéristique d'un univers d'action particulier. *Révélaient les apparences de la normalité, la déviance est le spectre d'une normalité pourtant anormale*².

Les individus composent avec le regard des autres, qui influence leur conduite. L'activité collective s'apparente à un *drame complexe* (Becker³, 1963), ayant pour moteur principal *l'expression des accusations*. Dans ce cadre, comprendre la déviance peut signifier appréhender la *construction et la réaffirmation des significations morales dans la vie quotidienne* (Erikson⁴, 1966 ; Douglas⁵, 1970). Selon ce paradigme, certains individus, parmi les *acteurs principaux* qui ne font pas d'infractions, endossent le rôle de *représentant de la loi et de la moralité*. Ils se plaignent et témoignent contre les auteurs des conduites déviantes.

Dans cette recherche, nous chercherons à savoir si ces statuts d'entrepreneur ou de représentant de morale existent parmi les acteurs de l'école.

Une phase essentielle du processus de construction d'une déviance stable est le fait *d'être pris et publiquement désigné comme déviant* (Becker⁶, 1963) : « *Le comportement déviant est ce que les gens étiquettent comme tel ; le déviant est celui à qui on a réussi à coller cette étiquette* ». La conduite n'est pas déviante en elle-même, mais le devient à travers le regard d'autrui.

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 187.

² Encyclopédie Larousse, consulté le 12/9/2016.

URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/d%C3%A9viance/42946>.

³ Becker H. [1963] (1985), La théorie de l'étiquetage : une vue rétrospective, *Ibidem*, p. 207.

⁴ Erikson K. (1966), *Wayward Puritans : A Study in the Sociology of Deviance*, New-York, John Wiley and Sons.

⁵ Douglas J.D. (1970), Deviance and Respectability, The Social Construction of Moral Meanings, in Douglas J., *Deviance and Respectability*, New-York, Basic Books.

⁶ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Ibidem*, p. 54.

La déviance doit être identifiée en tant que telle, conjointement à l'étiquetage qui lui est associé. L'engagement dans ce processus tient moins à l'individu lui-même à travers son acte déviant qu'à l'activité d'autrui, qui découvre et décide ou non de faire respecter la norme transgressée. Parfois, en l'absence d'identification et d'activité réprimante d'autrui, l'individu déviant peut se stigmatiser lui-même, ou s'engager dans une action qui le conduit à être identifié comme tel. C'est véritablement l'identification de la conduite et la stigmatisation qui lui est indexée qui influencent l'activité sociale ultérieure. En découlent une modification de *l'image de soi*, avec une modification de l'identité de la personne vis-à-vis d'autrui. L'identification du sujet comme déviant s'apparente à un processus qui modifie en retour les conduites de celui-ci. C'est la conduite déviante, qui conduit à l'attribution d'un *nouveau statut*, qu'il est possible de différencier à travers sa *caractéristique principale* et ses *caractéristiques accessoires* (Hughes¹, 1945). La majorité des statuts présente une caractéristique principale, qui différencie les individus occupant ce statut des autres pour lesquels ce n'est pas le cas. Au regard de ce statut, se profile un certain nombre d'attentes. Outre cette caractéristique principale, existe un certain nombre d'expectatives informelles, à savoir des caractéristiques accessoires. Dans cette recherche, nous avons retenu le statut (élève ou enseignant) des acteurs de l'école comme variable. L'enjeu est d'appréhender l'interrelation entre ces statuts et les attentes de chacun des acteurs au regard de la norme.

Une personne présente souvent la caractéristique principale, sans toutefois disposer des caractéristiques accessoires attendues de façon informelle. C'est bien l'articulation entre la caractéristique principale et celles informelles, qui fait que le statut est accepté ou non. Hughes précise que ce phénomène est tout autant valable pour des statuts enviés, désirables, que pour le statut de déviant. Ce qui signifie que l'individu qui possède une caractéristique principale déviante, se voit attribuer de façon automatique des caractéristiques accessoires informelles, parce qu'elles sont associées à la première. Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si l'étiquetage existe en classe, et à considérer ses relations avec la norme.

Une autre distinction est indexée au statut d'un individu : la différence entre le statut principal et le statut subordonné (Hughes², 1945). Il souligne le fait que certains statuts l'emportent sur les autres. Le statut de déviant, caractérisé par le type de déviance, s'inscrit comme statut principal. Il est attribué à l'acteur de la déviance et semble dominant par rapport aux autres statuts. « *L'identification de l'individu comme déviant précède les autres identifications. (...) L'identité déviante commande les autres identifications* » (Becker³, 1963). Ce processus contribue fortement à l'étiquetage, attribuant à l'individu déviant, dans un registre précis, un statut de déviant sous tous les rapports. La déviance peut devenir un frein ou un facteur d'exclusion de l'individu dans une activité sociale conventionnelle. La façon d'appréhender les personnes ayant des conduites déviantes peut signifier *le refus des moyens ordinaires*

¹ Hughes E. (1945), Dilemmas and contradictions of status, *American Journal of Sociology*, 50 (5), pp. 353-359.

² Hughes évoque différents statuts : la race, l'appartenance socialement définie, le statut de déviant. *Idem*

³ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp. 56-57.

d'accomplir les actions routinières de la vie quotidienne (Becker¹, 1963). Ce refus peut conduire le déviant à recourir à des *pratiques routinières illégitimes*.

Pour autant, les personnes identifiées dans une conduite déviante et qualifiées comme telles ne s'engagent pas systématiquement dans une spirale négative vis-à-vis de la déviance. Des formes d'immunisation contre l'amplification de la déviance ont été identifiées (Reiss², 1961). Notamment le fait qu'une personne puisse encore avoir le choix entre des lignes de conduite opposées. Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer les concurrences possibles au regard de la norme (cf. V Norme et interdépendance des besoins, p. 492).

La déviance peut désigner une transgression de normes acceptées au sein d'un groupe. « *Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants* » (Becker³, 1963). La déviance, à ce titre, est davantage la *conséquence de l'application de la norme et de la sanction inhérente au transgresseur*, que la conduite elle-même. Le déviant se caractérise par cet étiquetage, et la conduite déviante par l'acte que la collectivité indexe à cette étiquette⁴. La déviance est « *le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme* » (Becker⁵, 1963). Becker s'intéresse moins au profil personnel et social du déviant qu'au processus qui le conduit à être identifié comme étranger au groupe considéré. Tout comme à ses réactions vis-à-vis de cet étiquetage. Une conduite est donc considérée comme déviante ou non, en fonction de la façon dont les autres réagissent.

Les difficultés dans l'étude de la déviance au sein d'une institution tiennent également à son caractère voilé. « *La déviance qui se produit à l'intérieur des institutions officielles est souvent protégée par une sorte de conjuration du silence* » (Becker⁶, 1963). La transgression des normes n'engendre pas forcément une réaction des autres, lorsque la conduite déviante présente un caractère de confidentialité (Becker⁷, 1963). Ainsi, un certain nombre de conduites en classe, se déroule *sub rosa*. Le caractère secret de l'acte conduit est la condition de la non-identification de l'acte comme déviance. En découlent des comportements qui consistent à ne pas rompre cette confidentialité. L'interaction sociale est parfois un frein à l'identification de la déviance.

Une variabilité existe dans la tendance des individus à réagir à une déviance. La réponse à une transgression dépend du moment où la déviance apparaît, mais aussi de la personne qui la

¹ *Idem*.

² Reiss A. J. (1961), The social integration of queers and peers, *Social Problems*, 9, pp. 102-120.

³ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 33.

⁴ Becker H. dans la continuité des travaux de Frank Tannenbaum (1962), Becker H. [1963] (1985), *Idem*.

⁵ *Idem*.

⁶ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Ibidem*, p. 192.

⁷ Becker H. [1963] (1985), *Ibidem*, p. 35.

commet. « *Bref le caractère déviant, ou non, d'un acte donné dépend en partie de la nature de l'acte (c'est-à-dire de ce qu'il transgresse ou non une norme) et en partie de ce que les autres en font*¹ ». Becker différencie la transgression de la déviance. Le comportement de transgression, ne tient pas compte de la réaction des autres. L'acte déviant est réservé aux conduites qui génèrent une réaction d'autrui et que les individus étiquettent comme tels. « *La déviance est une propriété non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte*² ». La déviance relève donc d'un double processus : la *réaction* des individus à un acte spécifique et la *désignation* de cet acte comme déviant, sans se réduire à celle-ci. C'est le jugement d'autrui sur un acte qui qualifie la déviance. Une déviance présente une dimension collective pendant laquelle le sujet apprend à exercer un rôle, au regard d'obligations spécifiques à un contexte particulier.

Prenant appui sur les recherches de Pollner³ (1975), Ogien⁴ (1995) porte un regard critique sur la théorie de Becker, soulignant des contradictions existantes à propos des notions de *fausse accusation* et de *déviance secrète*. Pollner souligne le paradoxe qu'il y a à associer ces deux modèles, puisque le jugement s'oppose à la thèse qui qualifie la déviance par l'effet de la réaction sociale. Pollner propose de considérer la définition *à priori* de l'acte déviant. Cette *interprétation spontanée* de la déviance considère l'infraction comme un *fait objectif*. Il conduit l'individu à considérer une conduite par rapport aux critères qu'il utilise habituellement, pour préciser si oui ou non un comportement dépasse la limite. Ogien souligne une autre limite de Becker, à travers la question de l'interprétation, plus spécifiquement sur la signification plausible qui peut être attribuée à la conduite d'autrui. Goffman apporte une réponse au point de vue de Becker dans *Stigmate*⁵ (1963).

Goffman affirme qu'une conduite est déviante lorsqu'elle enfreint la norme. Il se centre plus spécifiquement sur les infractions des *normes d'identité*. Goffman désigne l'identité sociale d'un individu, comme un ensemble de signes externes qui définissent le rang qui lui est attribué dans la structure sociale. Cette série de signes dicte *à priori* le type de rapport que l'individu entretient avec autrui. Cette identité sociale présente deux facettes. Une dimension virtuelle, où un individu attribue à un individu des caractéristiques compte tenu de son apparence. La deuxième dimension est réelle, correspondant aux propriétés authentiques du sujet. Goffman affirme que l'identité sociale réelle présente des caractéristiques susceptibles de devenir les éléments de l'identité sociale virtuelle de l'individu. À ce titre, elle peut influencer l'identité sociale du sujet. Pour Goffman, tout attribut personnel qui, par sa

¹ Becker H. [1963] (1985), *Ibidem*, p. 37.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

³ Pollner M. (1975), Sociological and Common-Sense Models of the Labelling Process, in Roy Turner (Dir.), *Ethnomethodology*, Penguin, Harmondsworth, pp. 27-40.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 162.

⁵ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

présence, génère dans les représentations de l'autre, un doute par rapport à l'adéquation entre l'identité sociale virtuelle et l'identité réelle d'un interlocuteur est un stigmate : « *Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes, mais des points de vue*¹ ». Goffman affirme que tout individu sait comment utiliser des *stratégies de contrôle de l'information sociale*. En d'autres termes, l'individu est capable de générer un écart entre ses identités sociales virtuelle et réelle. Pour qu'un individu soit identifié comme déviant, Goffman propose un processus avec deux moments différenciés. Tout d'abord l'individu présente un attribut qui le conduit à être discrédité ou discréditable. Dans un deuxième temps, c'est le jugement porté sur cet attribut qui conduit éventuellement à la qualification du sujet comme déviant. Pour lui, l'application systématique de qualificatifs de déviant aux individus stigmatisés est à revoir. L'individu présentant un stigmate plus ou moins identifiable, dispose de plus ou moins grandes possibilités de contrôler son attribut discréditant et de se trouver dans des contextes qui fragilisent son identité. L'individu se trouve confronté à l'expérience de *l'altération de son identité sociale*. « *Certes, un individu peut se voir contraint à jouer le rôle du stigmatisé dans la plupart des situations sociales, il est naturel de parler de lui comme d'une personne stigmatisée que son sort oppose aux normaux. Mais ces attributs stigmatisant qu'il possède ne déterminent en rien la nature des deux rôles : ils ne font que définir la fréquence avec laquelle il doit jouer l'un ou l'autre* » (Goffman², 1975).

Ogien³ (1989) avance le concept de *ligne biographique* et récuse l'existence *homogène, linéaire, unique et arrêtée* d'un individu. La désignation ne se dessine pas pour Ogien comme *un marquage déterminant, un destin irrévocable*. C'est pour lui *un moyen d'attribuer une identité sociale provisoire* dans un contexte spécifique, dont elle fixe *le domaine de pertinence des descriptions*. *L'ordre de la désignation* se met en place et autorise l'organisation des informations spécifiques sur l'individu déviant (Ogien⁴, 1986). Dans la perspective de la ligne biographique, le jugement sur le comportement de l'autre est circonscrit au domaine d'activité où les relations se tissent. La désignation au regard de la déviance « *est un processus dans lequel une seule parmi toutes les lignes biographiques dont la réunion composerait, idéalement, l'existence sociale d'un individu, fait l'objet d'interprétations relatives à l'infraction repérée* » (Ogien⁵, 1995). Pour que cette ligne biographique devienne dominante sur les autres (Goffman parle de *contamination* de l'identité sociale), l'individu doit renoncer ou échouer dans la mobilisation des moyens qui l'autorisent à *faire passer* ses écarts comportementaux (Lynch⁶, 1983). Dans la perspective des théories de la désignation, les effets d'une désignation sur le devenir social d'un sujet varient en

¹ *Ibidem*. p. 161.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit. p. 165.

³ Ogien A. (1989), *Le raisonnement psychiatrique*, Paris, Méridiens-Klinksieck, p. 174.

⁴ Ogien A. (1986), L'ordre de la désignation, *Revue française de sociologie*, 27 (1), pp. 28-46.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 174-175.

⁶ Lynch M. (1983), Accommodation Practices. Vernacular Treatment of Madness, *Social Problems*, vol. 31 (2) in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 175.

fonction de deux éléments. Tout d'abord la ligne biographique de l'individu et ensuite le statut de déviant. Ogien récuse ainsi la désignation des déviants par la seule détermination d'un jugement de déviance.

Les différentes théories de la déviance ne constituent pas un savoir cumulatif, dans la mesure où les paradigmes peuvent être parfois contradictoires.

Indépendamment du cadre théorique, la perspective est interactionniste. Les interactions sont le creuset de l'identité de l'individu. L'objectivité des acteurs y est essentielle. Pour l'enseignant, tendre vers une neutralité contribue sans doute à la construction d'une idéologie professionnelle.

Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer norme et déviance au regard d'autrui.

La compréhension de la déviance s'éclaire par l'interaction sociale, dans un contexte donné, avec en arrière-plan le pouvoir. La déviance se définit à travers le regard de l'autre, auteur de la déviance, entrepreneur de morale, représentant de la norme ou simple individu engagé dans l'interaction. Relative, la qualification d'une conduite comme déviante ou conforme tient à autrui et à son mode de réaction. Parce que la confidentialité limite l'identification de la déviance, les comportements en classe présentent souvent un caractère dissimulé, obstacle à l'identification de la déviance. Des conduites spécifiques émergent pour conserver un acte secret.

L'identification d'un comportement et sa désignation publique conditionnent la déviance et génèrent une stigmatisation. Une dépendance existe entre cet étiquetage, source d'une modification de l'image de soi et l'identité de l'individu, ainsi que ses conduites. Ce processus dynamique souligne des statuts nouveaux pour l'individu, avec des caractéristiques différenciées, qui induisent des attentes formelles ou implicites. Quel que soit le paradigme considéré au regard de la désignation, les interactions sont fondatrices de l'identité du sujet. Dans un contexte donné, la désignation spécifie l'attribution d'une identité sociale provisoire, ni irréversible, ni prégnante. L'impact d'une désignation sur le devenir social d'un sujet, fluctue en fonction de la ligne biographique de l'individu et du statut de l'acteur de la déviance. Si la désignation est un paramètre organisateur de la déviance, émettre un jugement de déviance n'est pas suffisant à la désignation du déviant. L'objectivité des acteurs présente un caractère déterminant. L'enseignant qui n'échappe pas à ce cadre, s'inscrit idéalement dans une forme de neutralité. Que nous considérions le cadre de la ligne biographique ou de l'identité sociale, l'acceptation de l'individu tient à la conjugaison de ses caractéristiques avec l'écart ou l'adéquation entre les attentes et ses conduites effectives. L'existence d'un doute dans les représentations d'autrui sur l'adéquation entre réalité virtuelle et réelle crée un stigmate, à l'origine d'une dégradation de son identité sociale. Différents statuts de l'individu se déclinent sans être systématiques, parfois de façon hiérarchisée, avec une dominance possible du statut de déviant sur les autres identifications, qui renforce l'étiquetage. Une identité devient dominante, si l'individu ne parvient pas à réduire l'écart dans les autres registres. L'individu est amené à composer avec la gestion des écarts entre ses différentes identités sociales. La stigmatisation est appréhendée au regard des normes d'identité, à la lumière de la question des points de vue qui est déterminante.

Cette stigmatisation n'engage mécaniquement l'individu ni dans la déviance, ni dans une carrière déviante, notamment grâce aux procédures d'immunisation, inhérentes au choix de l'individu pour des registres de conduites contraires.

f. La déviance est multiple

Parce qu'elle se définit au regard d'autrui, la déviance se dessine sous des formes innombrables. La perspective interactionniste lui accorde une diversité infinie, au regard d'une réalité toujours différente. Becker¹ (1963) différencie quatre types de déviance, en fonction de la relation entre la nature du comportement d'un individu et les réactions qu'il suscite. Le regard des autres peut conduire un individu à être perçu ou non comme déviant. Le caractère conforme d'un acte est établi à partir d'une norme spécifique. Le comportement *conforme* désigne une conduite respectant la norme, et qui est perçue comme telle. À l'inverse, un comportement *pleinement déviant* désigne un acte transgressant la norme, et qui est identifié de la sorte par les autres. Le comportement *accusé à tort* détermine une conduite identifiée par les autres comme une transgression, alors que ce n'est pas le cas. À l'opposé, la *déviance secrète* indique une action irrégulière effective, mais qui n'est identifiée comme telle par personne et qui ne génère aucune réaction.

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à considérer norme et déviance au regard de cette diversité.

La déviance se caractérise par sa diversité et son caractère infini.

g. Agressivité, violence, des formes exacerbées de déviance

L'agressivité et la violence peuvent être des formes exacerbées de déviance, même si en aucun cas la déviance ne saurait s'y réduire. La violence présente aujourd'hui un caractère médiatique, qui freine les efforts de prévention des acteurs de terrain (Pain², 2000). Une banalisation de l'action violente s'opère et tend à apparenter la violence à un *phénomène social normal* (Michaud³, 1978). Objet d'une banalisation et d'une surinformation, voire d'une esthétisation, la violence est relative (Michaud⁴, 1986). Michaud⁵ (1986) a montré la *relativité de la perception de la violence*, notamment au regard des normes utilisées (juridiques et institutionnelles), mais aussi des capacités de mémoire et d'archivage des sociétés.

¹ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp. 43-63.

² Pain J. (2000), Préface, in Casanova R., *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier.

³ Michaud Y. [1978] (2000), *Violence et politique*, Paris, Gallimard, p. 20.

⁴ Michaud Y. [1986] (2004), *La violence*, Paris, PUF.

⁵ *Idem*.

Soumettant *la violence à l'épreuve de la description*, Lavergne et Perdoncin¹ (2010) évoquent une esthétisation risquée de la violence, comme provocation ou comme ambiguïté. Se crée parfois un décalage entre une insécurité fantasmée et la réalité, avec une *montée du sentiment d'insécurité*, inscrit dans la *subjectivité* (Michaud², 1986). La violence ressentie, fait écho à la violence effective. La croyance prend parfois le pas sur les violences effectives. Le ressentiment tient aux atteintes à la propriété, au vandalisme et aux incivilités mais aussi au sentiment d'insécurité qui s'installe, parfois dans les écoles.

Les incivilités sont une forme de déviance possible. Elles se définissent « *comme des actes d'irrespect ou d'agression envers autrui et l'environnement n'entrant pas obligatoirement dans la catégorie juridique de la délinquance et du crime* » (Félonneau et Lannegrand-Willems³, 2005). Malgré leur forme mineure, ces conduites prennent au quotidien un caractère intolérable (Wievorka⁴, 1999). Elles génèrent un sentiment latent de délitement de l'ordre social et moral, qui conduit à ressentir la peur (Debarbieux⁵, 1996 ; Mathieu⁶, 1995 ; Moser, Lidvan⁷, 1991).

La connotation morale souvent attribuée à la violence fait émerger son caractère polémique. De façon explicite, l'article 1112 du code civil⁸ détermine qu'il y a violence « *lorsqu'elle est de nature à faire impression sur une personne raisonnable et qu'elle peut lui inspirer la crainte d'exposer sa personne ou sa fortune, à un mal considérable et présent* ». La violence présente une géométrie variable, au regard des espaces, des époques, des cultures, au sens large des contextes. Les violences peuvent s'appréhender en fonction de différents critères. Chesnais⁹ (1981) différencie trois cercles concentriques. Le premier, noyau dur de la violence, est la violence physique. Le deuxième, moins perceptible, exprime la violence économique. Le troisième renvoie à la violence morale ou symbolique. La violence est à traiter dans sa globalité (Pain¹⁰, 1996). « *Il va falloir essayer de ne pas tomber dans un rôle, en symétrie dans la défense de l'enfant d'un côté, et de l'autre dans la défense de l'adulte ou de la société* » (Pain¹¹, 1996). La situation violente renferme la problématique de la relation duelle, ne parvenant pas à prendre appui sur une triangulation qui offrirait une voie de sortie. « *Qu'est-*

¹ Lavergne C., Perdoncin A. (2010), Éditorial. La violence à l'épreuve de la description, *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 19 1, mis en ligne le 30 novembre 2010, consulté le 17 septembre 2016. URL : <http://traces.revues.org/4878>.

² Michaud Y. [1986] (2004), *La violence*, Paris, PUF.

³ Félonneau M.-L., Lannegrand-Willems L. (2005), Normes adolescentes, normes adultes. Percevoir et juger les incivilités urbaines, *Bulletin de psychologie*, n°480 (6), p. 695.

⁴ Wievorka M. (1999), *Violence en France*, Paris, Seuil.

⁵ Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.

⁶ Mathieu J.-L. (1995), *L'insécurité*, Paris, PUF.

⁷ Moser G., Lidvan P. (1991), Environnement urbain et sentiment d'insécurité, in Bernard Y., Segaud M., *La ville inquiète, habitat et sentiment d'insécurité*, La Garenne-Colombes, Éditions de l'espace européen, pp. 53-66.

⁸ Article 1112, *Code civil* (1977-78), 77^{ème} édition, Paris, Dalloz.

⁹ Chesnais J.-C. (1981), *Histoire de la violence en occident de 1800 à nos jours*, Paris, Robert Laffont.

¹⁰ Pain J. (1996), La violence, du désir sans rien d'autre. Une question d'école, *L'enfant et la violence*, XI^{ème} congrès de la FNAREN, numéro spécial (2^{ème} trimestre), pp. 23-32.

¹¹ *Ibidem*, p. 24.

ce qu'une situation violente ? C'est une épreuve où des enjeux importants sont en question, où le narcissisme, l'identité, sont en question, et où l'angoisse domine » (Pain¹, 1997).

Pour Michaud² (1987), la violence est une situation d'interaction qui porte atteinte à autrui à différents degrés, sur le plan moral, symbolique, culturel ou dans ses possessions. « *Le contexte conditionne ; la situation condense et le sujet décide, dans une relation difficile, d'un comportement en fait intersubjectif* » (Pain³, 1994). La culture et les valeurs du groupe social de référence de l'individu, ainsi que les médias, l'influencent à partir de modèles qui peuvent s'avérer des modèles de banalisation, voire de légitimation de la violence. C'est la « *violence sociale mimétique* » (Casanova⁴, 2000). Selon Selosse⁵ (1997), dans certains quartiers se développent de véritables *sous-cultures de violence*. Les *caractéristiques des quartiers asociaux* tiennent à une *logique de marginalité*. Celle-ci tient notamment au phénomène d'élimination progressive de la population la mieux intégrée socialement. Mais aussi à des problèmes de mixité ethnique et de surpeuplement, ainsi qu'à une vie professionnelle non-qualifiée et à une population très jeune du fait de la démographie. La pauvreté ne génère pas forcément la violence. En revanche, la violence accentue toujours la pauvreté.

L'agressivité, compte tenu de la diversité des conduites agressives et de ses nombreuses connotations, souvent relatives à des valeurs morales, est un concept difficile à cerner. Sous forme verbale, physique, individuelle ou collective, elle s'exprime par rapport à soi-même ou par rapport aux autres. Donner une définition précise d'un *comportement d'agression* semble peu pertinent. Karli (1977⁶, 1982⁷) nie la valeur heuristique du concept d'agressivité, « *car il n'y a aucune raison de penser à priori que tous les comportements d'agression relèvent d'une motivation unique, susceptible d'être sous-tendue par un ensemble unique de mécanismes physiologiques* » (Karli⁸, 1977). L'intérêt du terme agressivité existe, tant que son usage se limite à ses seules vertus descriptives, et en refusant le caractère explicatif de la notion d'agressivité.

Aggressivité et violence soulèvent la question de l'intensité. Étymologiquement du latin (*aggre*di), « *aller vers* », l'agressivité désigne (CNRTL⁹) à la fois *le caractère de (ce) qui est agressif, un comportement agressif, ou bien encore la manifestation de ce comportement*.

¹ Pain J. (1997), Violences et prévention de la violence à l'école, *Les sciences de l'éducation*, vol. 30 (2), pp. 57-87.

² Michaud Y. [1986] (2004), *La violence*, Paris, PUF.

³ Pain J. (1994), Violence, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation*, coll. Référence, Nathan Université, p. 1037.

⁴ Casanova R. (2000), *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier.

⁵ Selosse J. (1997), *Adolescences, violences et déviations (1952-1995)*, dir. Pain J. et Villebru L.-M., Vigneux, Matrice.

⁶ Karli P. (1977), *La recherche en neurobiologie*, Le Seuil/La recherche.

⁷ Karli P. (1982), *Neurobiologie des comportements d'agression*, Paris, PUF.

⁸ *Idem*.

⁹ CNRTL, consulté le 14/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/agressivité>.

L'agressivité se dessine comme la disposition à agresser. L'agression étant, pour Lagache¹ (1960), *un passage à l'acte visant la destruction totale ou partielle, littérale ou figurée de l'objet*. L'agressivité présente un caractère intentionnel de nuire de façon physique ou psychologique. Une conduite agressive désigne *un acte physique ou verbal qui peut atteindre psychologiquement ou physiquement une autre personne ou soi-même* » (Husman et Silva², 1984).

La violence se spécifie par l'intensité de la réponse. Une distinction existe entre agressivité et violence. L'agressivité ressort comme un *moyen d'expression et d'action finalisé*, visant à dialoguer avec son environnement (Karli, 1987). Etymologiquement du latin (*vis*), par emprunt au sanskrit, *force, force vitale*, la violence se dessine comme un *moyen brutal d'expression* (Bergeret³, 1985). Elle peut exprimer tout autant *de l'agressivité ou de l'amour*. C'est une forme d'instrumentalisation d'un sentiment.

L'agressivité est une conduite sociale, qui reflète une façon individuelle d'appréhender une situation. Elle implique de choisir les stratégies comportementales, dans le but de maîtriser la relation individuelle à cette situation. L'agressivité n'est pas une fatalité biologique, souvent avancée comme alibi pour légitimer des actes de violence. Les comportements agressifs peuvent se définir en les différenciant par rapport à leurs finalités (Buss⁴, 1961). La définition d'un comportement agressif suppose nécessairement la prise en compte d'une intention (c'est-à-dire d'un motif d'action), d'un comportement, d'un effet et d'un contexte social de l'acte.

Violence et norme sont liées. « *La violence implique l'idée d'un écart, d'une transgression ou d'une infraction par rapport aux normes ou aux règles qui définissent les situations considérées comme naturelles, normales ou légales avec l'idée d'une atteinte aux biens ou aux personnes dans leur intégrité morale ou physique* » (Casanova⁵, 2000). Pour Casanova, la violence apparaît comme une *forme de transgression de l'ordre établi*, qu'il soit individuel ou institutionnel. Casanova propose non pas de l'éradiquer, mais de la *diriger*, pour tendre vers le civisme et les civilités, non pas vers les incivilités.

Aggressivité et violence se dessinent comme des expressions déviantes exacerbées. Polémique, médiatisée et banalisée, la violence est relative et subjective, liée au sentiment d'insécurité et souvent empreinte de connotation morale. Dépendante du contexte, de la culture de référence et parfois de la relation duelle, la violence est interactive. Les incivilités, comme forme possible de déviance, participent à la fragilisation de l'ordre social et à l'émergence de la peur. Difficile à appréhender, l'agressivité s'inscrit dans l'usage, comme manifestation comportementale, au regard de son caractère descriptif. Variée et intentionnelle,

¹ Lagache D. [1960] (1982), Situation de l'agressivité, *Œuvres complètes*, t. 4, Paris, PUF.

² Husman, B., Silva, J.-M. (1984), Aggression : Definitional considerations, in Silva J.M., Weinberg R.S. (Dir.), *Psychological foundations of sport*, Champaign, Human Kinetics, pp. 246-260.

³ Bergeret, J. (1984), *La violence fondamentale*, Paris, Dunod.

⁴ Buss A.H. (1961), *The psychology of aggression*, New-York, Wiley.

⁵ Casanova R. (2000), *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier.

l'agressivité, comme mode d'expression et d'action s'oriente dans une logique adaptative. L'agressivité porte atteinte à autrui et relève de stratégies, compte tenu de la spécificité du contexte. La violence se distingue de l'agressivité par son intensité, comme mode d'expression abrupt. Agressivité, incivilités, violence, comme transgressions voire infractions, s'articulent avec la norme.

h. La déviance à la lumière d'un cadre explicatif

Ogien¹ (1995) appréhende les théories causales de la déviance. Différentes attributions causales (modèles) ressortent. Elles peuvent être inhérentes à l'individu déviant, au contexte, à la société, à la structure sociale. Ogien met en exergue quatre groupes de facteurs qui autorisent la compréhension de la déviance : *inadaptation de l'individu, l'émulation du groupe de pairs, dilution de l'autorité des institutions de contrôle, inégalité sociale*. Ogien complète en considérant la *reproduction de la domination*, comme écho à *une forme établie de hiérarchie sociale*². La déviance s'appréhende à travers un regard multiréférencé. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'analyse de Mucchielli³ (1999). Il caractérise la déviance comme des *catégories abstraites sans unité comportementale*. De ce fait, une théorie n'éclaire souvent qu'une conduite particulière et ne rend intelligible qu'une dimension du processus de transgression. C'est pourquoi aucun cadre théorique n'est, pour Mucchielli, généralisable à l'ensemble des transgressions. Ces théories ne sont pas nécessairement incompatibles pour autant. Nous avons choisi de les appréhender à travers les théories de la transgression.

➤ Le préjugé de l'anomalie individuelle

Les préjugés naturalistes apportent, depuis le XVIIIème siècle jusqu'au début du XXème siècle, un éclairage sur la compréhension de la déviance (Mucchielli⁴, 1994). Le caractère génétique du sujet déviant est avancé, pour comprendre ce phénomène. L'individu est qualifié d'anormal, d'erreur de la nature et la société l'enferme dans ce préjugé.

Beccaria⁵ (1764), Quételet⁶ (1848) et Lombroso⁷ (1887) attribuent à la conduite criminelle le caractère anormal. La perspective d'éradication est nuancée. Beccaria propose de s'appuyer sur le droit pénal à partir de principes démocratiques et de fondements rigoureux. Quételet s'attache à la prise en compte des causes sociales de la délinquance, dans une logique de

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 51-117.

² Dans une perspective marxiste, l'hypothèse affirme que la délinquance est une forme de disqualification visant à *civiliser, moraliser ou réprimer les classes dominées*. *Ibidem*, p. 103.

³ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁴ Mucchielli L. (1994), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan.

⁵ Beccaria C. [1764] (1991), *Des délits et des peines*, Paris, Flammarion.

⁶ Quételet A. [1848] 1984, Sur la statistique morale et les principes qui doivent en former la base, *Déviance et société*, vol. 8 (1), pp. 13-41.

⁷ Lombroso C. (1887), *L'homme criminel, étude anthropologique et médico-légale*, Paris, Félix Alcan.

moralisation des individus déviants par le biais des services publics. Pour Lombroso, la solution consiste à proposer un traitement individuel pour guérir les sujets déviants de leur pathologie.

Exclus de la société, les individus déviants sont étiquetés pour leur incapacité à s'engager dans une vie normale. L'eugénisme marque l'apogée de cette explication biologique. Des chercheurs (Hooton, 1939 et Sheldon, 1949¹) proposent d'éliminer les individus nuisibles, afin d'éradiquer le crime. L'agressivité y est présentée comme une *pulsion d'agression* qui viserait la réduction de la sociabilité envers un autre sujet : *la domination* (Freud², 1923), *l'instinct héréditaire* visant l'affirmation de soi (Adler³, 1908) ou bien *la préservation de la vie et de l'espèce* (Lorenz⁴, 1969). L'agressivité ressort comme inévitable. Les seules solutions pour la rendre acceptable sont la sublimation, la canalisation et la catharsis. Ces théories instinctivistes marquent l'analyse des conduites des individus. Dès le début du XXème, les théories développementalistes remettent en cause le déterminisme biologique. Si d'autres paradigmes ont proposé des explications différentes, et bien qu'elles n'aient jamais été démontrées, elles ne sont jamais effacées. Le regard porté sur la déviance se diversifie. Montagner⁵ (1978) met en relief la corrélation entre le profil comportemental du jeune enfant (*agressif* ou *non-agressif*) et la relation qu'il établit avec sa mère. « *L'école apparaît non pas comme le générateur, mais selon l'attitude de l'enseignant, comme le révélateur, le modérateur ou l'amplificateur des tendances agressives que l'enfant développe en réponse aux agressions subies dans sa famille* » (Montagner⁶, 1978).

D'autres champs théoriques vont appréhender la déviance, avec un fort ancrage sociologique. Les théories sociologiques de la transgression croisent trois regards différents. Une approche culturaliste, inégalitariste, et les approches rationnelles ou stratégiques.

➤ La théorie inégalitariste

La théorie inégalitariste fonde son paradigme sur la dissonance entre le désir de réussite sociale, inhérent à l'idéologie individualiste des sociétés contemporaines, et la réalité empreinte d'inégalités sociales (Merton⁷, 1938). Un écart se crée entre les aspirations de l'individu et l'impossibilité de les satisfaire. Merton⁸ (1965) affirme que la déviance naît du

¹ Hooton E., Sheldon W., in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 57.

² « *L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser, de le tuer.* », Freud S. [1930], *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1971, p. 107.

³ Adler A. [1908], *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose (La pulsion d'agression dans la vie et dans la névrose)*, in *Fortschritte der Medizin*.

⁴ Lorenz K. (1969), *L'Aggression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

⁵ Montagner Hubert [1978] (2012), *L'enfant et la communication*, Paris, Dunod.

⁶ *Ibidem*, p. 173.

⁷ Merton R. K. (1938), cité par Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 51.

⁸ Merton R.K. [1938] (1965), *Structure sociale, anomie et déviance*, in *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, traduction et adaptation Mendras H., Paris, Plon.

décalage entre le but et les moyens dont dispose l'individu. Cette idée de frustration, ce sentiment d'injustice est un véritable moteur (Cloward et Ohlin¹, 1960). Ce processus autorise un autre regard sur la délinquance des jeunes défavorisés, exclus de la réussite sociale, souvent marqués par un sentiment d'injustice. Pour Ogien² (1995), les théories de la délinquance varient selon leur centration sur l'individu déviant, sur l'acte lui-même, ou sur le contexte social inhérent.

Lorsque la déviance revêt la forme d'une agression, la théorie des modèles réactionnistes propose un éclairage particulier. L'agression est appréhendée comme une réaction à une frustration. A savoir, comme une incapacité à trouver une satisfaction ou un dérivatif à ses besoins, ou bien comme une mise en tension du système somato-psychique avec incapacité à le réduire (Dollard³ et coll., 1939). L'agression y est réactive, fortement chargée d'émotion. L'effet cathartique apparaît selon cette théorie, si le comportement agressif peut réduire cette frustration. Dans le cas contraire, un effet circulaire apparaît, à l'origine d'une augmentation de la frustration et du besoin d'agression.

a. Déviance, désorganisation sociale et conflit de cultures

Cette théorie affirme que l'affaiblissement des normes, des repères idéologiques et des structures engage vers la transgression (Thomas, Znaniecki⁴, 1918-1920). Paradoxes, ambivalences, concurrences se dessinent. Les critiques de ce paradigme portent essentiellement sur l'impact systématique de l'acculturation, sur l'absence de repère normatif et sur la déviance. Sellin⁵ (1938) et Cohen⁶ (1955) évoquent le concept de *conflit de cultures*, sous la forme de conflit de normes et de choix. Dans ce cadre, un sujet peut s'engager dans la réalisation d'une conduite proscrite par la culture dominante, mais reconnue et valorisée par la sous-culture d'un groupe⁷. Les individus inscrits dans le groupe développent des normes, codes et rites spécifiques, qui s'apparentent à une sous-culture, souvent désignée comme une culture de rue. « *Les vannes ont une fonction communicationnelle originale et une valeur sociolinguistique spécifique, dans la culture des rues contemporaine, qui les distinguent de l'acception ordinaire* » (Bertucci⁸, 2013).

Qualifiée d'étroite par la critique, la thèse de la sous-culture déviante est avancée (Cohen⁹, 1966), comme élément fondateur de l'organisation des relations des membres d'un groupe, en

¹ Cloward A., Ohlin L. E. (1960), *Delinquency and Opportunity : A Theory of Delinquent Gangs*, Glencoe (Ill.), The Free Press.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 27.

³ Dollard J. et al. [1939] (1945), *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press.

⁴ Thomas W., Znaniecki F. [1918-1920], *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*, Paris, Nathan, 1998.

⁵ Sellin T. (1938), *Culture, conflict and crime*, New York, Social Science Research Council.

⁶ Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys, The Culture of the Gang*, Glencoe, IL, Free Press.

⁷ Cohen se centre sur la sous-culture adolescente dans des groupes de pairs.

⁸ Bertucci M., Boyer I. (2013), « Ta mère, elle est tellement... » joutes verbales et insultes rituelles chez des adolescents issus de l'immigration francophone », *Adolescence*, T. 31 3(3), p. 711.

⁹ Cohen A. [1966] (1971), La déviance, trad. Van Roy J.-P., *Gembloux*, Duculot.

faisant respecter les normes en son sein. Cette sous-culture n'est pas autonome, mais représente un sous-système qui participe à la société, sans être conforme pour autant. Cloward¹ (1959) affirme que cette sous-culture organise la non-conformité au sein d'un groupe, ayant des valeurs et des normes spécifiques. Cloward et Ohlin² (1960) mettent en relief l'engagement comme élément déterminant de l'infraction.

Ogien³ (1995) appréhende les théories compréhensives de la déviance. La notion de culture exprime l'appartenance de l'individu à un groupe social donné, avec des habitudes et des représentations du monde. Un groupe d'individus peut être amené à concevoir la déviance comme une culture, ce que d'autres individus nommeront une sous-culture. Thomas⁴ (1969) propose la théorie du désajustement (*maladjustment*) à partir d'un mouvement de désorganisation-réorganisation. La déviance se crée à partir du décalage entre des systèmes de valeurs différents, propres à des groupes spécifiques.

Sampson et Wilson⁵ (1995) considèrent la concentration spatiale de la criminalité. La ségrégation spatiale des quartiers expose les populations défavorisées à la délinquance. Cette ségrégation spatiale joue un rôle central dans la construction d'un univers social, fondé sur des systèmes de valeurs différents du reste de la société (Sauvadet, 2006 et Bronner, 2010⁶). En ce sens, le milieu est bien organisateur de la déviance, même si ce n'est pas le seul facteur.

b. La théorie de l'éducation déviante

Sutherland⁷ (1937) propose la première théorie de la déviance, qui la spécifie comme un apprentissage. La théorie de l'éducation déviante affirme que la déviance n'est ni le fruit d'un manque ni d'un conflit (Sutherland, Cressey, 1934⁸). C'est une forme de banalisation de la déviance, en ce sens que les mécanismes en jeu sont identiques à ceux de tout apprentissage. De son point de vue, l'apprentissage n'a pas d'impact sur l'identité des individus. Sa théorie interpelle dans la mesure où l'individu délinquant respecte les mêmes valeurs que les gens normaux. L'interaction de l'individu avec autrui s'apparente à un *processus de communication* qui génère l'apprentissage du comportement criminel, au sein d'un groupe de pairs. Les techniques d'infraction et des attitudes y sont véritablement intégrées, conjointement à une forme d'idéologie et de rationalisation.

¹ Cloward R. (1959), *Illegitimate Means, Anomie, and Deviant Behavior*, *American Sociological Review*, vol. 24 (2).

² Cloward A., Ohlin L. E. (1960), *Delinquency and Opportunity, A Theory of Delinquent Gangs*, Glencoe (Ill.), The Free Press.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ Thomas W. (1966), *On social organization and social personality*, Chicago, University of Chicago.

⁵ Sampson R.J. et Wilson W.J. (1995), *Toward a Theory of Race, Crime, and Urban Inequality*, in Hagan J. et Peterson R. (ed.), *Crime and Inequality*, Stanford, Stanford University Press, pp. 37-56.

⁶ Sauvadet T. (2006), Bronner L. (2010), in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 69.

⁷ Sutherland, E. (1937), *The Professional Thief*, Chicago, IL, Chicago University Press.

⁸ Sutherland E., Cressey D. [1934] (1966), *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.

La *théorie de l'apprentissage social* (Bandura 1977¹, 1986²) postule que l'agressivité est socialement apprise. Elle se construit à partir d'un processus d'imitation des modèles sociaux qui présentent une forte signification affective (adultes, héros, milieu fréquenté, exposition à la violence, etc.). L'apprentissage social pour Bandura se fait sur une *base vicariante* (Guerrin³, 2012), c'est-à-dire à partir de l'observation des conduites des autres et des conséquences qui en découlent pour eux. La tendance d'un sujet à imiter les comportements observés chez les autres désigne l'effet vicariant. L'individu pour Bandura tend « *pour guider son comportement, à se servir de normes et de schémas issus de l'observation antérieure d'autrui* » (Légal et Meyer⁴, 2007).

Selon les conceptions behavioristes, les conduites dépendent de renforçateurs externes, mais d'une médiation cognitive. Les enfants exposés à des modèles agressifs sont fortement enclins à les imiter (Bandura, Ross, Ross⁵, 1963). Les enfants baignés dans un contexte de violence, tendent à l'approuver et à la mettre en œuvre davantage, à des fins personnelles (Owens et Strauss⁶, 1975). La sensibilité et la réceptivité des enfants et des adolescents aux conduites agressives est forte. Les enfants représentent un terrain d'autant plus favorable à l'appropriation des conduites agressives, dans la mesure où elles ne sont pas appréciées dans leur *signification morale* mais *en fonction du résultat de leur efficacité* (Durand⁷, 1987).

c. La déviance dans une perspective stratégique

Les *théories stratégiques* (Cusson⁸, 1981), *de l'occasion* (Felson et Cohen⁹, 1980) ou *de l'opportunité criminelle* (Mayhew¹⁰, 1976), éclairent les passages à l'acte des individus à partir de motifs précis, comme une adaptation au contexte, avec une anticipation des effets probables de leurs actes et de leurs paroles. Dans son analyse de l'intelligibilité stratégique du phénomène criminel, Cusson¹¹ cible différents éléments contextuels, comme l'interaction entre les acteurs, les rapports de force, la dynamique de la violence, etc. Ces théories sont à

¹ Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

² Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action, A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

³ Guerrin B. (2012), Albert Bandura et son œuvre, *Recherche en soins infirmiers*, n°108 (1), pp. 106-116.

⁴ Légal J.-B., Meyer T. (2007), Lorsque la perte de contrôle d'autrui est... contagieuse : effets de l'amorçage d'un contexte de manque de contrôle sur les performances et les émotions, *Bulletin de psychologie*, Tome 60 (3), n° 489, pp. 195-210.

⁵ Bandura A., Ross D., Ross S. (1963), Imitation of film-mediated aggressive models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°66, pp. 3-11.

⁶ Owens D., Murray A. (1975), The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult, *Aggressive Behavior*, n°1 (2), pp. 193-211.

⁷ Durand M. (1987), *L'enfant et le sport*, Paris, PUF.

⁸ Cusson M. (1981), *Délinquants pourquoi ?*, Montréal, Hurtubise, HMH (rééd. Bibliothèque québécoise, 1989).

⁹ Felson M. and Cohen L. (1980), Human Ecology and Crime, A Routine Activity Approach, *Human Ecology*, n°8 (4), pp. 389-406.

¹⁰ Mayhew P., Clarke R., Sturman A., Hough J. (1976), *Crime as Opportunity*, Home Office Research Study, n°34, London, HMSO.

¹¹ Cusson Maurice, La théorie du choix rationnel, *Dictionnaire de criminologie en ligne*, consulté le 30/9/2016. URL : <http://www.criminologie.com/article/choix-rationnel-et-pens%C3%A9e-strat%C3%A9gique>.

l'origine des *préventions situationnelles* (Mapyhew¹, 1976, Clarke, 1980², 1983³). L'approche neurobiologique dessine l'agression comme un moyen d'action pour atteindre une fin. L'agression s'apparente au reflet d'une façon individuelle et historiquement constituée d'appréhender les situations, de les interpréter et de les maîtriser, en choisissant des stratégies qui semblent opportunes. Aucune tendance innée à agresser l'autre n'existe. Le développement de l'individu, ses acquisitions et le contexte conduisent à développer chez l'individu des réponses aversives ou positives vis-à-vis des situations rencontrées. L'organisme est considéré dans sa totalité, situé dans son monde, recherchant certaines formes de relations comportementales avec ce monde (Nuttin⁴, 1991). Des difficultés de compréhension ressortent dans ce cadre théorique, avec un passage à l'acte dans certaines situations et l'absence de transgression dans des conditions presque identiques.

La multiplication des tentations fait référence à la notion d'*occasion criminelle* (*crime opportunity*) (Piliavin et coll.⁵, 1986), qui considère l'ensemble des éléments contextuels qui favorisent l'engagement dans un délit. Parce qu'Ogien considère que ces circonstances relèvent de la spécificité de la société, la théorie de l'occasion criminelle relève pour lui d'une *cause de société*⁶.

d. La perspective interactionniste

La perspective interactionniste considère la déviance comme le fruit d'une réaction sociale. La désignation y est centrale. « *L'anormalité d'une conduite n'est rapportée ni à une propriété inhérente à l'acte commis, ni aux qualités personnelles de celui qui le commet. Elle émerge dans un processus de désignation qui tout à la fois transforme des agissements en infractions et fixe un individu dans un état de contrevenant* » (Ogien⁷, 1995). Ogien⁸ appréhende les théories de la désignation à travers leurs pluralités et leurs divergences, comme cadre d'analyse assez homogène. Il les différencie en fonction du sens accordé à la désignation. Elles sont variées et présentent des divergences. Cette désignation ressort comme un rite à l'origine de la dégradation du statut de l'individu pour Lemert⁹ (1951) et Garfinkel¹⁰ (1956).

¹ *Idem*.

² Clarke R. (1980), Situational Crime Prevention, Theory and Practice, *British Journal of Criminology*, vol. 20 (2), pp. 136-147.

³ Clarke R. (1983), Situational Crime Prevention, Its Theoretical Basis and Practical Scope, in Tonry M., Morris, N. (Ed.), *Crime and Justice, An Annual Review of Research*, Chicago, University of Chicago Press, vol. 4, pp. 225-256.

⁴ Nuttin J. (1991), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

⁵ Piliavin I., Gartner R., Thornton C., Matsueda R. (1986), Crime, Deterrence, and Rational Choice, *American Sociological Review*, n°51 (1), February, pp. 101-119.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 77.

⁷ *Ibidem*, p. 149.

⁸ *Ibidem*, pp. 149-176.

⁹ Lemert E. (1951), *Social Pathology, A Systematic Approach to the Theory or Sociopathic Behavior*, New York, McGraw-Hill.

¹⁰ Garfinkel H. (1956), Conditions of successful degradation ceremonies, *American Journal of Sociology*, vol. 61 (5), pp. 420-424.

Pour Becker¹ (1963) et Scheff² (1966), la désignation désigne l'adoption d'un rôle social, qui implique l'usage de règles de conduite spécifiques à un milieu donné. La désignation s'apparente à un moment inaugural qui redéfinit l'identité sociale d'un individu de façon radicale pour Goffman³ (1961). Pour Cicourel⁴ (1968), la désignation est une procédure qui contribue à une activité de contrôle social.

Le prisme qui éclaire la déviance est déterminant, en ce sens qu'il impacte directement l'intelligibilité de la déviance. Pour Parsons⁵ (1951), l'individu intériorise un *système de normes et de valeurs* et une *réciprocité des attentes* qui permet une compréhension des comportements. Garfinkel⁶ (1963) affirme que la compréhension d'une conduite dépend des *règles constitutives de l'action* et de la *reconduction de la confiance*. L'intelligibilité de la situation dépend à la fois des *contraintes d'acceptabilité de la situation* et de *l'attribution de responsabilité*. Au regard d'une conception prédéterminée des normes (Parsons⁷, 1951), la déviance ressort comme une menace de rupture des interactions, liée à un déséquilibre dans la communication. Mais, dans la perspective d'une conception dynamique de la norme (Garfinkel⁸, 1963), la conception de la communication est foncièrement différente. Garfinkel qualifie la déviance sur un double registre. Le premier, dans la perspective de la communication. Le deuxième, dans celle de l'étiquetage.

La déviance se dessine comme une *altération des présupposés de l'attitude naturelle*, qui génère une rupture dans le cours de la communication (Garfinkel⁹, 1963). Dans une situation interactive entre différents acteurs, dès qu'un interlocuteur présente une conduite qui résiste à toute possibilité de normalisation, le partenaire peut présumer qu'il a perdu le sens commun. Dans une situation d'interaction, *l'inintelligibilité des conduites* ou bien encore les *états de déstabilisation de l'interaction* sont à la fois *inévitables* et *transitoires* (Ogien¹⁰, 2009). L'incertitude inhérente à l'interaction ne se dessine pas comme un péril, mais ressort comme une forme de contrainte sociale, qui nécessite des procédures de normalisation pour le déroulement de l'action en commun. Les *lacunes et failles de la communication* ressortent comme des *conditions constitutives de l'action en commun*, dans la mesure où elles

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

² Scheff T. (1966), *Being mentally ill, A Sociological Theory*, Chicago, Aldine.

³ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁴ Cicourel A. [1968] (1976), *The Social Organization of Juvenile Justice*, London, Heinemann.

⁵ Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.

⁶ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁷ *Idem*.

⁸ *Idem*.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Ogien A. (2009), Le non-lieu de l'erreur, in Chauviré C., Ogien A., et Quéré L., *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS (« Raisons Pratiques », 19), p.111-131.

contraignent l'individu à pallier à l'indétermination qui caractérise cette communication (Ogien¹, 1995).

Garfinkel appréhende également la déviance comme un *statut institutionnalisé* attribué à une personne. « *D'un point de vue organisationnel, non seulement on ne fait pas confiance à ceux qui n'ont pas le sens commun, mais eux-mêmes ne font pas confiance. Il faut donc concevoir à priori celui auquel on fait confiance et qui fait confiance comme un individu qui gère les écarts aux attributs de l'attitude naturelle de telle sorte qu'il parvient à maintenir le sentiment qu'il les respecte* » (Garfinkel², 1963).

L'individu, indépendamment du statut qui lui est attribué (déviant ou pas), s'apparente pour Garfinkel à un *sociologue profane*³, à un *méthodologue pratique*. Dans la chronologie des échanges avec les autres, l'individu doit se poser en observateur vigilant et lucide de ce qui arrive, pour *accomplir la facticité du monde*⁴ où il évolue.

e. Pour synthétiser

Comprendre la déviance met en relief différentes attributions : causales, relatives au contexte, au sujet déviant, à la société ou à sa structure. L'inadaptation sociale de l'individu, la dynamique du groupe de pairs, les inégalités sociales et l'effritement de l'autorité, source de contrôle, participent à l'intelligibilité de la déviance.

Les paradigmes explicatifs sont multiples. Si les préjugés naturalistes et les théories instinctivistes s'effacent du champ théorique, ils ne disparaissent jamais complètement. Les théories de la transgression conjuguent les approches inégalitariste, culturaliste, et rationnelle ou stratégique. La théorie inégalitariste dessine la déviance comme une réaction à une frustration, qui peut engager dans une agressivité réactive. Dans l'approche culturaliste, la déviance se crée à partir du décalage entre des systèmes culturels et de valeurs différents, propres à des groupes spécifiques. Non autonomes, les sous-cultures témoignent de l'appartenance de l'individu au groupe constitué. Elles génèrent des conflits de normes et des choix engageant vers la non-conformité. La prégnance du milieu émerge. La théorie de l'éducation déviante s'esquisse dans un système de valeurs non différencié. La déviance y ressort comme un comportement appris, dans une logique d'efficacité. La perspective est vicariante, à travers des processus d'imitation des modèles sociaux, au regard de renforcements externes. L'observation des conduites des autres et des conséquences qui en découlent, influe sur l'adoption d'une conduite déviante. L'anticipation des effets attendus se retrouvent dans la perspective stratégique, où la déviance est une adaptation contextualisée. Cette théorie a su mettre en relief la prévention situationnelle.

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 246.

² Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 248.

⁴ *Idem*.

Dans l'approche interactionniste la déviance est la conséquence d'une réaction sociale, où la désignation joue un rôle déterminant, qui émaille ou fait évoluer l'identité de l'individu et la confiance qui lui est accordée. L'intelligibilité des conduites tient à l'intériorisation du système de normes et de valeurs, aux contraintes d'acceptabilité de la situation. Les attentes sont empreintes de réciprocité et l'individu se voit attribuer une responsabilité. Une conduite déviante est une forme d'altération des présupposés, à l'origine d'une perte de sens pour le partenaire. Variabilité et incertitude sont inhérentes à l'interaction, non pas comme mise en danger mais comme contrainte sociale. Le processus de normalisation ressort comme la condition du développement de l'action partagée. Difficultés et manques de la communication obligent l'individu à compenser cette imprécision communicationnelle. La normalisation se dessine en situation, dans une perspective méthodologique pratique, où l'individu s'attache à composer de façon perspicace avec l'explicite et l'implicite.

Ces différents paradigmes proposent un regard croisé sur la déviance. L'évolution réside dans le passage d'approches mono-causales à des thèses plus écologiques, afin de mieux appréhender les déviances. Une approche systémique qui compose avec l'ensemble des facteurs, participe à une meilleure compréhension des déviances.

i. Pour synthétiser

En arrière-plan de la conformité et du pouvoir, norme et déviance se dessinent de façon interdépendante. Incivilités, agressivité et violence sont des formes de déviance. Les incivilités fragilisent l'ordre social. Subjectives, expressions exacerbées de la déviance, agressivité et violence génèrent un sentiment d'insécurité. Relatives et variables, la déviance comme la norme présentent un caractère implicite. Variabilité et incertitude tiennent à l'interaction, comme contrainte sociale et non comme mise en péril. La relativité de la déviance tient à la variété des conduites et à la question du point de vue qui la conditionne.

La déviance désengage des normes sociales et crée des réactions dans une perspective réciproque. Dans l'approche interactionniste, la position de qualification d'un acte comme déviant ou conforme, fluctue aussi en fonction des acteurs, du mode de réaction de l'autre, du contexte et de l'espace social, des sanctions éventuelles et de leur conséquence. La déviance, dans la cadre de l'autoréférence ressort comme un outil de régulation ou de revendication face à une norme contestable ou inadaptée. En ce sens, elle peut être innovante. La dépendance d'un acte vis-à-vis de ses répercussions fait apparaître une interdépendance entre déviance et sanction. Des processus de neutralisation des conduites conformistes ou l'inscription dans un groupe de déviants, peuvent favoriser l'engagement d'un individu dans la déviance. Déresponsabilisation, justification et légitimation de la déviance participent à l'émergence d'une identité et d'une culture déviantes. À contrario des procédures d'immunisation peuvent conduire le sujet à choisir des conduites conformes, qui font obstacle à l'engagement dans une carrière déviante.

L'acceptable et l'inacceptable se détachent, distinguant « ce qui se fait » de « ce qui ne se fait pas ». À l'ombre des normes, les déviances s'apparentent à des comportements sociaux en décalage et réprouvés par les normes elles-mêmes. L'acceptation de l'individu réside dans la comparaison entre ses caractéristiques avec l'écart ou l'adéquation entre les attentes et ses

comportements effectifs. La déviance apparaît comme altération des présupposés, cause d'une perte de sens pour autrui. La présence d'une norme n'est pas une condition suffisante à l'émergence d'une déviance. La norme doit être transgressée et un processus de stigmatisation de cette transgression doit apparaître.

Une approche systémique participe à l'intelligibilité de la déviance, en intégrant des facteurs variés : inadaptation sociale de l'individu, dynamique du groupe de pairs, inégalités sociales et fragilisation de l'autorité, source de contrôle, etc. La compréhension de la déviance s'inscrit dans des attributions causales, inhérentes au contexte, à l'individu déviant, à la société ou à sa structure. Différents cadres explicatifs autorisent un regard croisé sur la déviance. L'évolution fait voir le déplacement de conceptions mono-causales à des approches plus écologiques. Gommant préjugés naturalistes et théories instinctivistes, les théories de la transgression proposent des approches inégalitariste, culturaliste, et stratégique. Réaction à une frustration, décalage entre des systèmes culturels différents ou comportement appris dans une logique d'efficacité, la déviance crée des conflits de normes et engage l'individu vers la non-conformité. L'anticipation des effets attendus fait émerger la déviance comme stratégie d'adaptation contextualisée. L'engagement dans une conduite déviante tient à l'observation des comportements d'autrui et de leurs conséquences. La perspective vicariante indique des processus d'imitation des modèles sociaux, dépendant de renforcements externes.

Appréhender la déviance s'opère dans l'interaction sociale, au sein d'un contexte précis, à travers le regard de l'autre. La déviance est le fruit d'une réaction sociale, où la désignation joue un rôle notable. Identifier et désigner publiquement un acte, déterminent la déviance et engendrent une stigmatisation. La qualification des conduites déviantes s'inscrit dans un processus de jugement, à travers la désignation. Discerner la conformité de la déviance conduit l'individu à conjuguer les registres normatifs et interprétatifs, qui se concurrencent. La lecture des actes dépend de l'intériorisation du système de normes et de valeurs, et des contraintes d'acceptabilité de la situation. Le processus d'institution des normes s'édifie en situation, conjuguant l'explicite et l'implicite, en relation avec l'historicité de l'individu. La normalisation, construction séquentielle ressort comme la condition du déroulement d'une action commune. Difficultés et failles communicationnelles contraignent l'individu à compenser cette imprécision de la communication.

Le jugement de responsabilité inhérent à l'étiquetage induit une perte de confiance par rapport à l'individu déviant et une forme d'extériorité vis-vis du groupe. La confidentialité est un obstacle à l'identification de la déviance. De ce fait, en classe, des conduites peuvent présenter un caractère dissimulé. Des stratégies se mettent en œuvre parfois pour conserver l'acte secret.

Les interactions sont fondatrices de l'identité du sujet qui se trouve modifiée par l'étiquetage, en fonction des normes d'identité. Des statuts inédits se font jour, avec des caractéristiques nuancées et des attentes explicites ou informelles, teintées de réciprocité. L'individu qui se voit une responsabilité attribuée, gère la distance entre ses différentes identités sociales, influencé par les points de vue. La désignation attribuée dans un contexte précis, une identité sociale provisoire, dont l'influence sur le devenir social varie selon la ligne biographique et le statut du déviant. L'objectivité des acteurs est déterminante et devrait engager dans une forme

de neutralité. Le stigmat naît d'un doute dans les représentations de l'autre sur l'adéquation entre réalité et virtualité. Il induit une altération de l'identité. Un individu endosse des identités variées non systématiques, parfois hiérarchisées. Le statut de déviant peut dominer les autres identifications, renforçant dans ce cas l'étiquetage.

2. La déviance à l'école

Nous avons choisi d'interroger plus spécifiquement la déviance à l'école pour révéler la norme et interroger sa légitimité. Pour ce faire, différentes formes de déviance à l'école sont mises en relief. L'enjeu est de montrer en quoi une interdépendance entre norme et déviance existe ou non et dans ce cas, comment elle se spécifie, notamment au regard de l'autorité et de la sanction. Nous nous attachons à comprendre si, dans une perspective éducative, la déviance se dessine comme une entité externe à la situation, un indicateur du rapport aux normes, une expression de perturbation ou au contraire si la déviance est un paramètre actif de transformation des normes elles-mêmes. Dans ce cadre, nous cernons l'impact possible de la déviance et de sa régulation, sur le climat de classe et sur l'ordre scolaire. Nous avons fait le choix d'appréhender l'importance du contexte éducatif, pour vérifier si la déviance se dessine comme une stratégie adaptative en réponse au contexte, ou est indexée à l'école, comme institution.

a. Le chahut : un exemple de déviance scolaire

Parmi les formes multiples de déviance à l'école, le chahut se profile. Nous avons choisi de l'appréhender, au regard de son influence possible sur le climat de classe. Le chahut est un phénomène complexe que nous allons spécifier à partir du travail de Boumard et Marchat¹ (1994). Non pas pour son caractère désordonné, mais au regard des réalités multiples qui constituent *le dérangement chahuteur* (Boumard et Marchat², 1994). Dans les faits, les situations sont disparates, hétérogènes, visibles, ou parfois difficilement perceptibles. « *Les chahuts ne sont pas seulement bruyants, ils peuvent être sournois et tout aussi efficaces*³ ». *Phénomène collectif* qui présente *un caractère organisé, voire ritualisé*, le chahut se produit *au niveau de la classe, et ridiculise l'autorité du maître*⁴. La spécificité du chahut tient à ce qu'il génère conjointement des représentations de *victime* (d'un public médiocre incapable d'apprécier la valeur de l'enseignant) et de *culpabilité*, qui invalideraient les compétences professionnelles de l'enseignant. L'enseignant oscille entre la négation de son identité, sa hantise de perte d'autorité, la faute professionnelle, et le manque de personnalité. Mais considérer le chahut au regard du caractère individuel de la personnalité de l'enseignant est réducteur. Il est nécessaire de prendre en compte le contexte définissant le chahut, à savoir la

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

² *Ibidem*, p. 7.

³ *Ibidem*, p. 5.

⁴ *Ibidem*, p. 13.

*perturbation*¹. La réalité concrète de l'acte collectif qu'est le chahut, doit être différenciée de ses conséquences.

Deux types de chahuts se distinguent par rapport à leur sens et leurs conséquences effectives : le *chahut d'ordre ludique*, et le deuxième *d'ordre sadique*. Pour autant, existe toujours un point commun chez les chahuteurs. « *Dans le chahut, on rigole* » (Boumard et Marchat², 1994).

Le chahut ludique se présente comme un jeu, à caractère fortement transgressif, dans l'espace scolaire marqué d'une privation de liberté, sous couvert de la socialisation et de la valorisation adulte. « *Le chahut serait donc d'abord le jeu dans un monde où jouer est interdit. A l'inverse du chat jouant avec la pelote de laine, décrit par Freud, le chahut est un jeu contre. Reste à savoir contre quoi*³ ». Le chahut ludique génère une forme de désacralisation du personnage du maître, plus globalement de l'adulte. Il peut présenter une connotation sexuelle. Du point de vue de l'élève, le chahut ludique fait *partie intégrante du monde de l'école*. Loin de remettre en cause l'ordre institué, il participe à son renforcement, voire à sa justification. Une *définition consensuelle* du chahut existe : le *chahuteur* ne remet pas le fonctionnement de l'école en cause, mais joue son rôle en faisant des bêtises, ce qui lui donne un statut dans l'école. Le chahuteur se voit structuré au sein de l'institution, du fait de son étiquetage, et il accepte les conséquences de ses conduites. Le chahut ludique apparaît comme *pratique normale de la jeunesse*, qui présente une *dimension initiatique*.

Le chahut sadique présente « *un enjeu profond d'ordre institutionnel, le chahut fonctionnant comme un symptôme, et le prochain étant comme signifiant de ce symptôme* » (Boumard et Marchat⁴, 1994). Le chahut est explicitement orienté contre l'école, *mais apparemment contre le maître*, qui ressort comme *le maillon faible* de l'institution que l'on peut attaquer. Bien que tout s'oriente à partir de l'institution, et parce qu'il existe une absence de lois structurales dans l'école, les élèves s'engagent dans la brèche ouverte par l'enseignant ayant une autorité émaillée. « *D'une certaine façon, le sadisme exercé contre le prof chahuté est une dérivation par rapport au sens réel du chahut*⁵ ». Sa souffrance reste un *épiphénomène*. Dans le chahut sadique, *des éléments de persécution* utilisés par les élèves (nom, défaut physique, etc.) ne sont pas organisateurs du chahut. Ils interviennent après l'installation du chahut, qui se dessine comme une *mutinerie*. Le mépris éprouvé par rapport à l'enseignant, notamment à travers la représentation que les élèves développent vis-à-vis de l'enseignant (incompétent, antisocial, injuste, etc.), est un élément renforçateur qui conduit à la mutinerie. « *Les élèves ôtent le pouvoir à celui qu'ils en jugent indigne* » (Boumard et Marchat⁶, 1994). Devant un « maître

¹ *Ibidem*, p. 13.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 18.

³ *Ibidem*, p. 15.

⁴ *Ibidem*, p. 21.

⁵ *Ibidem*, p. 21.

⁶ *Ibidem*, p. 22.

antisocial », le groupe stigmatise ses ridicules, devient attentif aux moindres failles, à toute erreur (Cousinet¹, 1950). Le chahut fondé sur le jugement de valeur, sur la fonction de l'enseignant n'apparaît pour Boumard et Marchat qu'à partir du lycée. Parce que le professeur est perçu comme incompétent et indigne de sa fonction, le chahut est orienté délibérément contre lui. L'institution n'est pas en cause. Pour autant, le plus généralement le chahut reste « *un jeu qui peut tourner mal, où le sadisme est potentiel, comme interne à la logique, sans liaison avec le personnage individuel qui en est la victime* » (Boumard et Marchat², 1994). Les acteurs ont *bonne conscience*. C'est bien l'institution qui est visée et c'est un déplacement de l'objet qui s'opère.

Dans des secteurs défavorisés, se développe une forme de *chahut endémique* (Lapassade³, 1993) avec un caractère social avéré, qui fait écho à l'exclusion. « *J'appelle chahut endémique une forme de désordre dont la caractéristique principale est d'empêcher, de manière quasi permanente, la communication dans la classe. Il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants* » (Lapassade⁴, 1993).

Le regard psychanalytique ne considère pas les relations enseignant-élève uniquement à la lumière de la dimension cognitive, mais aussi à travers les dimensions affective, psychologique et sexuelle (Allendy et Lobstein⁵, 1938). Un schéma analytique souligne, par le biais de la relation pédagogique, que les élèves peuvent projeter sur l'enseignant l'image parentale. L'élève, à travers le chahut, trouve une réponse à son Œdipe, en projetant sur son enseignant le côté négatif de son ambivalence. Dans la projection positive, l'enseignant devient *objet d'amour plus ou moins sentimental et érotique* pour l'élève, qui a une moindre culpabilité, car il est libéré du tabou de l'inceste.

L'approche sociologique, conduit Jacques Testanière⁶ (1967) à mettre en avant un nouveau type de chahut dans les lycées français : le *chahut anémique* qui succède au *chahut traditionnel*. Collectif, le chahut traditionnel présente une fonction de cohésion au sein du groupe classe, et aussi de socialisation. Parfois qualifié de folklore, il s'apparente à un rite initiatique, qui en tant que tel ne fragilise pas l'ordre scolaire. Pour Testanière, le chahut traditionnel en tant que pratique sociale participe à *l'inculcation des normes et des valeurs dominantes*, tout en étant le *régulateur indispensable* pour résoudre une situation paradoxale vécue par l'élève : participer à la cohérence collective, tout en cherchant à être le meilleur. Le chahut traditionnel implique la maîtrise du code implicite inhérent au rapport scolaire. Ce qui

¹ Cousinet R. (1950), *La vie sociale des enfants*, Paris, Éditions du scarabée.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 23.

³ Lapassade G. (1993), *Guerre et Paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, A. Colin.

⁴ *Ibidem*, p. 22.

⁵ Allendy R., Lobstein H. (1938), *Le problème sexuel à l'école*, Paris, Montaigne.

⁶ Testanière J. (1967), Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, *Revue française de sociologie*, vol. 8 (1), pp. 17-33.

n'est pas le cas pour les nouveaux publics du lycée, qui s'engagent dans un chahut anémique. L'anémie désigne pour le CNRTL¹ *l'absence de normes ou d'organisation stable, le désarroi qui en résulte chez l'individu*, mais aussi une forme de contestation de la société, soit par refus de toute société, soit par désir de la réformer. L'anémie selon Durkheim² (1893) désigne une situation sociale caractérisée par un *déclin des valeurs et des normes*, qui rend les individus inscrits dans la société incapables d'organiser leurs actions, incapables d'obéir à ces normes. L'anémie tient au contraste entre les fins proposées par la société et l'absence de moyens de certains de ses membres (Merton³, 1938). Le chahut anémique est qualifié de *sans foi ni loi*, en ce sens que la référence aux règles qui le constituent traditionnellement fait défaut. Plus individuel, il désigne un état de désordre constant dans la classe, où l'élève devient étranger à l'enseignement dispensé. L'ordre n'est plus accepté et le chahut est le signe d'une forme de déséquilibre. Dans une perspective interactionniste, le chahut ne se lit pas comme une perturbation extérieure à la classe, mais comme *le résultat de la construction solidaire d'une réalité scolaire* (Boumard et Marchat⁴, 1994). L'enseignant développe souvent vis-à-vis du chahut une forme de *dénégation du sens de la situation*, récusant qu'il fait partie intégralement de la définition de la situation existante.

« *Le chahut est à la fois un symptôme devenu analyseur de la crise et un élément constitutif du processus de mutation* » (Boumard et Marchat⁵, 1994). L'existence de chahut montre que le dialogue avec l'institution existe toujours, même si le canal retenu est celui de la révolte. À contrario, lorsque l'école est niée par les élèves en situation d'exclusion sociale, le dialogue disparaît et la déviance prend un caractère *paroxystique* (Lapassade⁶, 1993). Tant que le rapport à la classe existe, il est possible d'évoquer le chahut. Boumard et Marchat⁷ (1994) évoquent la *déviance anti-scolaire* : « *A l'inverse, la déviance anti-scolaire des exclus n'a rien à dire à l'enseignant. Elle l'ignore et le brise quand celui-ci empiète sur son territoire, par exemple en donnant de mauvaises notes, en proposant des orientations dévalorisantes* ». La difficulté est pour l'enseignant d'identifier s'il s'agit d'une déviance en contradiction avec l'école ou si elle témoigne du chahut. Mais aussi de faire face à sa diversité. Dans ce dernier cas, le chahut s'apparente à *un élément constitutif de sa transformation*, mais aussi *un révélateur de l'obsolescence de la classe*, qui contraint l'enseignant à s'interroger et à renouveler ses pratiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à prendre en compte la diversité des déviances en classe, au regard de la norme.

¹ CNRTL, consulté le 14/9/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/anomie/substantif>.

² Durkheim E. [1893] (1986), Thèse de doctorat, *De la division du travail social*, PUF, 11^{ème} éd., Quadrige 84, Paris.

³ Robert K. (1938), Social structure and anomie, *American sociological review*, vol. 3 (5), pp. 672-682.

⁴ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 99.

⁵ *Ibidem*, p. 102.

⁶ Lapassade G. (1993), *Guerre et Paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, A. Colin.

⁷ *Ibidem*, p. 108.

Phénomène collectif complexe aux visages variés, le chahut est une forme possible de déviance à l'école, ayant une incidence sur le climat de classe et l'ordre scolaire. Organisé et ritualisé, parfois à connotation sexuelle, le chahut émaille l'autorité de l'enseignant, qui développe des représentations de victime et de culpabilité. Ses compétences professionnelles et son identité sont interrogées, même si le chahut ne se réduit pas à la dimension individuelle inhérente à sa personnalité. L'enseignant tend à s'extérioriser de la définition de la situation, en reléguant son sens. La perturbation, contexte spécifique du chahut doit être considérée et la réalité distinguée de ses conséquences.

Chahuts ludique traditionnel et chahut sadique, se différencient dans leur rapport à la norme, comme expression de la perturbation ou comme contradiction avec l'école. Transgressif, inscrit dans un espace de privation des libertés, le chahut ludique désacralise l'enseignant. Avec un caractère socialisant, initiatique et régulateur, le chahut traditionnel participe à la cohésion et à l'inculcation des normes. Activité normale des élèves, elle ne remet pas en question le fonctionnement de l'école, impliquant la maîtrise implicite du code inhérent à l'ordre scolaire. Élément à part entière de l'école, le chahut ludique participe au maintien de l'ordre institué à l'école et à sa justification. Chahuter attribue à l'élève un statut spécifique au sein de l'école à travers un étiquetage.

Véritable soulèvement, indicateur d'un déséquilibre, le chahut sadique est une activité exacerbée d'opposition à l'école et à l'enseignant. La référence aux normes scolaires s'efface. L'élève devient extérieur à la classe. L'ordre scolaire est rejeté. Présentant une autorité vacillante, l'enseignant méprisé devient l'objet de persécutions, alors que les chahuteurs ont bonne conscience. Pour autant, ce n'est pas l'enseignant en tant qu'individu qui est visé, mais bien l'institution, par le jeu d'un déplacement d'objet. Avec un caractère social reconnu, le chahut anomique plus individuel résonne avec une forme d'exclusion. Obstacle à la communication en classe, il érode l'école comme institution et l'enseignant dans ses fonctions. Le rapport aux normes est fragilisé, remis en cause. Les référents communs s'effritent.

Le chahut est une perturbation intrinsèque à la classe, fruit de l'édification solidaire d'une réalité scolaire, dans une perspective interactionniste. Le chahut est un indicateur du rapport aux normes, parfois significatif de décalages ou de ruptures, mais aussi un élément actif d'un processus de transformation.

b. Déviance et autorité

➤ Rousseau : pour une autorité légitime et justifiée

Même si le grand problème de Rousseau réside dans le fait qu'il cache le passage du naturel au civilisé, ses idées ont laissé une empreinte décisive sur la manière de penser des hommes du siècle suivant le XIX^{ème} siècle. *L'Émile*¹ est devenu un point d'ancrage des éducateurs et

¹ Rousseau J.-J. [1762], *Émile ou de l'éducation* (OC IV) : EE, *Œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 5 vol., 1959-1995, sous la direction de B. Gagnebin et Marcel Raymond.

le *Contrat social*¹ le guide des réformateurs politiques. Si Rousseau proteste contre le progrès des sciences, il s'élève également contre une société oppressive et des institutions arbitraires, stigmatisant la dénaturation croissante de l'homme. Pour lui, l'homme est bon naturellement. Les institutions seules rendent les hommes méchants, en les détournant de leur chemin par le développement des connaissances, par le luxe et la puissance.

Rousseau propose un remède à la corruption des sociétés, à travers chacun de ses ouvrages (Gagnebin², 2016). L'éducation de l'enfant est repensée dans *l'Émile*. Destiné à devenir citoyen, l'enfant découvrira tout par lui-même et en lui-même. Le respect de la dignité humaine, de l'enfant et de sa liberté intérieure, régit la pédagogie rousseauiste. Rousseau, dans *La Nouvelle Héloïse*³ dessine la vie idéale d'une microsociété : l'organisation de la famille est guidée par les enseignements de la nature. Les passions, les émotions sont équilibrées et régulées par la raison. *Le Contrat social* autorise les fondements d'un État juste et légitime, où chaque individu écoute sa conscience. Toute autorité reposant sur les privilèges de nature ou sur le droit du plus fort est rejetée. C'est d'un accord réciproque des parties contractantes ou d'une convention que naît l'autorité légitime. Rousseau propose un pacte d'association, non suivi d'un pacte de sujétion. La souveraineté prend sa source auprès du peuple, qui exerce cette souveraineté. Obéir à la loi morale n'est obéir qu'à soi-même. Obéir à la loi civile, c'est être libre. La volonté générale correspond à la conscience que chacun peut entendre. Le sort de l'humanité tient en la nature des institutions politiques.

L'ambition de Rousseau est de fonder le droit politique, en cherchant à établir des conditions de possibilité d'une société légitime. L'enjeu est de trouver une organisation qui assure à chaque individu la sécurité, tout en lui permettant de conserver sa liberté. Tout individu vivant en société connaît la justice, la moralité et la vertu. L'autorité n'est légitime que si elle peut se justifier. La question de la légitimité tient non pas en une supériorité naturelle, mais en une convention, un accord : c'est la notion de contrat social. Même si, pour Rousseau, le bonheur est plus grand dans l'état de nature, l'homme doit se féliciter de vivre en société, car la vie sociale peut l'élever à la vertu. Moralité et vertu dépassent le bonheur lui-même. « *La morale est une science qui enseigne non pas la façon dont nous devons devenir heureux mais la façon dont nous devons devenir dignes de ce bonheur* » (Kant⁴, 1797).

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à considérer l'interdépendance entre norme et autorité, au regard de la déviance et de l'acceptation.

L'influence de Rousseau ressort à travers une conception de la société, présentant des conditions fondatrices d'un droit bien-fondé, qui autorise la vie sociale en garantissant la

¹ *Idem*.

² Bernard Gagnebin, « ROUSSEAU JEAN-JACQUES - (1712-1778) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 15/9/2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-jacques-rousseau/>.

³ Rousseau J.-J. [1761], *Julie ou la Nouvelle Héloïse (OC II) : NH, Œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Gallimard, *Bibliothèque de la Pléiade*, 5 vol., 1959-1995, sous la direction de B. Gagnebin et Marcel Raymond.

⁴ Kant E. [1797] (1986), *Doctrine de la vertu*, in *Œuvres philosophiques*, tome III, Paris, Gallimard, Pléiade, p. 679.

liberté individuelle. La légitimité de l'autorité tient à sa justification et s'édifie comme une négociation, un accord.

➤ Le passage du patriarcat familial au patriarcat d'État

Le rôle du père chez Rousseau propose un nouvel éclairage sur l'autorité paternelle. D'après Rousseau, la famille serait le modèle de la société. Centré sur l'intérêt des enfants, le lien provisoire qui unit ses membres tient à leur utilité et leur liberté. L'autorité naturelle du père perdure jusqu'à l'indépendance des enfants. L'autorité politique, au sein de la famille, est instituée. La famille s'apparente à un modèle de société libre, au service de ses membres et non pas du chef. Dans *le Second discours*, Rousseau nuance son approche. Le parallèle entre la famille et la société est révisé. La famille représente désormais non plus une structure naturelle, mais une forme sociale. L'autorité du père découle de l'instinct et du besoin, qui ne se retrouvent pas dans la société. La famille ne peut être comparée qu'à une société libre.

Un discours moralisateur hérité de Rousseau apparaît au XIX^{ème} siècle. Épouse et mère de ses enfants, la *nature féminine* est dessinée par Rousseau à la fois comme faible et passive. *Faite spécialement* pour plaire à l'homme, aliénée par et pour l'homme. Prête à vivre pour l'enfant. Ce primat de la mère va de pair avec le déclin du rôle paternel. Peu disponible, le père est en retrait vis-à-vis de ses enfants, que seule la mère peut comprendre. La *nature de l'homme* limite l'affection¹ pour ses enfants et justifie incompréhension et sévérité. La fonction paternelle reste très limitée. Dans l'inconscient collectif, à la fin du XIX^{ème} siècle, l'éducation des enfants reste essentiellement une affaire de femmes. Le père est plutôt collaborateur qu'associé à part égale, avec une participation accessoire. Le père montre le bon exemple, comme honnête homme et patriote. « *Le père omniscient, tout-puissant et toute bonté*² » devient *faillible, méchant et ignorant* au XIX^{ème} siècle. Dans ce cadre, l'État missionne ses représentants (instituteur, éducateur, assistante sociale, juge pour enfant) pour pallier à l'effacement et aux faiblesses du père. Eliacheff³ (1997) met en relief *l'altération de l'autorité paternelle*. La *multiplication des contrôles judiciaires et administratifs*⁴, l'introduction de la déchéance paternelle (1889), puis l'abolition du droit de correction paternelle au siècle suivant (1935), participent à cet effacement. En 1970, la *puissance paternelle* cède la place à *l'autorité parentale*. L'autorité paternelle n'est plus absolue. Elle est désormais contrôlée par l'État et ses agents. Sa fonction est essentiellement économique. Le patriarcat familial cède la place au patriarcat d'État.

¹ « *L'amour du père pour ses enfants le paie du soin qu'il leur rend* », Rousseau J.-J., Chapitre I, Des premières sociétés, *Du Contrat social* (OC III) : CS, *Œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Gallimard, La Pléiade, 5 vol., (1959-1995), sous la direction de B. Gagnebin et Marcel Raymond.

² Code civil de 1804.

³ Eliacheff, C. (1997), *Vies privées, de l'enfant roi à l'enfant victime*, Paris, O. Jacob, p. 89.

⁴ L'enquête sociale est menée par les infirmières et la police, dès 1912 et permet de juger de la *bonne moralité* du père, distinguant le « bon » père du « mauvais » père.

Pour Rousseau, la famille d'abord comme forme naturelle, puis comme forme sociale éclaire de façon inédite la question de l'autorité et la marque d'une empreinte moralisatrice. Devant l'effritement de l'autorité paternelle dès le XIXème, un patriarcat d'État s'édifie à travers ses représentants, pour corriger l'affaiblissement du patriarcat familial.

➤ L'autorité comme déviance ?

Le phénomène-autorité a été mis en avant par Mendel¹ (1971), pour appréhender les rapports intersubjectifs et sociaux, en articulant autorité et pouvoir. Son approche souligne que les dimensions psychologiques et sociales sont solidaires. Mendel affirme que l'éducation a pour objet *l'intériorisation de la dépendance à l'autorité transcendante*. Centré sur les rapports sociaux, éducatifs et familiaux, il met en relief la confusion qui existe entre *pouvoir de* et *pouvoir sur*. Le pouvoir de, comme *valeur créée par le travail humain*, se construit à travers l'acte social : c'est *l'acte-pouvoir*. Le pouvoir sur autrui est une forme de justification transcendante, une forme de violence masquée. Le phénomène autorité vise à occulter les rapports humains conduisant à penser en termes de pouvoir. C'est une forme *d'intériorisation inconsciente de la dépendance* à travers la soumission à un supposé-savoir, qui freine l'accès à la responsabilité sociale (*le politique*). L'individu reste dans un système de dépendance en lien avec l'amour et la protection. Dans cette conception des relations sociales fondées sur des échanges pervers d'amour et de dépendance, l'individu renonce à son statut de sujet politique responsable. L'école fonctionne sur ce modèle psycho-familial.

Le phénomène-autorité est cette forme de solidarité pernicieuse, qui se construit et s'intègre chez l'individu depuis sa prime enfance. Cette solidarité se place au centre du système éducatif, dont la mission essentielle est « *d'installer cette acceptation d'indépendance comme modèle psychosocial dans la tête des petits d'homme. C'est pourquoi on a pu parler d'infantilisation des enfants pour désigner l'ensemble des pratiques d'éducation* » (Boumard et Marchat², 1994). À travers l'éclairage mendélien du phénomène-autorité, la pédagogie pourrait n'être que *la modalité éducative du phénomène autorité*³. Dans ce cadre, le chahut peut se comprendre comme *une forme implicite de régulation des conflits* (Bizet et Boumard⁴, 1988).

Si l'on considère l'autorité comme un droit, elle représente une forme de *délégation*, une autorisation accordée. Dans ce cadre, le maître comme *dépositaire* de l'autorité ne représente que celui qui *exécute* cette autorisation. La peur de la confiscation autoritaire correspond au fantasme de perte d'autorité, dans un modèle social de l'école organisée à partir du couple autorité-soumission. À l'inverse de l'autorité, la notion *d'autorisation* grâce à *la décision*

¹ Mendel G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 92.

³ Boumard P., Bizet J.A. (1982), *Misère de la pédagogie*, Paris, c/ les auteurs.

⁴ *Ibidem*, p. 93.

d'abdication d'autorité (Boumard¹, 1986) favorise un réel social constructif, porteur de sens dans les interactions sociales.

Devant cette crise de l'autorité, Oury et Pain² (1972) proposent une alternative, entre l'autoritarisme et la négation de toute forme d'autorité, au regard des compétences de l'enseignant se traduisant par des conduites visibles. « *Celui qui fait autorité... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables*³ ».

Houssaye⁴ (1995) s'est attaché à appréhender les relations de l'autorité avec l'école. L'image de l'autorité à l'école aujourd'hui est, pour lui, nuancée. Omniprésente, l'autorité présente un caractère répressif et contraint qui pose et a toujours posé problème à l'école. « *L'autorité est un problème* » (Houssaye⁵, 1995). Le rapport à l'autre y est exclu. L'autorité se dessine comme un *coup de force arbitraire*, qui pose la question de sa légitimité et génère en contrepartie des réactions des élèves, à la fois comme *réponse* et *résistance*. Les problèmes d'autorité soulignent et interrogent la *construction et la légitimation de la loi à l'école*, et donc à la norme, qui s'apparente davantage à une forme *d'imposition*. Pour Houssaye, l'autorité en soi se présente comme un obstacle, qui ne participe pas à l'élaboration du vivre ensemble. « *Nous l'avons dit, faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité. Penser autorité à l'école peut, en quelque sorte, se résumer ainsi : entre l'école et l'autorité, il faut choisir...*⁶ ». La pédagogie peut se lire comme cette immense tentative constamment renouvelée de résoudre et d'exclure la question de l'autorité dans l'acte éducatif⁷. Houssaye considère l'autorité à travers différents regards : le triangle pédagogique, la socialisation, le sens de l'éducation.

La perspective du *triangle pédagogique* articule l'interdépendance entre maître, élève et savoir (Houssaye⁸, 1996). Le processus « *former* » décline les relations maître-élèves. C'est le *lieu de la violence et de la confrontation des relations*. Le processus « *enseigner* » s'organise dans le rapport du maître et du savoir et conduit l'enseignant à réguler ses relations avec les élèves au vu de son savoir. Le processus « *apprendre* » justifie l'autorité, qui conditionne la relation de l'élève au savoir. Pour Houssaye⁹ (1995), la situation pédagogique se présente comme « *une rencontre conflictuelle entre le maître et les élèves, soit une tension entre la rencontre et le conflit* ». De ce fait, l'école présente une *fonction de soumission, de contrainte et d'enfermement*. L'école se dessine comme *l'imposition d'une relation contrainte* sous couvert d'une justification externe (culturelle, certificative, sociale, etc.). « *La pratique du rapport*

¹ Boumard P. (1986), L'analyse interne comme élément méthodologie de la formation des enseignants, in *Les sciences de l'éducation pour la nouvelle*, n°4.

² Oury F., Pain J. (1972), *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspero.

³ Oury F., Pain J. (1972), *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspero, p. 305.

⁴ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

⁵ *Ibidem*, p.173.

⁶ *Ibidem*, p.174.

⁷ *Ibidem*, p.181.

⁸ Houssaye J. (1996), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

⁹ *Ibidem*, p.174.

entre le maître et les élèves a été fondée sur la défiance et la coercition. (...) l'autorité, c'est lui ; il l'incarne » (Houssaye¹, 1995).

Une interdépendance des trois axes pédagogiques, se dessine et motive l'enseignant à *former* ses élèves. La gestion de l'axe maître-élèves, présente des spécificités et se dessine comme l'ancrage nécessaire et fondamental de l'enseignement, où se fonde l'autorité. Le problème tient à ce que l'autorité ne se limite pas à cette fonction. L'autonomie affichée et recherchée, est utilisée comme prétexte pour soumettre l'élève à la contrainte, comme *moyen et preuve de l'accession à la liberté*. L'autorité ne se limite plus au maître, mais s'étend à *l'universalité du respect de la règle*. L'enseignant alterne une *relation de proximité* à tendance symétrique, avec une *relation de distance* qui conduit vers l'asymétrie. Une relation plus symétrique laisse planer l'ombre de l'insécurité et du désordre. « *L'autorité n'est rien d'autre que le salaire de la peur (...) »* (Houssaye², 1995). La peur d'être débordé engage les enseignants dans des conduites de maîtrise et de contrôle. « *Tout se passe en fait comme si, chez l'enseignant, l'autorité était le prix à payer pour mettre à distance ses peurs par rapport aux autres (élèves, parents, collègues, supérieur) »* (Houssaye³, 1995). L'autorité s'attache à figer la relation maître-élève, dans une forme de dépendance au savoir.

L'exercice du pouvoir se justifie dans ce rapport au savoir, qui ressort comme un *alibi*. Houssaye souligne la considération abusive de la culture et de la raison, par le biais de règles, dont la légitimité affichée est l'apprendre. C'est sur la *nécessité d'imposition*, à des fins d'autonomie par l'intermédiaire de modèles culturels, que la philosophie de l'éducation fonde son discours. Les trois processus s'articulent : *former pour apprendre*, grâce au processus *enseigner*. L'autorité se fonde sur la *croyance de la supériorité de l'enseignant et de l'infériorité de l'élève*.

Un *divorce* s'opère entre des intentions légitimes et les pratiques effectives marquées par l'autorité. « (...) *Éduquer c'est entrer dans un rapport de force »* (Houssaye⁴, 1995). L'autorité masque la violence de la situation pédagogique. Le contrat pédagogique fait illusion, jusqu'à ce que la déviance arrive et mette en relief le caractère autoritaire de l'enseignant. L'autorité se dessine comme *un moyen de protection ou de défense* contre soi-même et contre les autres. C'est une fuite possible au regard de la prise en main de ses actes, de la liberté et de la responsabilité d'éduquer. Pour Houssaye⁵, il faut choisir entre éducation ou autorité. L'éducation vise l'autonomie des élèves, à travers des conduites pratiques de construction du vivre ensemble. L'autorité est pour lui une *œuvre de « déséducation »*, un *signe d'échec de l'éducation à l'école*. Houssaye évoque la *résistance*⁶ des élèves comme conséquence du coup de force imposé par l'enseignant. L'illégitimité du pouvoir de l'enseignant confère à cette résistance un caractère légitime. Les conduites pratiques de résistance des élèves se dessinent

¹ *Ibidem*, p.175.

² Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 179.

³ *Ibidem*, p. 177.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*, p. 180.

⁶ *Ibidem*, p. 180.

comme des déviances générées par l'enseignant. Parce que l'enseignant *fait la guerre* aux élèves, des *stratégies défensives et clandestines* des élèves apparaissent à l'école (Houssaye¹, 1995). La question de l'autorité et du pouvoir ressortent à travers le chahut. Une réponse inadaptée de l'enseignant vis-à-vis d'un chahut peut le faire basculer dans un processus négatif. « *Ce que les enseignants craignent au fond, ce n'est pas le chahut, c'est d'être chahuté. Non pas un acte réel, individuel ou collectif, mais une situation imaginaire et fantasmée* » (Boumard et Marchat², 1994). Derrière la représentation fantasmatique du *prof chahuté*, les enseignants développent la peur de perdre leur identité. La perte d'autorité caractérise le *danger identitaire*, non seulement sur le plan professionnel, mais en tant qu'individu. L'autorité conjugue *le droit et le pouvoir de commander*. Le pouvoir du maître est remis en cause dans le chahut, à travers son statut, mais aussi comme sujet.

L'autorité peut se dessiner comme une forme de déviance. L'articulation de l'autorité et du pouvoir indiquent une certaine ambiguïté, avec une confusion entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur l'autre. Le phénomène autorité conduit l'individu à intérioriser subjectivement la dépendance, par le biais d'un savoir présumé. Le dialogue entre amour et dépendance détermine les relations sociales, limitant la responsabilité et l'autonomie du sujet. L'éducation vise l'acceptation et l'intégration de la subordination à l'autorité supérieure, sur la base du modèle psycho-familial. Appréhendée comme un droit, l'autorité s'esquisse comme une autorisation consentie. L'école s'ancre sur l'articulation de l'autorité et de la soumission, dont l'enseignant est le gardien, veillant à son exécution. Les compétences professionnelles inférées par des conduites effectives font davantage autorité que l'autoritarisme. L'école souffre de son empreinte contraignante et répressive, avec une légitimité de l'autorité vacillante. Écueil à la pédagogie et à la relation à l'autre, l'autorité fait obstacle. La justification est externe, essentiellement fondée sur l'apprentissage et le rapport au savoir. L'axe maître-élève visant à former les élèves, est fondateur de l'autorité qui le dépasse, pour étendre le respect à l'ensemble des espaces. L'autonomie devient un prétexte à la soumission, affichée comme gage et témoin de liberté. Relations symétrique proche et asymétrique distante se conjuguent dans une logique de contrôle, affichant l'idée de supériorité du maître sur l'élève. Un décalage s'opère entre les intentions humanistes et la réalité des pratiques pédagogiques du maître, avec ses préoccupations identitaires. Bouclier, échappatoire ou riposte face à la responsabilité de l'enseignement, l'autorité dessine l'école comme un espace de négociation illusoire qui masque son caractère autoritaire. L'autorité peut aller à l'encontre de l'éducation, créant une contestation. La déviance de l'enseignant génère en retour une déviance chez l'élève, dans un processus dynamique.

¹ *Ibidem*, p. 180.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 90.

➤ Aujourd'hui un modèle d'autorité « autoritatif »

Pourtois et Desmet¹ (1997) ont montré que la famille reste un *lieu de subjectivisation*. A partir des années 70, le modèle relationnel parent-enfant change. Jusque-là, existait une organisation rationnelle caractérisée par la division des rôles masculin-féminin, avec une autorité paternelle. Avec le contexte de la crise économique et l'avancée du libéralisme (contraception, avortement, etc.) se dessine une génération qui prône la liberté (vestimentaire, sexuelle, de sortie, etc.). Les parents optent pour une éducation à la liberté. Un nouveau modèle se dessine, fondé sur une certaine démocratie sociale : c'est une éducation à la liberté, ancrée sur la communication, les échanges, la tolérance, l'autonomie, le droit à la parole, etc. Dans le même temps (1989), l'ONU adopte la *Convention internationale aux droits de l'Enfant*². Plus qu'un texte à visée symbolique, c'est un cadre légal juridiquement contraignant. La norme est ici explicite et ratifiée au niveau de la communauté internationale. Les quatre principes fondamentaux sont : la non-discrimination. L'intérêt supérieur de l'enfant. Le droit de vivre, de survivre et de se développer. Le respect des opinions de l'enfant.

« *La démocratie s'introduit dans l'espace familial et les parents deviennent avant tout des négociateurs. L'enfant, l'adolescent deviennent des sujets, des personnes à part entière* » (Pourtois et Desmet³, 1997). Selon Fize⁴ (1990), les relations parents-adolescents alternent entre souplesse (liberté, droit à la parole) et rigidité (scolarité) en fonction des domaines. L'orientation postmoderne de l'éducation familiale conjugue souplesse et rigidité, liberté et autorité. Baumrind⁵ (1978) qualifie ce style « d'autoritatif », comme partie médiane du continuum autoritarisme-libéralisme. D'après Pourtois et Desmet, ce style éducatif semble favorable au développement de l'enfant. Aujourd'hui l'autorité est plus fragile, au regard de l'analyse et de la libre pensée. L'individu cherche à se libérer des normes sociales et culturelles pour s'engager dans des stratégies innovantes. Le sujet peut passer d'un état de *sujet-agent* (soumis au système) à un état de *sujet-acteur*, interprète actif d'un rôle social mais pas encore décideur. L'individu peut aussi s'engager dans une situation de *sujet-auteur*, créateur de son monde (Ardoino⁶, 1996).

Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer le statut des acteurs de l'école au regard de la norme.

Un nouveau modèle éducatif se dessine, davantage centré sur le sujet, équilibre entre liberté et autorité, entre rigidité et souplesse. Dans cet équilibre fondé sur une forme de démocratie,

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² La CIDE (*Convention relative aux Droits de l'Enfant*) est un traité international adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 42.

⁴ Fize M. (1990), *La démocratie familiale, évolution des relations parents-adolescents*, Paris, Les Presses de la Renaissance.

⁵ Baumrind D. (1978), Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, n°9, pp. 229-236.

⁶ Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.

l'individu est considéré à la fois comme acteur et auteur, voire créateur ou négociateur dans un système de normes plus malléable.

➤ Déviance, soumission à l'autorité, pouvoir

Ogien¹ (1995), considérant les conceptions de Foucault² (1975), Castel³ (1973) et Donzelot⁴ (1977), analyse l'anormalité d'une conduite. Dans cette perspective, un comportement est moins le fruit des institutions que dépendante de la légitimité des normes qui définissent et naturalisent la déviance. La déviance et son traitement constituent un élément essentiel de l'exercice du pouvoir dans une société normalisatrice.

Le comportement des individus peut se comprendre à la lumière de leur relation à l'autorité (Milgram⁵, 1974). L'obéissance se caractérise par le fait que l'acte accompli ne corresponde pas au mobile de son auteur. Son origine s'inscrit dans le système motivationnel d'un autre placé plus haut dans la hiérarchie sociale. Un individu peut adopter une conduite agressive, voire cruelle, envers un inconnu, du fait de son inscription dans une structure hiérarchique qui limite le contrôle de sa conscience. Le sujet s'engage dans des tâches secondaires dans un *état agentique*, et non pas dans un *état autonome*. Le sens moral ne disparaît pas. Mais son point de vue diffère : le subordonné éprouve humiliation ou fierté, selon la façon dont il accomplit la tâche exigée de lui.

L'individu devient le *maillon intermédiaire d'une action* dont l'acte final peut être ignoré. En découle une négation possible de la responsabilité de sa conduite. Ce processus de soumission à l'autorité peut s'appliquer aux réseaux de relations chez les jeunes. Lorsqu'un sujet s'intègre dans un groupe, son autonomie s'efface. Il devient un individu nouveau, libéré de toute inhibition du fait de l'inhibition de sa barrière morale personnelle. Sa préoccupation tient aux sanctions d'autorité. L'individu réalise les tâches demandées, indépendamment de la nature de l'acte prescrit, à condition que l'ordre émane de son point de vue d'une autorité légitime. L'obéissance n'est pas celle de l'opprimé contraint par la crainte du châtement. Le sujet se soumet de son plein gré, parce qu'un rôle lui a été attribué et qu'il désire faire la preuve de sa capacité à l'assumer. Le contexte est déterminant. Les conduites de l'individu tiennent moins à son profil qu'aux situations dans lesquelles il est placé.

Soumis à l'ordre paternel, Kafka de son côté, structure une représentation du monde fondée sur une loi inintelligible (Blanchard⁶, 2009). En découle, pour Blanchard, une position empreinte d'échec et d'insatisfaction, à l'origine d'une identité négative. Kafka⁷ (1919) souligne l'impact possible d'une loi illégitime, inapplicable et arbitraire. Elle génère

¹ Ogien A (1995). *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

² Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

³ Castel R. (1973), *Le psychanalisme, l'ordre psychiatrique et le pouvoir*, Paris, Maspero.

⁴ Donzelot J. (1977), *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit.

⁵ Milgram S. (1974), *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Levy.

⁶ Blanchard B. (2009), La lettre au père de Franz Kafka, *Enfances et Psy*, vol. 44 (3), pp. 141-151.

⁷ Kafka F. [1919] (2001), *Lettre au père*, Paris, Gallimard.

différents univers, *en trois parties*¹. La première engage l'individu dans une forme de soumission, au regard des lois arbitraires, inatteignables, sans qu'il puisse en comprendre la raison. La deuxième conduit l'autorité à ordonner et s'exciter parce que les ordres ne sont pas suivis. La troisième conduit les sujets à être heureux et libres, parce que non soumis à des ordres.

La sociologie (Merton², 1961) appréhende la déviance au sein d'un groupe social, comme des *symptômes de désorganisation sociale* (Becker³, 1963) à travers le processus qui peut limiter sa stabilité, réduisant de la sorte ses chances de survie. D'un côté, *des processus fonctionnels* assurent la stabilité du groupe. *D'autres dysfonctionnels* la fragilisent, sans que les individus en soient toujours conscients. La difficulté consiste à appréhender le caractère ou non dysfonctionnel d'un élément social, d'autant plus que l'intention d'un groupe relève d'une question politique (Brotz⁴, 1961). De ce fait, *la détermination des normes à respecter, des comportements réputés déviants et des individus désignés comme étrangers au groupe ou à l'organisation doit être considérée comme une question de nature politique* (Becker⁵, 1963).

Pour Becker, la prise en compte de la face politique dans la compréhension de la déviance est indispensable. Une conception sociologique plus relativiste désigne par déviance *le défaut d'obéissance aux normes du groupe* (Becker⁶, 1963). La difficulté de cette conception tient à la pluralité des groupes existants en société, avec respectivement leur système de normes. Mais aussi et surtout le fait qu'un individu s'inscrive simultanément dans plusieurs groupes. Ceci est évidemment valable en classe, où l'individu appartient conjointement au groupe classe, à des groupes de travail, mais aussi à des groupes affectifs. La question de l'imposition des normes d'un groupe vis-à-vis d'un autre groupe, suppose et fait ressortir la question du *pouvoir politique économique* (Becker⁷, 1963). Évoquant l'élaboration par l'adulte des normes concernant les jeunes, Becker⁸ (1963) souligne qu'*imposer de force des normes à d'autres* semble être une réalité sociale. Avec un caractère plus ou moins contraint. La capacité d'élaboration et d'application des normes tient au *pouvoir* du groupe social considéré. Ce sont les différences de regards, à partir de critères spécifiques (âge, sexe, classe, etc.), qui organisent cette relation de pouvoir. Celle-ci est un facteur déterminant pour établir des

¹ « Le monde se trouva partagé en trois parties : l'une, celle où je vivais en esclave, soumis à des lois qui n'avaient été inventées que pour moi et auxquelles par-dessus le marché je ne pouvais jamais satisfaire entièrement, sans savoir pourquoi ; une autre, qui m'était infiniment lointaine, dans laquelle tu vivais, occupé à gouverner et à donner des ordres, et à t'irriter parce qu'ils n'étaient pas suivis ; une troisième, enfin, où le reste des gens vivaient heureux, exempts d'ordre et d'obéissance ». *Ibidem*, p. 166-167.

² Merton R. (1961), *Social Problems and Social Theory*, in Merton R., Nisbert R., *Contemporary Social Problems*, New York, Harcourt, Brace and Word Inc., pp. 697-737.

³ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 31.

⁴ Brotz H. (1961), *Functionalism and Dynamic Analysis*, *European Journal of Sociology*, II, pp. 170-179.

⁵ *Ibidem*, p. 31.

⁶ *Ibidem*, p. 32.

⁷ *Ibidem*, p. 40.

⁸ *Ibidem*, p. 40.

normes pour les autres. Dans ce cadre, la désignation d'une déviance par les autres n'est pas pour autant légitime. Elle peut générer des conflits, des contestations, des discordes au regard de la dimension politique dans laquelle elle s'inscrit.

L'émergence d'une conduite déviante implique *une défaillance des contrôles sociaux*, qui conservent les actes habituels en conformité avec les normes et les valeurs fondamentales de la société (Becker¹, 1963). Les comportements de chacun sont influencés par les contrôles sociaux, à travers *l'exercice d'un pouvoir*, notamment à travers la sanction. Becker évoque le fait que ce contrôle social ne repose pas uniquement sur la contrainte, mais qu'il peut relever d'autres processus. Parmi ces mécanismes, se trouve *l'influence des conceptions des individus* que les personnes se font d'un acte et de la probabilité de s'y engager, par des personnes dignes d'estime. La compréhension de la déviance peut être envisagée en cherchant à appréhender ce qui rend *ces comportements envisageables*. Par exemple, les contextes qui limitent l'efficacité des sanctions ou qui génèrent une évolution dans la conception qu'une personne a de ses actes. Les facteurs qui freinent la déviance sont multiples. Becker² a cherché à mettre en évidence les processus qui atténuent l'efficacité des contrôles sociaux, ou à l'inverse qui poursuivent leur efficacité et empêchent l'émergence de la déviance. Dans cette recherche, nous chercherons à savoir si des processus semblables existent à l'école. *Le secret*³, à savoir la nécessité d'éviter la découverte de la déviance, en est un exemple. La crainte de voir ses relations fragilisées et dégradées limite la déviance. Elle génère une forme de contrôle, qui sera d'autant plus marquée en fonction de l'importance accordée à la relation avec l'autre. Les *notions de morales conventionnelles* sont un autre mécanisme de régulation de la déviance. Pour les limiter, l'individu doit chercher à *neutraliser les stéréotypes existants*⁴ et, pour ce faire, adopter une interprétation différente de sa pratique. Par comparaison avec d'autres déviations, l'auteur de la déviance se persuade que sa conduite n'est pas vraiment condamnable.

Les théories interactionnistes de la déviance accordent un rôle fort à *l'idée de pouvoir* (Horowitz et Leibovitz⁵, 1968), notamment par rapport aux normes *ex post facto*, c'est-à-dire décrétées après un fait, mais qui peuvent s'avérer rétroactives. Dans une situation donnée, « *quand une des parties en cause dans la relation possède un pouvoir disproportionné par rapport à l'autre, elle peut alors imposer sa volonté malgré l'opposition des autres, tout en souhaitant maintenir une apparence de justice, de rationalité* » (Becker⁶, 1963). Ceci caractérise les relations parents-enfants, le monde du travail, mais aussi entre les enseignants

¹ *Ibidem*, p. 62.

² Becker s'appuie sur l'utilisation de la marijuana, pour illustrer les principaux types de contrôles sociaux. - Becker H. [1963] (1985), Utilisation de la marijuana et contrôle social, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp. 83-102

³ *Ibidem*, p. 90.

⁴ *Ibidem*, p. 97.

⁵ Horowitz I., Leibovitz M. (1968), Social Deviance and Political Marginality, Toward a Redefinition of the Relation Between Sociology and the Politics, *Social Problems* 15, pp. 280-296.

⁶ *Ibidem*, p. 212.

et leurs élèves. Dans cette recherche, nous considérerons cette relation de pouvoir et de l'autorité au sein de la classe au regard de la norme.

Une conduite déviante peut se lire à la lumière du pouvoir. La relation des individus à l'autorité est organisatrice de la soumission à celle-ci, à condition qu'elle soit jugée légitime. La prégnance du contexte est déterminante. Lorsqu'un individu est inscrit au sein d'une structure hiérarchique comme subordonné, son autonomie et sa responsabilité s'effacent, pour adopter un statut d'agent. Les normes sont inhibées, dans une dépendance vis-à-vis des sanctions inhérentes à l'autorité. La légitimité d'une norme et son caractère atteignable conditionnent la soumission du sujet, qui peut se soumettre ou s'émanciper. Symptôme possible d'une forme de désorganisation sociale, la déviance fragilise la stabilité du groupe social. Les normes qui participent à la désignation des déviations et des déviants ressortent comme un facteur politique. La difficulté tient à distinguer les conduites fonctionnelles des actes dysfonctionnels pour le groupe, au regard du système de normes considéré et du pouvoir en vigueur. En fonction de la relation de l'individu au pouvoir, la désignation présente ou non une légitimité. L'engagement d'un individu dans des conduites conformes ou non est en lien avec les contrôles sociaux inhérents au pouvoir en place. Les mécanismes favorables ou freins à l'efficacité des contrôles sociaux, sont multiples et dépendants de la relation à l'autre, avec des formes de neutralisation possibles. Si le pouvoir est fortement asymétrique, une soumission peut émerger, prenant une forme illusoire de justice, avec l'apparition de normes post-situationnelles parfois rétroactives. La question du pouvoir est centrale.

c. Déviance et sanction

Pour Ogien¹ (1995), la déviance relève d'une dialectique entre normalité et exceptionnel, entre l'individuel et le collectif. Ogien lie déviance, norme et sanction dans une relation transactionnelle. Appréhender la déviance renvoie vers le conforme et la norme. Le *sentiment d'impunité* est évoqué par Ogien², pour qui le traitement que l'institution apporte aux infractions n'est pas neutre par rapport à la déviance. Les évolutions de la justice sont pour lui davantage une *dynamique de changement social* face à la réalité qu'une forme de laxisme. « *La déviance d'un acte est invariablement établie par la sanction qu'il provoque (...)* » (Ogien³, 1995). Ogien différencie à la fois les formes de la sanction (rituelle, pénale, diffuse, etc.) et la nature des déviations. Il distingue les comportements où l'individu commet une infraction par rapport au droit et aux mœurs, les conduites qui trompent les attentes ordinaires, enfin les agissements totalement inintelligibles. Une infraction à une norme désigne *toute rupture dans l'ordre courant des choses* (Ogien⁴, 1995).

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

² *Ibidem*, p. 82.

³ *Ibidem*, p. 263.

⁴ *Ibidem*, p. 263.

La sanction est *une peine ou une récompense prévue pour assurer l'exécution d'une loi*¹. « *Sanctionner n'est pas punir* » (Casanova², 2000). « *Sanctionner, c'est bien attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et donc créer progressivement chez lui cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit* » (Meirieu³, 1991). La sanction, selon Selosse⁴ (1997), doit permettre à l'agresseur de réparer en même temps que de se réparer. Les sanctions ressortent comme des « *réparations symboliques de la déficience du rapport entre les élèves et le savoir* » (Houssaye⁵, 1995). Cette activité réparatrice se présente de deux façons. La réparation directe engage une négociation avec la victime par l'intermédiaire d'un tiers médiateur. La réparation indirecte instaure une activité de compensation et de restauration vis-à-vis du corps social. Le caractère interactif est indispensable entre la victime d'une part et la société d'autre part.

Être et juste et équitable semble essentiel. Pour Douet⁶ (1993), la sanction doit être juste et acceptée, à travers une instance tierce, ou une association d'élèves (individuellement et surtout en groupe lors du conseil). Pour Casanova (2000), il est essentiel de proposer une égalité et une équité dans les sanctions, même s'il est indispensable de prendre en compte la réalité de l'enfant en situation. De plus, il convient de se méfier « *des statuts particuliers, voire privilégiés, qu'un pacte occulte et tacite circonscrirait à l'intérieur de certaines limites, mais qui révélerait un malaise vis-à-vis des autres élèves*⁷ ». Les relations duelles à l'origine d'un rapport affectif malsain sont à éviter. La collectivité peut se réguler au travers des sanctions négatives ou positives. Cette démarche réparatrice renvoyant à la possibilité de s'engager dans un échange réciproque, qui restaure, revalorise et donne du sens, tout en réparant. C'est une sanction positive qui s'écarte des punitions humiliantes qui confondent l'acte et son auteur (Douet⁸, 1993). Les pensums, les privations ressortent à la fois comme injustes et a-éducatifs. L'enseignant reste dans le droit en faisant référence à la loi, en inscrivant les sanctions dans les règles de la classe, en s'écartant de toute activité réactive. Signifier l'infraction à la loi peut permettre de mettre un terme à une situation déviante de façon satisfaisante.

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à considérer les relations que norme et sanction entretiennent.

Déviance, norme et sanction s'articulent dans une relation transactionnelle, au regard de la conformité. Le traitement de l'institution vis-à-vis d'une infraction, comme dissonance dans l'ordre commun, influe sur la déviance. Le caractère déviant d'une conduite apparaît à travers la sanction, qui en est la conséquence. Les sanctions humiliantes ou injustes s'avèrent

¹ Grand Robert de la langue Française.

² Casanova R. (2000), *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier, p. 28.

³ Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

⁴ Selosse J. (1997), *Adolescences, violences et déviances (1952-1995)*, ss dir. Pain J. et Villebru L.-M., Vigneux, Matrice, p. 83

⁵ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 174.

⁶ Douet B. (1993), *Autorités et sanctions*, in Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.

⁷ Casanova R. (2000), *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier, p. 31.

⁸ *Ibidem*, p. 191-199.

non-porteuses et non-éducatives. La sanction confère au déviant la responsabilité de son acte et l'autorise à réparer et à se reconstruire, à condition qu'elle soit juste et équitable, marquée de respect. L'activité restauratrice directe ou indirecte est conditionnée par un échange réciproque. L'acceptation de la sanction tient à sa légitimité, en référence avec le cadre existant. La difficulté tient à l'existence d'adaptations inhérentes à la réalité du contexte et du sujet déviant et, à la nécessité de fuir les faveurs.

d. La violence en milieu scolaire

Casanova¹ (2000) précise que l'école peut apparaître comme une *institution violente*, du point de vue de l'élève et de l'enseignant. Les manifestations sont diverses. L'image du bon élève que l'école fait intérioriser y participe. A l'inverse, c'est aussi l'image négative que l'institution peut faire intégrer à ceux qui ne sont pas dans la norme scolaire. Ce sont aussi les orientations, les évaluations, l'étiquetage de certaines écoles et la sélection sociale. L'échec scolaire et l'exclusion contribuent à ce processus. Les conditions de travail, les effectifs de classe, l'évaluation, la formation, la rémunération, le recrutement, les mutations, les locaux, le matériel, etc. peuvent aussi malmenager les enseignants.

Une violence propre à l'établissement se dessine. Elle tient aux règlements incohérents par rapport à la classe, à la place de la classe dans l'école, ainsi qu'à la place réelle et imaginaire de l'enseignant au sein de l'équipe. L'inadaptation des locaux, la constitution des groupes-classes, l'inadaptation de la formation, les obligations institutionnelles parfois incontournables participent à la violence de l'institution. Une forme de violence due à la famille relève de ses attentes, exigences, et parfois de ses carences éducatives. Dans les établissements accueillant un grand nombre d'élèves étrangers, on assiste à l'appréhension des problèmes en termes d'ethnicité (Debarbieux², 1998). Celle-ci ressort dans la manière de dresser des frontières et de démarquer culturellement les groupes. Cette *ethnisation* des rapports sociaux conduit les groupes à se définir en opposition aux autres : « nous » et « eux ». Ces conduites génèrent une ethnicité « réactive » chez les élèves. Le contexte scolaire est un facteur déterminant.

« Toutes les violences ne se valent pas » (Debarbieux³, 1996). Les incivilités, les brimades et le harcèlement, mais aussi la « malmenance⁴ » qui implique les violences institutionnelles, se différencient. La malmenance prend en compte la violence du point de vue de l'élève. Elle désigne « le fait de rendre victime un ou des élèves qui sont exposés, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves », (Olweus⁵,

¹ Casanova R. (2000), *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*, Paris, Hatier.

² Debarbieux E. (1998), Violence et ethnicité dans l'école française, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14 (1), pp. 77-91.

³ Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF, p. 40.

⁴ Jacques Pain a traduit par malmenance le terme anglo-saxon *bullying*, qui désigne la violence entre élèves et les formes de harcèlement dans le cadre professionnel ou communautaire.

⁵ Olweus D. (1993), *Bullying at School, What we know and what we can do*, Oxford, Cambridge, Blackwell.

1993). Olweus évoque *les actions négatives* comme la tentative ou la conduite effective d'un individu qui s'attache ou parvient intentionnellement à nuire à autrui ou à lui infliger une souffrance. Verbales ou physiques, ces conduites prennent des formes multiples (Asdhi et Cho¹, 2005) : moqueries, taquineries, sobriquets, refus d'accéder à la demande de l'autre, menaces, contacts physiques (pousser, pincer, retenir, frapper, grimaces), obscénités, exclusion, ostracisme. La *bullying* est, pour Roland² (1993), une *violence à long terme* exercée par un individu ou un groupe, qui vise une personne qui n'est pas en mesure de se défendre. Physique ou psychologique, la malmenance se met en place à partir d'un ensemble de conduites déviantes, inscrites dans une dimension temporelle.

Déviance et violence peuvent s'apparenter à des stratégies de réponse à des offenses présumées. Dans certains quartiers, les individus sont fragilisés par des conditions précaires, peu sécurisantes et peu structurantes (Fortin³, 1995). Violences familiales, maltraitements, se conjuguent avec des repères parentaux flous ou inexistantes, et souvent des conditions de logement difficiles. Fréquemment privé d'insertion sociale, l'individu s'exprime à travers les moyens dont il dispose et dans les lieux qu'il fréquente. L'école devient une cible possible. Cette violence des élèves relève des stratégies de réponses à des situations sociales, culturelles et parfois pédagogiques. Dans ce désordre apparent, de l'ordre se dessine. Celui de la réponse aux offenses présumées, imputées au système, aux enseignants ou à eux-mêmes (Fortin⁴, 1995).

A l'école, Casanova⁵ préfère considérer *la violence en milieu scolaire*, plutôt que la violence scolaire. Au sens large, la violence à l'école désigne ce qui peut faire obstacle à la mission d'enseignement et à l'apprentissage. L'échec scolaire ressort comme une forme de violence. Les travaux de Walgrave⁶ (1992) témoignent de la force de l'échec scolaire dans l'engagement dans les processus de délinquance juvénile. L'enseignant peut être source de violence (Casanova⁷, 2000), dans une stratégie de maintien de l'ordre. La violence de l'enseignant peut prendre des formes variées (Casanova⁸, 2004). Parfois physique, la violence relève parfois d'atteintes à l'intimité ou à la propriété. Regarder dans le cartable, déchirer une production, confisquer un objet, etc. Casanova⁹ (2004) appréhende différentes conduites présentant des formes de violence chez l'enseignant. Le ton, le timbre de la voix, les cris et les insultes en sont des exemples. Il identifie différentes vexations destinées à l'élève, qui peuvent être identitaires, narcissiques, « historiques », familiales. Parfois, c'est une forme de

¹ Asdih C. & Cho Y. (2005), Chapitre 6, La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréens et anglais., in *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, PUF, pp. 155-187.

² Roland E. (1993), In Tattum D., Lane D., *Countering Bullying*, Staffordshire, Trentham Books.

³ Fortin J. (1995), Que peut-on faire avec ça ?, La violence à l'école, *Revue Lire et Savoir*, octobre, n°1.

⁴ *Ibidem*, p. 34.

⁵ Casanova R. (2000), *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier.

⁶ Walgrave L. (1992), *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Genève, Médecine et Hygiène, Méridiens Klincksieck, pp. 33-51.

⁷ *Idem*.

⁸ Casanova R. (2004), *Ces enseignants qui réussissent*, Vigneux, Matrice.

⁹ *Idem*.

chantage affectif en direction des parents, de l'enseignant, ou de l'élève qui renvoie à une culpabilisation possible.

La violence des enseignants peut ressortir dans des conceptions pédagogiques. Une dynamique négative peut tenir par exemple à des activités non-signifiantes pour l'élève, trop longues, avec un niveau de difficulté inadapté. Ce sont les conduites pédagogiques qui peuvent malmenier l'élève : l'organisation de l'espace, l'acharnement pédagogique, des appréciations, une absence de cohérence, des classements, etc. Casanova évoque également des attitudes porteuses de violences et d'exclusion. L'injustice se détache à travers des conduites variées (Casanova¹, 2000). L'indifférence sur le plan affectif ou pédagogique vis-à-vis de certains élèves. L'inégalité, l'irrationalité ou l'inconstance des sanctions, des règles et des comportements. L'absence de neutralité de l'enseignant, à travers la séduction, la stigmatisation, la « tête de turc ». Les pratiques abusives, avec un rapport au pouvoir abusif (forme de persécution), une absence de partage, un refus de dialogue ou l'autoritarisme. L'autoritarisme ressort comme une voie inadaptée, dans la mesure où les pratiques autoritaires sont « *source de tensions, voire de conflits, et conduisent souvent à des surenchères pour le moins fatigantes* » (Joule et Beauvois², 1998).

« *Dans les écoles qui apparaissent les plus violentes, le sentiment d'arbitraire et d'injustice des élèves y est aussi le plus développé, les sanctions y sont les plus fréquentes ; dans les écoles qui parviennent le mieux à se préserver, le climat de travail, le climat éducatif et le climat de justice apparaissent particulièrement appréciés. Le règlement seul ne peut donc suffire à une régulation des déviances, c'est dans le quotidien scolaire, dans l'articulation au savoir que s'institue la norme scolaire* » (Carra³, 2009). Parce que le climat de classe est un catalyseur, un facteur déterminant de la violence à l'école, la politique éducative de l'école et les pratiques professionnelles sont déterminantes. Afin de limiter la violence, l'enseignant se centrera sur la relation avec les élèves afin de concilier la socialisation, l'éducation de l'élève dans une perspective de progrès, et non pas dans le but de restaurer *la grandeur perdue du métier*.

Carra⁴ (2009) appréhende la violence à l'école élémentaire. Elle relève davantage de la mise en récit que de l'acte : « *La violence semble moins appartenir à l'acte, la confrontation physique étant loin d'être considérée comme légitime dans la cour de récréation, et sa mise en récit, sa mise en intrigue, dirait Ricœur* » (Carra⁵, 2009). Bien qu'éloignée de la violence médiatisée, l'école primaire ne peut se caractériser comme un refuge sûr et tranquille : *la violence constitue une dimension significative de l'expérience professionnelle et scolaire* de ses acteurs. Centrée sur les représentations de la violence par ses acteurs à travers leur

¹ *Idem.*

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF, p. 27.

³ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, p. 161.

⁴ *Idem.*

⁵ *Ibidem*, p. 65.

expérience, Carra¹ (2009) a montré que les conduites violentes de façon banale éprouvent ses acteurs et dégradent le quotidien. La violence peut être le fait des élèves, mais aussi des enseignants. Lorsque les enseignants témoignent d'une violence qu'ils ont perpétrée, ils la justifient : « *l'usage de la force est motivé par la nécessité de restaurer l'ordre* » (Carra², 2009).

La violence en milieu scolaire se dessine à travers *des interactions quotidiennes entre acteurs et catégories*, mais de façon différenciée pour les élèves ou pour les enseignants. Pour les premiers, elle prend souvent la forme du *geste*, à travers les agressions physiques (bagarre, coup), majoritairement à travers des *interactions entre pairs*. Pour les enseignants, elle prend fréquemment une forme *verbale*, relationnelle et conflictuelle, notamment dans la relation aux parents d'élèves, dénoncée comme violente.

La *fréquence et la nature des punitions*, ainsi que la *disparité des pratiques professionnelles de régulation des déviants scolaires* (Carra³, 2009), sont des facteurs de l'émergence de la violence à l'école, qui accentuent les différences entre écoles. Houssaye⁴ (1995) oppose éducation et punition. « *Éduquer ou punir, il faut choisir* ». L'exposition des élèves à la punition est différenciée : « *l'inégalité face aux violences se double donc d'une inégalité face aux sanctions* » (Carra⁵, 2009). Identifiés comme des *paramètres porteurs d'efficacité* pour lutter contre la violence à l'école, le règlement et la cohésion d'équipe peuvent s'inscrire dans des perspectives différentes : dans une *logique défensive*, dans une *logique éducative* (Carra⁶, 2009). Inscrit dans une logique défensive, le règlement, l'équipe et parfois le directeur s'érigent en *armes*, dans une perspective de préservation au regard de l'environnement perçu de façon hostile. L'enjeu est ici de *légitimer le pouvoir enseignant et de fixer les frontières de l'école* (Carra⁷, 2009).

Dans la logique éducative, l'équipe et le règlement visent le *fonctionnement de l'école*, pour développer la *progression des élèves*. Ces deux modalités ont des impacts opposés. La logique défensive entraîne un durcissement dans la relation enseignant, élève, parents, qui se traduit par *des réponses punitives au coup par coup*. La logique éducative conduit à la mise en place de dispositifs qui favorisent la *gestion du quotidien scolaire*, à travers des *réponses construites collectivement et pédagogiquement*. Cet *effet-école* participe au *processus de construction-déconstruction des violences en milieu scolaire*. Le recours de l'enseignant à une des deux logiques est lié à des représentations de la profession différenciées. Dans la logique défensive, l'éducation tient à la *seule responsabilité parentale*, alors qu'elle est une des facettes du métier d'enseignant dans la logique éducative. Dans le premier cas, la fonction

¹ *Ibidem*, p. 159.

² *Ibidem*, p. 43.

³ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 135-158.

⁴ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 179.

⁵ *Ibidem*, p. 158.

⁶ *Ibidem*, p. 158.

⁷ *Ibidem*, p. 158.

d'éducation devient extérieure à l'école, « *qui s'enferme dans une logique ne lui permettant plus d'agir sur les problèmes qu'elle dénonce*¹ ». La gestion des enseignants la plus courante face à la déviance s'apparente à *des réactions individuelles spontanées pouvant céder à l'arbitraire*, pour restaurer l'ordre. Elles sont considérées par les élèves davantage comme « *le fait du prince* » qu'une régulation juste des déviances.

La violence témoigne de la difficulté des enseignants au quotidien, à régler les interactions et ressort comme « *un choix par défaut chez les élèves et un dernier recours chez les enseignants* » (Carra², 2009). L'expérience de violence à l'école chez l'enseignant, module ses représentations professionnelles, perçues comme métier à risque. Dans ce cas, il s'attache à l'ordre scolaire.

Galand et Philippot³ (1999) mettent en relief trois éléments à prendre en compte au regard de la violence à l'école, comme *précurseurs de l'agression* : l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique, la fréquence des émotions de colère et les tensions entre groupes d'élèves (Galand, Philippot et Frenay⁴, 2006). Avoir des représentations positives sur la légitimité et les bénéfices possibles de conduites agressives prédit des comportements agressifs (Guerra et al.⁵, 1995). La colère est l'affect qui incite à la violence (Lindsay et Anderson⁶, 2000). C'est un *des prédicteurs les plus puissants de l'agression* (Galand, Philippot et Frenay⁷, 2006). Les tensions entre groupes d'élèves sont, pour Galand (2001), l'indicateur du degré de ségrégation et de conflit entre élèves. Elles conduisent à des formes d'hostilité envers les autres groupes (Struch et Schwartz⁸, 1989).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attacherons à savoir si la norme s'articule ou non au regard de l'agressivité ou de la violence, et à appréhender leur interrelation.

L'école peut présenter un caractère violent ou être l'objet de violences, tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. Cette violence peut tenir à l'institution scolaire ou parfois à un effet établissement. La contextualisation en est un paramètre déterminant, inscrite dans une

¹ *Ibidem*, p. 158.

² *Ibidem*, p. 161.

³ Galand B., Philippot P. (1999), Emotional and motivational factors in stereotypisation, inter-groups attitudes and aggressive behaviors in Educational settings, in Fisher A. (chair), *Emotional determinant of social behavior*. Symposium conducted at XIIth general meeting of the European Association of Experimental Social Psychology, Oxford, July.

⁴ Galand B., Philippot P. et Frenay M. (2006), Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves, Une analyse multi-niveaux, *Revue française de pédagogie*, n°155, pp. 57-72.

⁵ Guerra N., Huesmann R., Tolan P., Van Acker R. et Eron L. (1995), Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 63, pp. 518-528.

⁶ Lindsay J., Anderson C. (2000), From antecedent conditions to violent actions, A general affective aggression model, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, pp. 533-547.

⁷ *Ibidem*, p. 65.

⁸ Struch N., Swartz S. (1989), Intergroup aggression, Its predictors and distinctness from in-group bias, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, p. 364-373.

dimension temporelle. Les violences sont variées et ne sont pas équivalentes. Incivilités, brimades, harcèlement, malmenance en sont des illustrations, comme stratégies de réponse à des situations sociales culturelles ou pédagogiques. Mais la violence à l'école est aussi le fruit de l'institution (échec scolaire, évaluations, orientations, images véhiculées par l'institution vis-à-vis de la conformité de l'élève à la norme scolaire, etc.). La violence en milieu scolaire fait obstacle à l'enseignement.

Les acteurs de l'école, élève ou enseignant, peuvent être source ou cible de violence. Injustice, indifférence, inégalité, inconstance, empreintes d'un autoritarisme marqué et d'une logique défensive, peuvent renforcer les conduites porteuses de violence et d'exclusion. Une représentation favorable au recours à la violence, la colère et les tensions entre groupes d'élèves accentuent ce phénomène.

D'avantage mise en récit que déclinée concrètement, la violence touche et affecte les acteurs de l'école, comme dégradation de leur quotidien. Les conduites violentes de l'enseignant font l'objet d'une forme de justification. La représentation du métier se différencie selon les enseignants dans une perspective éducative ou défensive. Une logique éducative, avec des pratiques professionnelles équitables et non abusives, semble plus porteuse qu'une perspective défensive centrée sur la punition. Dans la perspective éducative, la gestion de la déviance se veut constructive et vise travail et apprentissage. Dans l'approche défensive, l'enseignant perçoit son métier comme une fonction à risque. La gestion des déviances y est ponctuelle, réactive, souvent perçue comme arbitraire et tend à augmenter les différences. La justification s'inscrit dans une logique de restauration de l'ordre, de préservation et de légitimation du pouvoir.

e. Pour synthétiser

Dans une relation transactionnelle, une interdépendance se dessine entre déviance, norme et sanction, vis-à-vis de la conformité. La sanction participe à la qualification de déviance d'un acte. Le traitement institutionnel d'une infraction, appréhendée comme dissonance dans l'ordre partagé, impacte la déviance. La légitimité d'une sanction au regard du cadre existant conditionne son acceptation. Son caractère restaurateur direct ou indirect tient à la réciprocité de l'échange. Seules les sanctions non-humiliantes et justes sont porteuses et éducatives. Dans ce cas, le déviant se voit conférer la responsabilité de son acte à travers la sanction. Dans les faits, se conjuguent des adaptations liées au contexte et au déviant et la nécessité de ne pas faire des références.

La déviance pose la question de l'autorité. Sous l'influence de Rousseau, la question de l'autorité se dessine avec une empreinte moralisatrice. Si un patriarcat d'État a pu s'ériger comme palliatif à l'affaiblissement du patriarcat familial, aujourd'hui l'autorité à l'école interroge. La légitimité de l'autorité dans une perspective rousseauiste est dépendante de sa justification et se construit comme négociation, comme accord au regard d'un droit bien-fondé, garant de la liberté individuelle.

L'autorité apparaît comme une forme possible de déviance, qui fait obstacle à la relation à autrui et à la pédagogie. L'école est un terrain de négociation illusoire, avec un caractère

autoritaire, qui va à l'encontre de l'éducation et génère une contestation. Une confusion apparaît entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur l'autre. L'école est un terrain où autorité et soumission s'articulent, sous contrôle de l'enseignant avec ses préoccupations identitaires. Pour l'enseignant, l'autorité est un moyen de défense, de réaction ou de fuite. Sur la base du modèle psycho-familial, l'éducation conduit l'élève vers l'acceptation et l'intégration de la subordination à l'autorité supérieure. La conjugaison entre affects positifs et dépendance spécifie les relations sociales et freine la responsabilité et l'autonomie du sujet. L'autorité ressort comme un droit et comme une autorisation consentie, une intériorisation subjective de la dépendance par le biais d'un savoir présumé. Les conduites effectives de l'enseignant attestent de ses compétences professionnelles et plus que l'autoritarisme, font davantage autorité. Le caractère contraignant et répressif de l'école, fragilise la légitimité de l'autorité qui fait obstacle. Apprentissage et rapport au savoir se dessinent comme une justification externe, alors que l'autonomie est un prétexte affiché à la soumission. L'école s'inscrit dans une logique de contrôle, où le respect s'étend à l'ensemble des espaces. La supériorité de l'enseignant sur l'élève est affichée, nuancant les relations pédagogiques entre rapports symétrique proche et asymétrique distant. Un hiatus se détache entre idées humanistes et pratiques pédagogiques effectives de l'enseignant.

Conjugaison entre liberté et autorité, entre rigidité et souplesse, aujourd'hui, un nouveau modèle éducatif s'édifie, ancré sur une forme de démocratie. L'individu se situe davantage au centre, à la fois acteur, auteur, créateur et négociateur au sein d'un système de normes plus flexible.

Les déviances peuvent prendre des formes multiples. Parmi elles, le chahut, perturbation intrinsèque à la classe, est une construction solidaire inhérente à une réalité scolaire. Indicateur du rapport aux normes, il témoigne des décalages ou ruptures, mais se présente aussi comme élément actif d'un processus de transformation. Forme possible de déviance collective à l'école, le chahut influe sur le climat de classe et l'ordre scolaire. Si le chahut ne se réduit pas à la personnalité de l'enseignant, il en fragilise l'autorité et questionne ses compétences professionnelles et son identité. L'enseignant a tendance à reléguer le sens de la situation et à s'extérioriser de sa définition. Chahuts ludique traditionnel et sadique expriment un rapport à la norme différencié, comme expression de la perturbation ou comme contradiction avec l'école.

Activité normale des élèves, élément à part entière de l'école, le chahut ludique présente un caractère transgressif mais socialisant, initiatique et régulateur. Relatif à une privation des libertés, il désacralise l'enseignant sans remettre en cause le fonctionnement de l'école et attribue à l'élève déviant un statut spécifique au sein de l'école. Le chahut ludique participe à la cohésion et à l'inculcation des normes, au maintien de l'ordre institué à l'école et à sa justification. Il traduit implicitement la maîtrise du code inhérent à l'ordre scolaire.

Dans le chahut sadique, plus individuel, la référence aux normes scolaires se gomme dans un rapport fragilisé et remis en question. L'ordre scolaire est récusé et l'élève, extérieur à la classe, fait l'objet d'une forme d'exclusion. Activité ouverte d'opposition à l'institution et à l'enseignant, le chahut sadique fragilise l'école et l'enseignant dans ses fonctions. C'est un indicateur de déséquilibre.

Souvent représentée, la violence teinte parfois la déviance et affecte les acteurs de l'école, dans une dégradation du quotidien. École, élèves ou enseignants peuvent être à l'origine ou l'objet de violence. Celle-ci est inhérente à l'institution scolaire, à l'effet établissement et au contexte dans ses dimensions sociales et pédagogiques. Une logique défensive et autoritaire, marquée par l'injustice, l'indifférence, l'inégalité, et l'inconstance, renforce les actes sources de violence et d'exclusion. Une résonance supplémentaire s'entend lorsque des représentations favorables au recours à la violence, la colère et des tensions entre groupes d'élèves existent.

Diverses et non équivalentes, les violences s'esquissent comme stratégies de réponse aux situations rencontrées, ou comme le fruit de l'école en tant qu'institution. La violence en milieu scolaire est un frein à l'enseignement. Les conduites des enseignants s'inscrivent dans une perspective éducative ou défensive. Dans la logique éducative, la gestion des déviances se veut constructive, grâce à des pratiques professionnelles équitables et non abusives. Dans la perspective défensive centrée sur la punition, la gestion des déviances est ponctuelle, réactive, parfois arbitraire et tend à générer les différences. Avec une représentation de son métier comme une fonction à risque, l'enseignant dans l'approche défensive, justifie ses actes dans la restauration de l'ordre, la préservation et la légitimation du pouvoir.

3. Synthèse

La déviance se dessine comme une forme de dialectique entre la normalité et l'exceptionnel, entre l'individuel et le collectif. Appréhender la déviance lève le voile sur le conforme et la norme. La déviance témoigne de l'acceptable et de l'inacceptable, et interroge sur ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. La conformité est sous-jacente. Déviance et conformité sont indissociables. La déviance est conçue comme l'autre face de la conformité. Pas forcément négative, la déviance peut autoriser l'individu à tendre vers un idéal et le conduire vers des formes d'innovation. En tant que refus de la voie communément admise, la déviance est une forme possible de revendication, qui soulève la question de sa légitimité. Comme non-conformité, la déviance peut être une réaction à des normes non-appropriées. En ce sens, c'est une forme de régulation vis-à-vis des normes, sans être en opposition avec elles pour autant. La déviance ne relève d'une stratégie ni explicite, ni rationnelle.

Une interdépendance ressort entre norme et déviance. La déviance se cristallise par la norme, à travers un processus. Tout d'abord l'existence d'une norme. Puis une conduite transgressive, au regard de cette norme. Et enfin un processus de désignation de cette transgression. Déviance et transgression se différencient par le processus de désignation. La transgression ne dépend pas de la réaction des autres, alors que la déviance se définit par la réaction des autres à une conduite spécifique et par la désignation de l'acte déviant, sans se réduire à lui. Une déviance présente un caractère collectif, en ce sens que le sujet apprend à exercer un rôle, au regard d'obligations spécifiques dans un contexte particulier.

Parce qu'elle prend forme par le biais du regard de l'autre, la déviance se présente sous des formes innombrables. Cette perspective interactionniste lui confère une diversité sans limite,

compte tenu d'une réalité toujours différente. Les interactions sont constitutives de l'identité de l'individu. L'intelligibilité de la déviance implique la prise en compte de l'interaction sociale. La désignation est une forme d'attribution de l'identité sociale provisoire, fruit du décalage entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle. Elle se décline au regard d'un contexte donné, en fonction du statut de l'individu et de sa ligne biographique. Le processus de désignation de l'individu qui transgresse, qui porte les stigmates et compose avec l'instance organisatrice des normes, est essentiel. Il souligne la question du point de vue des acteurs, du statut de l'individu et de son identité. La désignation d'un sujet comme déviant impacte la confiance que l'on peut avoir en lui. Une forme d'extériorité par rapport aux normes et au groupe ressort.

La déviance présente un caractère relatif qui s'observe dans la variabilité des conduites, des contextes, des personnes considérées comme déviantes, des structures relatives aux sanctions, dans l'instabilité des réactions générées, ou bien encore dans la diversité de ses conséquences et dans son rapport au temps. La relativité de la déviance se décline par rapport aux points de vue : des acteurs et de celui qui l'identifie comme telle. La perspective interactionniste adopte une position relativiste vis-à-vis de la norme et de la déviance. Elle pose la question du pouvoir et de l'autorité, comme soumission ou engagement, conflit ou coopération, contrainte ou autonomie. Les modèles d'autorité interrogent la légitimité de la norme, ainsi que le statut des sujets comme agent, acteur ou auteur. Dans la lignée de Rousseau, la légitimité de l'autorité tient à sa justification édiflée comme une négociation ou un accord au regard d'un droit juste, gage de la liberté de chacun. Un modèle éducatif fondé sur une forme de démocratie, centré davantage sur le sujet, avec un système de normes plus souple est plus favorable. Les compétences professionnelles, à travers des comportements concrets font davantage autorité que l'autoritarisme.

Mais l'école se dessine comme un espace de négociation illusoire, contraignant et répressif, sous contrôle de l'enseignant, où l'autorité fait question. L'autorité se dessine comme un droit pour l'enseignant et une autorisation consentie pour l'élève. La supériorité de l'enseignant sur l'élève ressort comme conservatoire identitaire, où l'autorité est un moyen de défense ou de réaction. La légitimité de l'autorité est fragilisée par la logique de contrôle et sa justification externe, qui affichent l'autonomie comme prétexte à la soumission. L'autorité se fait jour comme une forme de déviance possible, frein relationnel et obstacle à la pédagogie. Une ambiguïté ressort entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur autrui. L'éducation mène l'élève vers l'acceptation et l'intégration de la dépendance et de la subordination à l'autorité, par le biais du savoir présumé.

Un paradoxe existe entre les intentions humanistes et les pratiques pédagogiques effectives de l'enseignant.

En réaction à un contexte autoritaire privé de liberté, le chahut peut apparaître comme perturbation interne à la classe et construction indexée à une réalité scolaire. Forme de déviance, le chahut est à la fois un indicateur du rapport aux normes et un creuset possible. Il témoigne de la distance et des ruptures à la norme, et ressort comme facteur actif d'un processus de transformation. La nature du chahut témoigne d'un rapport à la norme nuancé. Le chahut ludique traditionnel est l'expression de la perturbation, alors que le chahut sadique

exprime une contradiction avec l'école. Malgré son caractère transgressif, le chahut ludique est socialisant, initiatique et régulateur dans un espace souvent privé de liberté. Révélateur de la maîtrise du code propre à l'ordre scolaire, le chahut ludique collectif participe à inculquer les normes et au maintien de l'ordre. Bien que forme de désacralisation de l'enseignant, il ne remet pas en cause le fonctionnement de l'école, dans lequel l'élève déviant est intégré avec un statut spécifique. Dans le chahut sadique, l'élève, plus externe à la classe, récuse de façon plus individuelle l'ordre scolaire. Indice de déséquilibre, le chahut sadique exprime une activité ouverte qui s'oppose à l'institution et à l'enseignant et les fragilise. La référence aux normes scolaires s'efface. Indépendamment du type de chahut, le climat de classe et l'ordre scolaire sont influencés par le chahut, qui ne se réduit pas à la personnalité de l'enseignant, émaillant son autorité et son identité.

La violence touche parfois l'école et les acteurs de l'école, qui sont à la fois source ou objet de violence. La violence en milieu scolaire est un obstacle à l'enseignement. Avec des formes variées qui dégradent souvent le quotidien, la violence se précise comme stratégie adaptative au regard du contexte rencontré, ou comme produit de l'école en tant qu'institution. Le contexte social (climat de tension, d'injustice, inégalitaire et inconstant) et pédagogique (logique défensive et autoritaire) peut renforcer les actes sources de violence. Les perspectives éducative ou défensive adoptées par l'enseignant, sont déterminantes. La logique éducative propose des pratiques équitables et constructives. La perspective défensive apparaît plus arbitraire et réactive, centrée sur la punition pour restaurer l'ordre et préserver le pouvoir.

La variabilité des conduites considérées comme déviantes tient à l'individu à l'origine de la désignation. L'objectivité des acteurs semble centrale, même si la prégnance de l'implicite est indéniable. Écart, violation, défaut d'obéissance à la norme, les conduites déviantes se différencient en fonction de leur type et des réactions qu'elles créent. L'engagement d'une personne dans un comportement déviant se mesure au regard de ses conséquences. La déviance se spécifie par la sanction qu'elle provoque. La sanction attribue au déviant la responsabilité de sa conduite. L'acceptation d'une sanction tient à sa légitimité. La dimension restauratrice de la sanction ressort si elle est juste, équitable et respectueuse de l'individu, dans un échange réciproque. La difficulté tient à la nécessité de réguler au regard du contexte et de ne pas faire des différences. L'infraction est appréhendée comme dissonance dans l'ordre partagé et impacte la déviance dans son traitement institutionnel. Déviance, norme et sanction s'articulent dans une relation transactionnelle, au regard de la conformité. La dimension affective n'est pas absente et module la déviance, avec l'émergence de certains sentiments (sentiment de confiance, culpabilité, impunité, ou peur de perdre sa réputation, etc.).

Phénomène social ordinaire contextualisé, action collective, la déviance est un processus dynamique, résultat des ajustements entre les lignes d'action des individus, à la fois implicite et explicite. La déviance s'inscrit dans un réseau d'actions complexes. Au sein d'une institution, la déviance comme forme de conjuration du silence présente un caractère voilé.

Tenir une conduite secrète conduit à la non-identification d'une conduite comme une déviance. En résultent des conduites visant à ne pas rompre cette confidentialité.

Dans la perspective interactionniste, la déviance est considérée comme le fruit d'une réaction sociale. La désignation y est centrale. La déviance dans sa dépendance avec la norme ne peut se comprendre qu'à la lumière de la normativité, qui éclaire l'intelligibilité des conduites. La conception de la normativité impacte la conception de la norme et donc de la déviance. La normativité peut se lire dans un paradigme normatif ou interprétatif. En découle une conception divergente de la déviance, puisque les critères d'identification de la conformité diffèrent. Considérant la normativité comme une forme de prescription de normes et de valeurs figées et stables, le contrôle social crée la déviance. Dans ce cadre normatif, la déviance ressort comme une menace de rupture des interactions, inhérente à un déséquilibre dans la communication, par rapport à des normes fixées et stables. La déviance s'apparente à un complexe fonctionnel qui souligne à la fois l'écart à la norme, son identification collective et la sanction inhérente.

Mais la normativité peut être considérée également comme un cadre en situation, organisateur de l'action. Le processus de qualification des conduites est déterminant. La compréhension des comportements tient à la fois au rôle du déviant, au type de transgression, à la situation et à l'organisation sociale de l'activité. Les critères de normativité sont des règles générales qui permettent au sujet de porter un jugement sur la conformité de la réalisation de l'action de l'autre. Ce jugement se fonde sur la notion de responsabilité de l'individu engagé dans l'action. Dans une conception dynamique de la norme, la déviance s'apparente à une forme d'altération des présupposés de l'attitude naturelle, en cours de communication. C'est une déstabilisation de l'interaction, dans une situation interactive. L'incertitude y est une forme de contrainte sociale et les procédures de normalisation sont indispensables au déroulement de l'action en commun.

L'individu qui adopte une conduite déviante procède par justification de la déviance. Ce qui peut conduire une personne à une neutralisation des attitudes conformistes encore présentes. Parfois une sous-culture déviante émerge. Elle peut conduire à nier les normes, voire à les rejeter. A l'inverse, l'individu peut développer des formes d'immunisation contre l'amplification de la déviance. Des concurrences possibles se dessinent, posant clairement la question de l'acceptation.

B) L'acceptation : un élément fondateur de la norme ?

Afin d'appréhender au mieux la norme, nous avons choisi de révéler ses interrelations avec l'acceptation. Pour cela, nous nous sommes attachée à éclairer l'acceptation à la lumière de la norme, tant vis-à-vis de soi que vis-à-vis des autres, en dessinant ses caractéristiques à partir des différents paradigmes. Nous avons cherché à comprendre en quoi norme et acceptation présentent ou non une interdépendance, avec en arrière-plan l'engagement et la liberté. Nous avons considéré l'acceptabilité et la conformité, pour mieux esquisser l'intelligibilité des procédures d'adhésion et d'engagement dans des conduites conformes ou déviantes. Nous avons fait le choix de questionner l'acceptation, pour savoir si elle se dessine comme un

processus actif ou un achèvement, au regard de la normalisation. Nous avons interrogé le contexte dans une perspective interactionniste, pour vérifier s'il influence ou non l'acceptation.

1. Définir l'acceptation

Nous avons choisi de dessiner plus précisément l'acceptation, en lien avec l'expérience d'un sujet, avec son histoire, ses besoins et le contexte rencontré. Nous aspirons à comprendre comment, pour chaque individu, s'édifie sa relation au contexte dans l'interaction, en fonction de son vécu. L'enjeu est de mieux appréhender le processus de normalisation au regard de l'acceptation, en vérifiant si des facteurs contextuels peuvent être favorables à l'engagement. Nous sommes désireuse de comprendre si l'acceptation s'inscrit dans une voie active ou pas, dans la perspective de liberté et d'engagement, mais également si l'acceptation se dessine comme un mécanisme ou un résultat. Nous nous attachons à saisir comment l'acceptation conjugue les contraintes internes et externes, au regard de la normalisation. Nous cherchons à vérifier si acceptation et engagement font apparaître les normes.

En référence au CNRTL¹, emprunté au latin (*acceptatio*), l'acceptation est *l'action pour une personne ou une collectivité d'accepter*.

L'objet de l'acceptation peut être plus ou moins concret. Selon le CNRTL, un ancrage fort de l'acceptation se dessine dans le domaine juridique. Dans le domaine juridique, l'acceptation est identifiée, au XIII^{ème} siècle, comme *l'action d'accepter*. Au XVI^{ème} siècle, l'acceptation renvoie à la *considération de personnes*. En droit public, *en parlant des clauses d'un traité*, c'est *l'approbation donnée à ce document dans les formes légales*. En droit privé, c'est non seulement *l'approbation des clauses*, mais aussi *leur caractère effectif et non révocable*. En droit commercial, c'est *l'acte par lequel la personne (...) s'engage à honorer son engagement dans les délais indiqués*. L'objet de l'acceptation peut être plus ou moins abstrait. Dans le domaine de la psychanalyse, c'est *l'intégration de la réalité à sa vie consciente*. C'est en s'adaptant au *principe de réalité* que l'enfant apprend l'acceptation du renoncement, l'acceptation de l'autre et l'acceptation de la lutte (Mounier², 1946). A l'opposé, une personne hors-norme peut être l'objet d'une forme d'exclusion.

L'acceptation est aussi *la soumission à une volonté supérieure, résignation au destin*. D'ailleurs, au pluriel, acceptations désigne des *actes de soumission*. L'acceptation a pour synonymes : résignation, acquiescement, agrément, approbation, soumission, permission, assentiment, adhésion, accord. Et pour anonymes : demande, discussion, déni, désaveu, protestation, refus, renonciation et résistance.

¹ CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/acceptation>.

² L'essentiel est que l'enfant « sache terminer ses échecs », vive et assume consciemment le renoncement lié à l'échec dans le travail scolaire, dans ses relations avec les autres et plus généralement dans l'expérience de la vie. Faute de quoi resteront des blessures qui le pousseront à se séparer, à s'opposer et à revendiquer tout au long de sa vie. Mounier E. (1946), *Traité du caractère*, 150, p. 683.

La résistance désigne¹, à propos de quelque chose, *tout phénomène physique qui s'oppose à une action ou à une force. C'est l'action de résister ; la capacité variable de résister, d'annuler ou de diminuer l'effet d'une force, d'une action subie.* Sur le plan physique, c'est la *qualité de ce qui résiste, le caractère résistant.* Pour une personne, c'est *l'énergie, le bon état physique qui permet de supporter sans dommage grave des atteintes et des agressions diverses.* Sur le plan physique et moral, c'est *l'action de résister à une agression, une contrainte, une oppression physique ou/et morale.* Mot emprunté au latin (*resistentia*) « résistance », la résistance c'est aussi *le refus d'accepter, de subir les contraintes, violences et/ou vexations, jugées insupportables, qui sont exercées par une autorité contre une personne, les libertés individuelles ou collectives ; l'action qui en découle.* La résistance désigne également *la volonté ferme de ne pas se soumettre à quelqu'un, de ne pas céder à ses volontés, son emprise, son influence.* Enfin, la résistance est également *la force morale qui consiste à ne pas céder à ses penchants, à faire contrepoids aux difficultés, aux épreuves de la vie.* A pour synonymes : opposition, rébellion, révolte, obstacle, contestation, indiscipline, désobéissance. Et pour antonymes : abandon, acceptation, acquiescement, collaboration, consentement, obéissance, soumission.

Accepter² désigne le fait *de donner son consentement ou son assentiment à ce qui est offert, à ce qui arrive ; d'agréer quelqu'un : accepter pour, accepter comme.* Sur le plan de la finance, c'est *prendre un engagement de payer à échéance.* Emprunté au latin (*acceptare*), « recevoir », dans le domaine moral, c'est *donner son adhésion volontaire à quelque chose ou à quelqu'un.* Accepter, c'est aussi *subir ce qui arrive, par abandon de la volonté ou résignation.* A pour synonymes : acquiescer, admettre, consentir, approuver, supporter, tomber d'accord, permettre, se soumettre, autoriser, s'accommoder, souscrire. Et pour antonymes : condamner, contester, demander, discuter, décliner, esquiver, protester, refuser, rejeter, réprouver.

L'acceptabilité³ est *l'ensemble des conditions qui rendent quelque chose acceptable.* Mot empruntée au latin médiéval (*acceptabilitas*), « qualité de ce qui est acceptable ». En linguistique, l'acceptabilité désigne *l'ensemble des conditions concrètes de réalisation qui font qu'un énoncé est conforme à l'usage naturel d'une langue donnée.* En sociologie, à propos d'une personne, c'est la *capacité psychologique variable que présente un individu pour accorder, une fois sorti de son groupe, sa confiance à un autre groupe et être accepté de lui.* A pour synonymes : plausibilité, signifiante. Le CNRTL précise que les antonymes sont introuvables. L'acceptation se caractérise comme une action d'adhésion intentionnelle dans un contexte et spécifique, en fonction de critères d'acceptabilité. Pour Livet, accepter se décline au sens d'admettre. Une proposition semble acceptable tant que des arguments invalidant cette proposition ne sont pas portés à la connaissance de l'individu.

¹ CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/résistance>.

² CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/accepter>.

³ CNRTL, consulté le 8/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/acceptabilité>.

« J'accepte (au sens où je l'admets) une proposition tant que je ne connais pas de raison effective pour que cette proposition soit fausse » (Livet¹, 2002). Le sujet accepte, dans la mesure où il n'existe pas de motifs suffisants pour s'engager dans une révision qui ait des chances de succès.

L'acceptation est un consentement, une adhésion volontaire dans un contexte précis, au regard de critères d'acceptabilité, avec en arrière-plan la conformité. C'est une forme d'engagement, indexé à la confiance. L'acceptabilité se dessine tant que les éléments contraires à la proposition ne sont pas avancés. L'absence d'une solution favorable à une forme de révision qui puisse aboutir, est donc déterminante. L'acceptation relève de la considération, de l'approbation et s'oppose à la résistance, à la contestation et à l'exclusion. Parfois dans une perspective plus passive, l'acceptation se découvre comme une forme de résignation, de soumission à une autorité supérieure. L'acceptation vaut pour des objets plus ou moins concrets, jusqu'au principe de réalité qui autorise le renoncement.

a. L'acceptation vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres

L'acceptation semble essentielle vis-à-vis de soi-même, mais aussi vis-à-vis des autres. L'acceptation de soi émerge dès 1913 en psychothérapie, avec Freud pour qui l'acceptation de soi conditionne l'acceptation des autres. L'acceptation de soi, plus spécifiquement, ressort avec Rogers comme le point central de sa psychothérapie (Rogers², 1968, 2005). Plus récemment, Williams et Lynn³ (2011) montrent une corrélation entre une forte acceptation de soi et un faible niveau de psychopathologies.

L'acceptation se profile de façon spécifique au regard des traditions religieuses, philosophiques ou culturelles (Kotsou et Schoendorff⁴, 2011). Dans les traditions philosophiques classiques et religieuses ancestrales, qu'elles soient hindoues, bouddhiques ou chrétiennes, l'acceptation revêt une place déterminante (Kotsou, Schoendorff⁵, 2011). En référence à Williams et Lynn (2011), Kotsou et Schoendorff soulignent que l'acceptation est considérée depuis des milliers d'années comme une *vertu personnelle essentielle*⁶. Kotsou et Schoendorff⁷ évoquent successivement : *l'acceptation de ses conditions d'existence* et de sa souffrance intérieure, le *non-attachement* recommandé par le bouddhisme, le *non-évitement*

¹ Livet P. (2002), Des émotions aux valeurs, *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF, p. 98.

² Rogers, cité par Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, 2011.

³ Williams J., Lynn S. (2011), Acceptance, An Historical and Conceptual Review, *Imagination, Cognition, and Personality*, 30, pp. 5-56.

⁴ Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, *Pleine conscience et acceptation, Les thérapies de la troisième vague*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, pp. 179-205.

⁵ *Ibidem*, p. 183.

⁶ *Ibidem*, p. 183.

⁷ *Ibidem*, p. 184.

prescrit par Marc-Aurèle, le *non-jugement* prôné par Lao-Tseu, la *tolérance* des expériences aversives mise en avant par les stoïciens et enfin le *consentement*, à savoir libre choix de se soumettre, à la manière de Blaise Pascal. L'acceptation ressort comme une *voie de l'illumination et de l'union avec le divin* dans le registre des traditions religieuses et mystiques. Au regard des traditions philosophiques, l'acceptation se détache comme *une vertu à cultiver pour ce qu'elle représente en elle-même*.

Dans leur approche de l'acceptation, Kotsou et Schoendorff¹ (2011) présentent l'acceptation comme *une démarche contre-intuitive*. Ils soulignent des procédures de contrôle de l'émotion et de ses représentations, en référence à Hayes et ses collaborateurs² (1999). Si l'intelligence du sujet est un élément déterminant du contrôle de l'environnement interne et externe, l'éducation participe à la construction de stratégies d'évitement et au contrôle de ses émotions. Le creuset familial y est essentiel. Parce que les parents s'attachent souvent à masquer leurs émotions aux enfants, ils ressortent du point de vue de l'enfant comme des exemples de contrôle émotionnel. A l'école, l'enseignant qui cherche à rester neutre dans la conduite de son enseignement s'inscrit pleinement dans ce contrôle.

Une interdépendance existe entre l'acceptation de soi et l'acceptation de l'autre, avec un éclairage spécifique en fonction du cadre culturel considéré et une empreinte du creuset familial. L'acceptation n'est pas intuitive, mais relève de processus de contrôle, tant au niveau des représentations que des émotions.

b. L'acceptation : une réconciliation, favorable à l'engagement

L'acceptation, opposée à l'altération et à l'évitement expérientiel, se dessine comme une forme de réconciliation, qui favorise l'engagement. L'acceptation désigne le fait de « *consentir à faire l'expérience d'événements psychologiques (pensées, émotions et sensations, souvenirs) sans avoir à les éviter ni à les laisser influencer indûment son comportement* » (Butler et Ciarrochi³, 2007). « *L'acceptation est le principal moyen de réduire l'impact négatif de l'expérience privée (émotions, pensées, etc.) sur les comportements que l'on voudrait pouvoir adopter* » (Kotsou, Schoendorff⁴, 2011).

¹ *Ibidem*, p. 187.

² Hayes S., Bissett R., Korn Z., Zettle R., Rosenfarb I., Cooper L. et al. (1999), The impact of acceptance versus control rationales on pain tolerance, *The Psychological Record*, 49, pp. 33-47.

³ Butler, Ciarrochi (2007), cités par Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

⁴ Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, in *Pleine conscience et acceptation, Les thérapies de la troisième vague*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, p. 185.

L'acceptation s'oppose à l'altération des expériences et à l'évitement, pour Schoendorff, Grand, Bolduc¹ (2011). Pour eux, c'est une forme de *réconciliation*. L'évitement désigne le « *comportement visant à ne pas être en contact avec un stimulus aversif* » (Kotsou et Heeren², 2011). « *L'acceptation est donc l'inverse de l'évitement expérientiel*³ », défini lui-même comme *une forme d'altération inadaptée des expériences intérieures*. L'évitement expérientiel désigne une forme de tentative de contrôle, lié à un renforcement négatif. Ce sont des conduites dont la fonction est de se soustraire à cette expérience intérieure indésirable, ou au contexte à l'origine de cette expérience (Hayes, Wilson, Gifford, Follette et Strosahl⁴, 1996). La difficulté tient à ce que l'individu devient dépendant de ses stratégies de contrôle. Adapté à courte échéance, l'évitement limite à long terme les libertés comportementales du sujet, qui s'engage dans un cercle vicieux. Dans un contexte thérapeutique, l'exposition aux situations évitées, se met toujours en place dans un contexte de consentement et le sujet a toujours le choix. Dans certaines pratiques (ACT⁵), « *ce qui sera important n'est pas tant la durée, mais l'action d'accepter – qui ne peut se faire à moitié. Soit on consent, soit on ne consent pas – que l'on consente une seconde ou une heure. Accepter, c'est un peu comme sauter, ça ne peut pas se faire à moitié* » (Schoendorff, Grand, Bolduc⁶, 2011). En ce sens, comme la norme, l'action d'accepter présente un caractère binaire, qui sera à la base de l'engagement chez un individu.

L'acceptation s'oppose à l'évitement, qui génère une forme de dépendance vis-à-vis des stratégies de contrôle. L'acceptation ressort comme un consentement, une réconciliation qui favorise l'engagement. Ce consentement qui s'opère dans un contexte de libre-choix, présente comme la norme un caractère binaire, source de l'engagement du sujet.

c. L'acceptation comme processus actif d'accueil et d'ouverture

L'acceptation apparaît comme une flexibilité liée à l'expérience. C'est une forme d'intégration qui engage l'individu dans une démarche de changement. L'acceptation, dans la perspective des psychothérapies contemporaines, est considérée non pas comme une fin, mais comme un moyen. Elle s'y précise comme *acceptation expérientielle* (Block-Lerner, Salters-

¹ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

² Kotsou I., Heeren A. (2011), Index des notions, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, p. 417.

³ Putois B., Schoendorff B., Vincent, J. (2011), Chapitre 9. La thérapie d'acceptation et d'engagement, exemple d'application dans la prise en charge de la schizophrénie, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, p. 264.

⁴ Hayes S., Wilson, K., Gifford E., Follette V., Strosahl, K. (1996), Experiential avoidance and behavioral disorders, A functional dimensional approach to diagnosis and treatment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), pp. 1152-1168.

⁵ La thérapie d'acceptation et d'engagement, comme psychothérapie cognitivo-comportementale.

⁶ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 270.

Pedneault et Tull¹, 2005). L'acceptation est le fait de « *permettre intentionnellement à tous les événements psychologiques, même les plus douloureux, d'être présents et ressentis, de manière à avancer en direction de ses valeurs* » (Kotsou et Heeren², 2011). Elle consiste à accepter les événements intérieurs, l'expérience, sans chercher à s'y soustraire, ni à résister (Hayes³, 2004). « *L'acceptation consiste à adopter une autre démarche que la lutte face aux événements psychologiques déplaisants. Elle peut être décrite comme un processus actif d'accueil de tous les événements psychologiques (pensées, émotions, sensations, souvenirs etc.), même les plus désagréables d'entre eux* (Hayes⁴, 1994 ; Cordova⁵, 2001) » (Cheval, Monestès, Villatte⁶, 2011). Dans leur étude sur l'apparence physique, l'acceptation ressort pour Cheval, Monestès et Villatte comme un processus de changement cognitif, en ce sens que l'individu devient différent en intégrant ses propres caractéristiques.

Pour Cordova⁷ (2001), l'acceptation consiste à accueillir et adhérer à ce qui initialement génèrait fuite ou évitement. « *Le processus d'acceptation consiste en un accueil, sans réserve et sans jugement, de la totalité de son expérience du moment* » (Kotsou et Schoendorff,⁸ 2011). L'individu consent à être en contact et de faire l'expérience avec ces éléments. « *L'acceptation n'est pas une abdication : elle ne conduit pas au renoncement à l'idée de changement. Au contraire, elle propose une nouvelle conception du changement* » (Cheval, Monestès, Villatte⁹, 2011).

Pour Hayes et Pankey¹⁰ (2003), l'acceptation se dessine à la fois comme une *démarche* et un *aboutissement*. C'est un facteur qui conduit l'individu à adopter une stratégie de changement. Conjointement, c'est un processus de changement en soi. Au regard de l'image corporelle, l'acceptation s'attache à modifier la fonction des représentations et des affects inhérents à

¹ Block-Lerner J., Salters-Pedneault K., Tull M. (2005), Assessment of mindfulness and experiential acceptance, Attempts to capture inherently elusive phenomena, in Orsillo S., Roemer L. (Eds.), *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety, conceptualization and treatment*, New York, Plenum Press/Kluwer Publishing.

² Kotsou I., Heeren A. (2011), Glossaire, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, p. 417.

³ Hayes, S. (2004), Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies, *Behavior Therapy*, 35, pp. 639-665.

⁴ Hayes S. (1994), Content, Context and the Types of Psychological Acceptance, in Hayes S., Jacobson, N., Follette, M., Dougher, M. (Ed.), *Acceptance and Change, Content and Context in Psychotherapy*, Reno, Context Press, pp. 13-32.

⁵ Cordova J. (2001), Acceptance in behavior therapy, understanding the process of change, *The Behavior Analyst*, 24, pp. 213-226.

⁶ Cheval S., Monestès J.-L., Villatte M. (2011), Chapitre 7. Accepter son apparence physique : apports de l'acceptation dans les problématiques d'image corporelle, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, pp. 208.

⁷ *Idem*.

⁸ Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, *Pleine conscience et acceptation, Les thérapies de la troisième vague*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, p. 190.

⁹ *Ibidem*, p. 216.

¹⁰ Hayes S., Pankey J. (2003), Psychological Acceptance, in O'Donohue W., Fischer J., Hayes S. (Eds.), *Cognitive-Behavior Therapy, Applying Empirically Supported Techniques in your Practice*, New York, Wiley, pp. 4-9.

celle-ci. « *Cette perspective conduit à considérer les pensées comme étant simplement des pensées, des événements psychologiques, et non des prescriptions à se comporter d'une certaine manière* » (Cheval, Monestès, Villatte¹, 2011). L'acceptation est une *démarche de changement*, qui offre des choix, ouvre des possibles et limite l'évitement (Kotsou et Schoendorff², 2011). Accepter se dessine comme une procédure active de reconnaissance et d'accueil, qui répond aux besoins de l'individu.

L'acceptation n'engage pas l'individu dans le conflit et l'évitement, mais dans des *conduites d'approche, d'observation et d'ouverture* (Cordova³, 2001). Pour Cheval, Monestès et Villatte⁴ (2010), l'acceptation autorise le sujet à remplacer les comportements passifs, générés par la lutte, par des conduites choisies volontairement. « *L'acceptation restaure la possibilité de choisir les actions vers lesquelles on souhaite s'engager*⁵ ». L'engagement dans un processus d'acceptation implique une relation avec le jugement de l'individu. Le sujet doit se mettre à distance de son jugement et se centrer sur son expérience. L'acceptation apparaît comme une *flexibilité, une forme d'ouverture, comme une source de satisfaction, un changement en profondeur*. « *Psychologiquement, accepter fait référence à une attitude d'ouverture active devant un événement ou une situation* » (Kotsou, Schoendorff⁶, 2011).

L'acceptation vise à changer la fonction des pensées, émotions et sensations liées à l'apparence corporelle (Hayes et Pankey⁷, 2003). Hayes et Pankey rapprochent l'acceptation de la *pleine conscience*, définie comme « *la capacité à observer la totalité de son expérience du moment présent sans jugement et sans chercher à en repousser ou en changer aucun aspect*⁸ ». Ces deux processus sont pour eux des *processus de changement* qui engagent l'individu vers la liberté.

En ce sens, l'acceptation ressort comme une construction. Demeulenaere⁹ (2003) définit les normes au regard de la sanction : « *Les normes correspondent ainsi à des règles de conduite dont le respect est lié à des sanctions qui tendent à empêcher l'écart par rapport à la règle* ».

¹ *Ibidem*, pp. 207-232.

² *Ibidem*, p. 196.

³ *Idem*.

⁴ *Ibidem*, pp. 207-232.

⁵ Cheval S., Monestès J.-L., Villatte M. (2011), Chapitre 7. Accepter son apparence physique : apports de l'acceptation dans les problématiques d'image corporelle, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, p. 231.

⁶ Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, *Pleine conscience et acceptation, Les thérapies de la troisième vague*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, p. 184.

⁷ Hayes S., Pankey J. (2003), Psychological Acceptance, in O'Donohue W., Fischer J., Hayes S. (Eds.), *Cognitive-Behavior Therapy, Applying Empirically Supported Techniques in your Practice*, New York, Wiley, pp. 4-9.

⁸ *Idem*.

⁹ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 20.

Weber¹ (1921) différencie les sanctions à partir de quatre critères : *physique-psychique, externe-interne*. C'est la différenciation interne-externe qui caractériserait l'acceptation. Dans le cas d'une sanction interne, Demeulenaere² (2003) distingue deux cas de figures. L'individu a intériorisé une contrainte externe : la sanction dépend d'un désaveu externe. L'individu développe *un motif interne lié à une acceptation directe de la règle* : la désapprobation vis-à-vis de certains comportements est indépendante de toute appréhension liée à une sanction possible. C'est une forme d'intériorisation. Dans une perspective interactionniste l'acceptation apparaît comme une construction et non pas comme une forme rigide. « *Contre cette perspective perçue comme rigide, un effort critique s'est alors développé, associé à l'ethnométhodologie, qui a insisté sur la construction par les acteurs des normes régissant les interactions plutôt que sur leur acceptation directe de normes institutionnalisées* » (Demeulenaere³, 2003). Dans l'interaction, les normes peuvent faire l'objet d'un *accord* ou d'un *désaccord* : elles peuvent être *acceptées, révisées* ou *rejetées*.

L'acceptation se dessine comme une flexibilité inhérente à l'expérience, en réponse aux besoins de l'individu. Processus actif de reconnaissance, d'accueil et d'ouverture, l'acceptation engage l'individu dans une perspective et une stratégie de changement, à condition de ne pas se soustraire, ni de résister à la réalité. L'acceptation est à la fois un processus et un achèvement, qui compose avec les représentations et affects de chacun. L'acceptation offre des choix de conduites intentionnelles, qui se substituent à des comportements passifs ou conflictuels, avec une mise à distance de son jugement. L'acceptation est source de satisfaction, qui engage l'individu vers la liberté. C'est une édification interne, comme intégration de contraintes externes ou comme construction interne. C'est dans ce cadre que la normalisation s'avère être une forme d'acceptation. Dans l'interaction, les normes sont l'objet d'acceptation, de révision ou de rejet.

d. Le contexte comme facteur de l'acceptation

Le contexte d'une requête est un élément fortement organisateur de l'acceptation (Joule et Beauvois⁴, 2014).

➤ La comparaison sociale

Les éléments contextuels, dans l'interaction du sujet avec la situation, émergent comme des facteurs de l'acceptation, notamment la comparaison sociale. La comparaison sociale

¹ Weber M. [1921] (1971), *Économie et société*, Paris, Plon, « Pocket », 1995, I et II », in Demeulenaere P. (2003), *Références, Les normes sociales*, PUF 2003, p. 283.

² *Idem*.

³ Demeulenaere P. (2003), *Valeurs, normes et croyances*, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 30.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG., p. 145.

désignée par Huguet et Monteil¹ (1989) comme *un comportement élémentaire* ressort comme un facteur contextuel, susceptible d'influencer l'acceptation. La pratique de classe impose en permanence des comparaisons aux élèves (Huguet et Monteil², 1989). « *La présence d'autrui, alliée ou non à l'évaluation explicite de soi, installe la comparaison comme un composant élémentaire des stratégies comportementales adoptées par les élèves à l'intérieur de leur espace scolaire*³ ». Cette comparaison influence le niveau d'attention, de motivation, d'engagement ou de désengagement cognitif de l'individu (Huguet et Monteil⁴, 1989). Ces comparaisons peuvent être *forcées* (évaluation, renforcement externe des enseignants) ou *libres*. Dans le cas d'un acte délibéré, c'est l'individu lui-même qui sélectionne l'individu auquel il se compare. La comparaison peut être *ascendante* ou *descendante*. Souvent l'individu accorde une priorité à la personne jugée similaire (*hypothèse de similarité*) ou ayant des performances légèrement supérieures (*hypothèse du mouvement unidirectionnel ascendant*) (Festinger⁵, 1954). La comparaison se dessine dans le rapport à la norme, notamment à travers l'engagement (ou non-engagement) de l'individu, mais aussi à travers le sentiment d'équité. En ce sens, c'est un facteur possible de l'acceptation.

Le contexte n'est pas appréhendé comme un simple environnement externe, mais comme une *création interne* de l'individu au regard de son expérience antérieure et du contexte rencontré. « (...) *L'école doit accorder une attention particulière à l'évolution permanente du contexte de ces pratiques d'enseignement et d'apprentissage* » (Huguet et Monteil⁶, 1989). Huguet et Monteil⁷ (1989) ciblent l'acte d'enseigner et plus globalement d'éduquer comme des *actes interactifs* entre enseignants et enseignés et entre les enseignés eux-mêmes, au sein d'espaces collectifs. Le *rapport à la situation*, construit par les individus par interaction entre les conditions rencontrées et les représentations antérieures réactivées, génère un contexte facilitant ou inhibant pour l'acceptation. L'individu mémorise les informations, mais aussi les conditions de leur acquisition (Davies, 1986 ; Tulving, 1976, 1984)⁸. L'activité de reconnaissance des élèves ne tient pas seulement à leurs aptitudes, ni aux propriétés internes de l'objet de connaissances, mais dépend fortement des *conditions sociales* rencontrées, notamment la situation de comparaison. C'est moins la comparaison elle-même que son contexte (visibilité ou anonymat) qui module ses effets. La comparaison a d'autant plus d'impact qu'elle se déroule dans des conditions de *visibilité sociale* (Huguet et Monteil⁹, 1989). D'autre part, la dimension normative de la discipline scolaire est un autre paramètre. La modification du comportement de l'élève dans une discipline spécifique ne tient pas

¹ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

² *Ibidem*, p. 73.

³ *Ibidem*, p. 73.

⁴ *Ibidem*, p. 127.

⁵ Festinger L. (1954), A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, pp. 117-140.

⁶ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p.128.

⁷ *Ibidem*, pp. 73-90.

⁸ Davies (1986), Tulving (1976, 1984), cités par Monteil (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 21.

⁹ *Ibidem*, p. 25.

seulement du profil cognitif de l'élève, mais aussi du *modèle culturel dominant à un moment donné dans une société donnée* (Huguet et Monteil¹, 1992). Les performances cognitives scolaires ne sont pas seulement liées au profil de compétences de l'élève, mais sont « *le produit dérivé de la rencontre entre une situation de réalisation actuelle est une histoire scolaire (faite d'évaluation et de comparaisons successives)* » (Huguet et Monteil², 1989). De nature sociale, l'articulation entre le profil du sujet et les spécificités des tâches rencontrées est le résultat de *l'expérience personnelle de l'individu, activée en mémoire*, du fait d'un contexte significatif pour lui. L'histoire personnelle de l'individu est un facteur fortement organisateur de l'activité cognitive de l'élève. La situation rencontrée joue *un rôle d'indice de récupération en mémoire d'éléments à caractère autobiographique*, au regard des éléments qui la caractérisent (Huguet et Monteil³, 1989). L'élève construit des *connaissances de type autobiographique* qui peuvent s'inscrire dans des *schémas de soi de réussite ou d'échec scolaire* (Huguet et Monteil⁴, 1989). Au regard de la mémoire autobiographique, le soi constitue l'une des structures parmi les plus élaborées et les plus riches stockées en mémoire (Kihlström, Cantor, Albright, Chew, Klein & Niedenthal⁵, 1988).

La mémoire autobiographique construit des connaissances de soi, « *des représentations plus générales dérivées d'événements spécifiques impliquant la personne et des présentations plus générales issues de catégorisations répétées et d'évaluations du comportement de l'individu par lui-même ou par autrui* » (Huguet et Monteil⁶, 1989). Le degré de *congruence* entre ses connaissances et la situation effective génère un *contexte cognitif et émotionnel* plus ou moins compatible, alors ici à l'origine de la variabilité de l'attention mobilisée. Le contexte cognitif de soi créé par le degré de congruence de la situation est pour l'individu une *véritable charge mentale*. « *Le contexte de réalisation d'une tâche est aussi un contexte cognitif de soi conjuguant le passé et le présent avec les charges émotionnelles qui leur sont attachées* » (Huguet et Monteil⁷, 1989). Plus la congruence sera forte, moins les capacités d'attention seront élevées. Par exemple, la situation d'échec chez un « élève en difficulté » est suffisamment connue pour ne générer aucune attention particulière en direction de la tâche, ni de mobilisation du contexte cognitif de soi, qui est congruent avec les représentations initiales du sujet. L'attention de l'élève est libérée pour traiter les éléments périphériques indexés à l'activité, illustrant le phénomène du *désengagement mental* (Carver et Scheier⁸, 1980, 2000).

¹ Huguet P., Monteil J.-M. (1992), Social Comparison and Cognitive Performance, A Descriptive Approach in an Academic Context, *European Journal of Psychology of Education*, 7, pp. 131-150.

² *Ibidem*, p. 61.

³ *Ibidem*, p. 48.

⁴ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 60.

⁵ Kihlström J., Cantor N., Albright J., Chew B., Klein S., Niedenthal P. (1988), Information processing and the study of the Self, *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, pp. 145-178.

⁶ *Ibidem*, p. 66.

⁷ *Ibidem*, p. 126.

⁸ Carver et Schreier (1980, 2000), cités par Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 54.

En classe existent des *feed-back de comparaison sociale* : « l'intervention d'un agent extérieur qui, en fournissant une évaluation sur la performance, la compétence ou le statut d'un individu, le place dans une situation de comparaison à autrui » (Huguet et Monteil¹, 1989). Les attributions d'échec et de réussite, les conditions d'anonymat et de visibilité en sont des exemples. Ces éléments contextuels modulent la construction de la norme et son acceptation.

Parce que l'écart entre ses propres réalisations et celles d'un autre participe à l'*autoévaluation* de l'individu engagé dans la comparaison sociale, celui-ci tend majoritairement vers des comparaisons *latérales* (individu de même niveau) ou légèrement *ascendantes* (personnes légèrement supérieures). Une personne dans une situation de comparaison libre tend à choisir des individus plutôt identiques (Codol², 1984) et à évincer ceux qui sont trop dissemblables. Le choix de comparaison ascendante correspond à une *recherche de similitude* avec des personnes légèrement supérieures, ce qui correspond le plus souvent à une *stratégie d'auto-valorisation* plutôt qu'à une stratégie d'amélioration de soi. La comparaison descendante vise souvent l'augmentation d'estime de soi ; la limitation de la dimension émotionnelle d'un événement menaçant s'inscrit dans une *stratégie d'ajustement (stratégie de coping)* (Lazarus, Folkman³, 1984), qui vise à affronter un contexte nouveau et difficile. Les choix nécessaires pour faire une comparaison libre sont propres à l'histoire de chaque individu qui construit véritablement *sa propre hiérarchie d'attributs pertinents* (Wheeler et Zuckerman⁴, 1977).

La quasi omniprésence de la comparaison sociale à l'école tient à trois facteurs : l'incertitude des élèves au regard des critères de réussite, la présence forte de l'évaluation et, enfin, l'existence et l'accessibilité de personnes présentant de fortes similitudes à l'autre (Levine⁵, 1983). « La présence d'autrui s'inscrit comme un élément de base de la vie sociale des individus. Elle modifie nombre de leurs attitudes et comportements » (Huguet et Monteil⁶, 1989). La présence de l'autre est fortement organisatrice de la comparaison sociale et influence considérablement *les fonctionnements cognitifs* de l'individu. Le contexte social et culturel est un élément déterminant des activités liées au raisonnement (Doise⁷, 1999). La comparaison sociale est donc un facteur possible de l'acceptation.

La paresse sociale désigne le fait qu'un individu soit moins productif en situation collective qu'en situation individuelle (Huguet⁸, 1991). La paresse sociale s'efface si les personnes pensent que leur contribution personnelle à la production collective est identifiable (Williams,

¹ *Ibidem*, p. 63.

² Codol J.-P. (1984), La perception de la similitude interpersonnelle, influence de l'appartenance catégorielle du point de référence de la comparaison, *L'année psychologique*, 84, pp. 43-56.

³ Lazarus R., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.

⁴ Wheeler L., Zuckerman M. (1977), Commentary, in Suls J., Miller R., *Social comparison process, Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC, Halsted-Wiled, pp. 335-357.

⁵ Levine J. (1983), Social comparison and education, in Levine J., Wand M. (Ed.), *Teacher and student perceptions, Implications for learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

⁶ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 91.

⁷ Doise W. (1999), Visées sociales dans le raisonnement, *Connexions*, 72, pp. 219-233.

⁸ Huguet P. (1991), Paresse sociale, *Dictionnaire de la psychologie*, vol. 1, Paris, Larousse.

Karkins et Latané¹, 1981). L'émergence de la paresse sociale tient évidemment au contexte, mais aussi à l'individualité, notamment la *perception d'unicité* (Huguet et Monteil², 1989) qui désigne *une tendance systématique à se croire supérieur à autrui, sans nécessairement en faire état publiquement*. La paresse sociale d'un individu tient moins à la situation collective rencontrée qu'à la relation qu'il entretient avec elle, au regard de son *degré d'individualisme*. L'acceptation de normes inhérentes à des tâches collectives fluctue en fonction de l'interaction du sujet avec le contexte rencontré.

La fonction de comparaison sociale à l'école varie selon le niveau de développement cognitif de l'enfant. Elle favorise l'affiliation et l'apprentissage des normes et des règles en vigueur à l'école chez l'enfant avant sept ans et génère davantage l'auto-évaluation chez les plus âgés (Frey, Ruble, 1985 ; Ruble, Frey, 1987 ; Smith, Davidson, France, 1987)³. Dans la comparaison, les aspects *social* et *temporel* peuvent difficilement être dissociés (Huguet et Monteil⁴, 1989). Certains contextes s'avèrent défavorables. Par exemple, l'association de la comparaison négative avec la compétition amenuise les performances cognitives de l'élève, mais génère une augmentation des comportements agressifs et régressifs (désengagement, autocentrage, isolement). Lorsque la comparaison conduit à une relation infériorisée avec ses pairs, l'élève peut tendre vers une *recherche d'incomparabilité* qui se traduit à travers des actes inédits souvent peu adaptés à la structure scolaire (Lemaine, 1966⁵, 1974⁶), ou bien encore, il peut s'identifier de façon ouverte aux personnes les plus déviantes dans son environnement social (Kagan⁷, 1990). Dans ce cas, la comparaison sociale ressort comme un facteur possible de l'émergence de conduites déviantes, facteur qui limite l'acceptation. Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si la norme s'articule ou non avec la comparaison sociale et si elle influence l'acceptation.

Pour synthétiser :

Des éléments contextuels facteurs de l'acceptation ressortent dans l'interaction individu-situation. Parmi eux, la comparaison sociale en classe, comme conduite à la base de stratégies adoptées par les élèves. Forcée ou libre, la comparaison apparaît dans le rapport à la norme, par le biais de l'engagement ou de l'équité. Le contexte y est véritablement une construction spécifique de l'individu, compte tenu de son vécu. La relation à la situation se construit non seulement dans la situation, mais aussi dans l'interaction. Les paramètres

¹ Williams K., Harkins S., Latané B. (1981), Identifiability as a deterrent to social loafing, Two sheering experiments, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 303-311.

² *Ibidem*, p. 104.

³ Frey K., Ruble D. (1985), Ruble D., Frey K., (1987), Smith W., Davidson E., France A. (1987), cités par Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p.115.

⁴ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p.116.

⁵ Lemaine G. (1966), Inégalité, comparaison et incomparabilité, Esquisse d'une théorie de l'originalité sociale, *Bulletin de Psychologie*, 20, pp. 24-32.

⁶ Lemaine G. (1974), Social differentiation and social originality, *European Journal of Social Psychology*, 4, pp. 17-52.

⁷ Kagan D. (1990), How schools alienate students at risk, A model for examining proximal classroom variables, *Educational Psychologist*, 25, pp. 105-126.

contextuels de la comparaison (visibilité ou anonymat), plus que la comparaison elle-même, conditionnent l'acceptation. Une comparaison a d'autant plus d'impact qu'elle est visible. Elle se réalise au regard de l'histoire individuelle, constitutive de la connaissance de soi. La compatibilité entre la situation et la connaissance de soi génère un contexte cognitif de soi, affectivement teinté, qui engage ou non l'individu. L'omniprésence de la comparaison sociale à l'école est un facteur possible de l'acceptation ou de la déviance, où la présence de l'autre influe sur le fonctionnement cognitif. L'acceptation de normes inhérentes à des tâches collectives, varie selon l'interaction du sujet avec le contexte et peut conduire à la paresse sociale. Le niveau de développement cognitif de l'élève module la fonction de comparaison sociale. Celle-ci est favorable à l'adhésion, à l'intégration des normes et des règles de l'école chez l'élève avant sept ans et, à l'auto-évaluation ensuite.

➤ Les éléments contextuels engageants

Deux registres se différencient dans le contexte : le contexte interpersonnel et la manière dont une requête est formulée.

Dans la dimension interpersonnelle, certains des éléments peuvent prédisposer l'individu à l'acceptation. Parmi eux, le contact physique est un facteur favorable de l'acceptation (Guegen et Joule¹, 2008). Les effets du toucher sont démontrés dans des registres multiples. Sur le plan motivationnel, ils génèrent une humeur positive (Rytting et Heslin², 1976) et favorisent la confiance (Pattison³, 1973). D'un point de vue relationnel, ils modifient de façon positive la perception du statut d'une personne inconnue (Storrs et Kleine⁴, 1991). Sur le plan physiologique, les effets du toucher limitent le stress (Whitcher et Fischer⁵, 1979). D'un point de vue évaluatif, ils améliorent les performances scolaires d'un élève (Steward et Lupfer⁶, 1987). Le toucher influence l'acceptation d'une demande (Guegen⁷, 2001, 2002). Ainsi Guegen (2002) a-t-il démontré que le nombre d'élèves se portant volontaires pour venir répondre au tableau se trouve presque triplé après qu'ils ont été touchés par l'enseignant.

¹ Guegen N., Joule R.-V. (2008), L'effet d'influence du toucher sur la soumission à des requêtes, une méta-analyse, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 80, pp. 39-58.

² Rytting M., Hesling R. (1976), cités par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG., p. 148.

³ Pattison se centre sur la confiance d'un patient vis-à-vis de son thérapeute. Pattison J. (1973), Effects of touch on self-exploration and the therapeutic relationship, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, pp. 170-175.

⁴ Storrs D., Kleine C. (1991), Evaluation of high and equal status male and female touch, *Journal of Nonverbal Behavior*.

⁵ Whitcher et Fischer s'attachent au stress d'un patient avant une intervention chirurgicale. Whitcher S., Fischer J. (1979), Multidimensional reaction to therapeutic touch in a hospital setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 87-96.

⁶ Steward L., Lupfer M. (1987), Touching as teaching, The effect of student' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, pp. 800-809.

⁷ Guegen N. (2002), Encouragement non verbal à participer en cours, l'effet du toucher, *Psychologie et Education*, 51, pp. 95-107.

⁷ Guegen N. (2001), Toucher et soumission à une requête, réplication expérimentale en situation naturelle et évocation de l'impact du statut, *Revue internationale de psychologie sociale*, 14, pp. 113-158 .

Néanmoins, les effets du toucher combinés avec un regard orienté vers l'autre¹ ne sont pas bien assortis (Goldman et Fordyce², 1983). En effet, utiliser simultanément ces deux procédures pourrait être un frein à l'acceptation, en ce sens que l'entrée dans l'intimité est perçue comme trop forte.

La manipulation peut être considérée comme un facteur de l'acceptation. La manipulation est comme une forme d'influence au sens large. Elle désigne « *la mobilisation délibérée par le manipulateur d'un déterminisme psychologique dont le manipulé n'aura pas clairvoyance et qui le conduira à l'acte ou la pensée attendue* » (Joule et Beauvois³, 2014). L'individu pense que son acte est lié à la raison, à ses idées, à ses motivations. Mais son comportement s'organise sur la base d'un ensemble de circonstances manipulées. Joule et Beauvois évoquent le fait que les pratiques manipulatrices sont nombreuses *dans les relations directes de pouvoir*, notamment dans le pouvoir des enseignants, avec un effet d'autant plus efficient qu'elles ne sont pas perçues comme telles. Les différentes stratégies de manipulation évoquées dans cette partie nous autorisent à éclairer sous un angle différent les procédures d'acceptation.

Introduire avant sa requête une formule de politesse ordinaire (« Comment allez-vous ? ») crée l'illusion de pouvoir faire un choix de réponses (« Ça va. » ou « Ça ne va pas. »). Lorsque cette demande est faite intentionnellement, elle relève d'une stratégie manipulatoire (Joule et Beauvois⁴, 2014). Or, le cadre social conduit le plus souvent à répondre positivement, ce qui psychologiquement n'est pas neutre, ce qui tendrait à favoriser l'acceptation. L'instauration d'un dialogue entre le demandeur et une personne sollicitée ressort comme un élément essentiel (Dolinski, Nawrat, Rudak⁵, 2001). Le soulagement d'un individu après la réduction d'une peur peut également favoriser l'acceptation d'une requête (Dolinski et Nawrat⁶, 1998). Parfois ce soulagement peut être recherché délibérément (Joule et Beauvois⁷, 2014).

L'étiquetage est un facteur qui peut favoriser l'acceptation d'une demande, mais aussi l'obtention d'un acte attendu. Les enseignants opèrent au quotidien des formes d'étiquetage, à travers les qualificatifs utilisés pour leurs élèves. Ils peuvent être positifs (« *bons élèves* ») ou négatifs (« *élève qui ne fait rien* »). L'étiquetage soulève la question de l'internalisation des exigences sociales sur le plan comportemental. En bref, comment un individu parvient-il à adopter lui-même des comportements attendus ? Un des facteurs essentiels pour internaliser

¹ Technique des yeux dans les yeux.

² Goldman M., Fordyce J. (1983), Prosocial behavior as affected by eye contact, touch, and voice expression, *Journal of Social Psychology*, 121, pp. 125-129.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 201.

⁴ C'est la technique du pied-dans-la-bouche, Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 101.

⁵ Dolinski D., Nawrat R., Rudak, cités par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Ibidem*, p. 151.

⁶ Dolinski D., Nawrat R. (1998), Fear-then-relief procedure for producing compliance, beware when the danger is over, *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, pp. 27-50.

⁷ Comme stratégie de manipulation, c'est la technique de la crainte-puis-soulagement, *Ibidem*, p. 153.

les exigences sociales, ce sont les *explications internes* (Grusec¹, 1999) de ces comportements. Les explications sont propres à chacun, au regard de ses affects, de ses motivations, de ses intentions. Elles s'opposent aux explications externes qui s'articulent par rapport aux autres ou par rapport à une situation. Une explication interne sera d'autant plus efficace qu'elle se réfère au profil de l'enfant, à sa personnalité. Diverses expériences (Miller, Brickman et Bolen², 1975) témoignent de l'efficacité de l'étiquetage avec des élèves, qu'il s'agisse de respecter l'environnement (ne pas jeter les papiers de bonbons par terre) ou de réaliser une performance scolaire (obtenir les résultats des exercices de mathématiques). Valable pour les adultes, cet étiquetage est d'autant plus efficace qu'il est pertinent, c'est-à-dire en relation directe avec l'acte attendu (Strenta et Dejonc³, 1981). Ceci interpelle dans le rapport à la norme, dans la mesure où l'étiquetage qu'un enseignant peut attribuer à un élève risque donc de générer des conduites qui, en retour, peuvent témoigner du rapport à la norme.

Le contexte de formulation d'une demande sur le plan affectif et cognitif est un point d'ancrage fort. Créer un contexte d'humeur positive et générer un contexte d'intimité (par le toucher) (Guegen⁴, 2002), développer l'estime de soi (par un étiquetage positif) peuvent être des éléments facilitants. Ce contexte tient également « *au contexte cognitif de soi* » (Monteil et Huguet⁵, 2013), c'est-à-dire à une forme de conception de soi dans un cadre spécifique, dans lequel l'individu tend à traiter l'information de façon particulière lorsqu'il se retrouve dans ce contexte.

L'acceptation d'une requête peut se voir favorisée à travers la légitimation des participations les plus modestes, de façon à rejeter les excuses souvent évoquées dans un refus (Cialdini et Schroeder⁶, 2014). Lorsque la demande est stratégique, le quémandeur cherche à limiter les chances de fermeture du quémandé qui pourrait se réfugier derrière des excuses. L'acceptation d'une demande peut être facilitée par le fait de rajouter un certain nombre d'éléments, ou de baisser le coût annoncé (Burger⁷, 1986) et par la norme de réciprocité.

¹ Grusec (1999), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 157.

² Miller R., Brickman P., Bolen D. (1975), Attributions versus persuasion as a means for modifying behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (3), pp. 430-441.

³ Strenta A., Dejonc W. (1981), The effect of prosocial label on helping behavior, *Social Psychology Quarterly*, 44, pp. 142-147.

⁴ Guegen N. (2002), Encouragement non verbal à participer en cours, l'effet du toucher, *Psychologie et Education*, 51, pp. 95-107.

⁵ Monteil J.-M., Huguet P. (2013), *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ?*, Grenoble, PUG.

⁶ Cette technique du *un-peu-c'est-mieux-que-rien* a été mise en place et étudiée dans le but d'obtenir de l'argent, sans pour autant que son champ d'application ne s'y limite. Cialdini R., Schroeder D. (1976), Increasing compliance by legitimizing paltry contributions, When even a penny helps. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 599-604.

⁷ Cette requête n'est étudiée initialement que dans des situations de vente. Cette stratégie s'appelle la technique du *ce-n'est-pas-tout*, Burger (1986), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 165.

L'autre contexte possible pour favoriser l'acceptation d'une demande (Dickerson et coll.¹, 1992) consiste, après un acte préparatoire engageant réalisé en toute liberté, à faire une demande implicite plus sophistiquée. Ancrée sur la théorie de la dissonance cognitive (Festinger², 1957), cette stratégie peut être parfois délibérée (technique du *pied-dans-la-mémoire*) (Beauvois et Joule³, 2014). C'est une forme de complexification qui amène les individus à se souvenir de leurs propres manquements. Beauvois et Joule⁴ (2014) soulignent la possibilité pour les enseignants d'utiliser cette stratégie du pied-dans-la-mémoire avec leurs élèves en classe pour favoriser l'acceptation.

Pour optimiser l'acceptation d'une demande, il est possible de procéder à travers des manipulations plus complexes (Beauvois et Joule⁵, 2014). À savoir, de jouer avec les dimensions contextuelles. Une articulation optimisée des stratégies de soumission librement consentie peut engager les individus à prendre des décisions avec un coût important ayant un impact sur des modifications comportementales, décisions qu'ils n'auraient pas prises indépendamment de cette contextualisation spécifique. Les individus tendent à penser qu'une modification comportementale, est liée à une évolution de leurs idées, à des acquisitions nouvelles, etc. Or, les techniques de soumission librement consentie sont des techniques qui peuvent enclencher des dynamiques de *changement comportemental* (Joule et Beauvois⁶, 2014). Par exemple, combiner le toucher avec la technique du pied-dans-la-porte avec une demande implicite, augmente fortement l'acceptation (Smith, Gier, Willis⁷, 1982). Majoritairement, les enseignants s'engagent dans le terrain des enjeux et des progrès de l'élève et moins dans le registre de l'influence sociale et à fortiori de la manipulation. Pour autant, Beauvois⁸ (2001) a montré qu'il est possible de combiner des techniques de manipulation auprès des élèves afin de générer chez eux l'acceptation. À partir d'une situation d'engagement (requête qu'un élève peut rarement refuser dans le cadre de l'institution scolaire), différents étiquetages (interne, externe) sont mis en place et conduisent les élèves à accepter une tâche coûteuse (accepter de souffrir). Les résultats montrent l'étiquetage comme incitation à l'acceptation (faire preuve de courage) et non pas l'identification des élèves à leurs traits de personnalité. Et ceci d'autant plus pour l'étiquetage qui confère à l'élève un caractère socialement valorisé (être courageux). L'enjeu de l'étiquetage est de permettre à l'individu de pouvoir créer un lien entre son acte et ce qu'il est. L'étiquetage interne présente une efficacité d'autant plus importante que les élèves de CM2 identifient le trait de personnalité retenu, mais

¹ Dickerson C., Thibodeau R., Aronson E., Miller D. (1992), Using cognitive dissonance to encourage water conservation, *Journal of Applied Social Psychology*, 22, pp. 841-854.

² Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Ill., Row, Peterson.

³ *Ibidem*, pp. 168-172

⁴ *Ibidem*, p. 170.

⁵ *Ibidem*, p. 172.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 196.

⁷ Smith D., Gier J. (1982), Willis F., Interpersonal touch and compliance with a marketing request, *Basic and Applied Social Psychology*, 3, pp. 35-38.

⁸ Beauvois J.-L. (2001), Rationalization and internalization, The role of internal explanations in the generalization of an obligation, *Swiss Journal of Psychology*, 60, pp. 223-239.

aussi qu'ils possèdent une norme sociale spécifique (*la norme d'internalité*) qui engage chaque personne à s'identifier comme la cause de ce qu'il fait et de ce qui lui arrive (Dubois¹, 2009).

La norme d'internalité désigne « *la valorisation sociale des explications des événements psychologiques (comportements et renforcements) qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal* » (Beauvois et Dubois², 1988). Cette valorisation sociale, dans la perspective de donner une intelligibilité à une situation précise, attribue une valeur sociale plus élevée aux causes internes qu'aux explications externes.

Demander peu de choses à un sujet, avant de lui en demander beaucoup, est un contexte facilitant l'acceptation. Lorsque cette demande est faite intentionnellement, elle est désignée par le phénomène du *pied dans la porte* (Joule et Beauvois³, 2014). Dans un contexte de libre choix, il s'agit de soutirer un comportement préparatoire non problématique et de faible coût à un individu, afin de faciliter son engagement. C'est l'effet de persévération d'une conduite intérieure qui autorise, ou tout au moins facilite, la demande intérieure plus coûteuse, surtout si elle s'inscrit dans le même registre d'identification de l'action. L'engagement dans des conduites identifiées conduit ensuite vers le phénomène de persévération décisionnelle. Ceci peut valoir évidemment pour des conduites positives, mais aussi pour des conduites déviantes. La persévération existe donc tant dans le phénomène du pied dans la porte que dans *l'escalade d'engagement*. La nuance essentielle consiste dans les faits de persévération de la décision. Dans le phénomène du pied dans la porte, l'impact de la persévération d'une décision préexistante conduit à réaliser des actes nouveaux avec coût plus important. Dans le cas de *l'escalade d'engagement*, la persévération dans la décision prise génère des conduites différentes, qui se distinguent du fait de leur dysfonction. Dans le phénomène de pied dans la porte, le comportement préparatoire conduit les individus non seulement dans un acte spécifique, mais aussi dans un niveau d'identification (Wegner et Vallacher⁴, 1984). C'est pourquoi l'étiquetage positif qui conduit à renvoyer à une personne l'image flatteuse est un renforçateur de la technique du pied dans la porte. L'enjeu de l'étiquetage est de conduire l'individu à cibler sa conduite au niveau recherché.

L'obtention d'un acte coûteux rend plus probable l'obtention d'une conduite nouvelle encore plus coûteuse, dans la mesure où l'acceptation de la première demande génère des effets engageants. Cet *effet boule de neige* est désigné comme *engrenage*, c'est-à-dire comme « *la procédure qui consiste à obtenir d'une personne plusieurs décisions successives dont les conséquences sont de plus en plus coûteuses* » (Joule et Beauvois⁵, 2014). L'individu s'engage dans un processus psychologique précis, qui le conduit, au moment où il cherche la

¹ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

² Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, p. 301.

³ *Ibidem*, p.101.

⁴ Wegner D., Vallacher R. (1984), The emergence of action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 269-279.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 193.

rationalisation de sa décision à travers une justification idéale, à trouver une forme d'autojustification. Celle-ci n'est pas dans le registre des idées, mais prend forme dans la nouvelle décision prise qui témoigne du bon fondement de celle qui lui précède. C'est donc une *rationalisation en acte* (Joule et Beauvois, 1998¹, Beauvois et Joule², 1999).

Certains contextes conduisent un individu à faire une demande trop importante pour être acceptée, avant de préciser une requête de moindre coût, qui cible la conduite espérée. Lorsque cette stratégie est intentionnelle, elle est désignée comme la *stratégie de la porte au nez*. C'est le refus enregistré au départ qui génère la dynamique de cette stratégie, en sollicitant une deuxième demande dont le coût est moindre. À la différence de la porte au nez où les demandes s'inscrivent dans une forme de continuité, ici la réponse est dichotomique : l'individu accepte ou refuse la proposition. Dans le cas d'une demande coûteuse, le refus génère un état de *tension psychologique* que l'acceptation d'une requête moins coûteuse réduit (Terrier et Joule³, 2008). Cette stratégie est d'autant plus efficace, que les deux requêtes s'inscrivent dans le même domaine d'identification de l'action, c'est-à-dire qu'elles ne varient que par leur coût, que l'intervalle de temps qui sépare les deux demandes est le plus bref possible et que la demande est faite par la même personne, idéalement plutôt dans une relation de face-à-face. Une explication possible de la propension qu'a un individu à accepter une demande ultérieure de coût plus faible, après le refus d'une demande exorbitante, pourrait être la *norme de réciprocité* (Cialdini⁴, 1975). C'est la pression normative liée à la concession illusoire entre la requête exorbitante et une demande à moindre coût qui amène l'individu à y répondre par une concession de sa part. Or, parce que la seule réponse possible de l'individu consiste à accepter ou à refuser la requête, l'unique moyen de témoigner d'une forme de réciprocité réside dans le passage du refus à l'acceptation. C'est la notion de *concessions réciproques* (Terrier et Joule⁵, 2008). La compréhension de la stratégie de la porte au nez peut être une voie intéressante pour appréhender un des principes de l'acceptation. Une autre interprétation possible est liée non pas à l'illusion que le demandeur accepte de subir une perte, mais au sentiment que la deuxième demande est plus avantageuse pour l'individu qui est le sujet de la requête. C'est donc le contraste perçu, c'est-à-dire la différence entre les coûts possibles entre les deux demandes qui génère l'acceptation (Miller et coll.⁶, 1976). L'effet du *contraste perceptif* peut donc expliquer une forme d'acceptation.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Beauvois J.-L., Joule R. (1999), A radical point of view of dissonance theory, in Harmon-Jones E., Mills J. (Ed.), *Cognitive dissonance, Progress on a pivotal theory in social psychology*, Washington, American Psychology Association, pp. 43-70.

³ Terrier L., Joule R.-V. (2008), La procédure de la porte-au-nez, vers une interprétation motivationnelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, pp. 5-14.

⁴ Cialdini R. et al. (1975), A reciprocal concessions procedure for inducing compliance : the door-in-the face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 206-215.

⁵ Terrier L., Joule R.-V. (2008), La procédure de la porte-au-nez, vers une interprétation motivationnelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, p. 5.

⁶ Miller R., Seligman C., Clark N. (1976), Bush M., Perceptual contrast versus reciprocal concession as mediators of induced compliance, *Canadian journal of Behavioral Science*, 8, pp. 401-409.

Une autre piste explicative tient à l'étiquetage positif du solliciteur, à travers une image de dignité et de respectabilité, désignant une personne à qui il est difficile de refuser quelque chose (Foehl et Goldman¹, 1983).

La théorie de l'*auto-perception* (Bem², 1972), dans le courant du philosophe Spinoza, précise qu'une personne n'accède pas directement à la connaissance de ses pensées, de ses idées, de ses sentiments, de son ressenti, de ses motivations, de ses désirs et par conséquent à ce qu'il est. Ces informations sur soi doivent être inférées, à partir d'une analyse de ses actes et des conditions rencontrées. Dans l'analyse de ces actes, le contexte de liberté ressort comme la condition première. Si les circonstances relèvent d'un contexte de liberté, l'individu attribue davantage à cette conduite le reflet de ce qu'il est que dans un contexte de contrainte. Une conduite réalisée dans un contexte libre est un élément qui participe à la construction de la connaissance de soi. Et c'est cette connaissance révélée de l'individu qui pourrait participer à l'émergence de conduites futures d'acceptation. Évidemment la liberté est un paramètre clé, comme le souligne la *théorie de l'engagement*, pour laquelle sans liberté d'engagement, elle n'existe pas.

Des éléments contextuels prédisposent l'individu à l'acceptation. Ils s'inscrivent dans le contexte interpersonnel et dans la procédure de formulation d'une requête. Ces paramètres contextuels peuvent être manipulés, lorsqu'ils sont utilisés intentionnellement. La manipulation est un facteur favorable à l'acceptation, dans la mesure où le manipulé n'en a pas conscience. Les paramètres sont nombreux et variés. Dans la dimension interpersonnelle, le toucher, les formules de politesse, l'instauration d'un dialogue entre le demandeur et le sollicité, ou le soulagement d'un individu après la réduction d'une peur, sont propices à l'acceptation.

L'étiquetage bien ciblé et socialement valorisé conduit à l'internalisation des exigences sociales sur le plan comportemental. La norme d'internalité, comme valorisation sociale dans le contexte cognitif de soi, vise l'intelligibilité d'une situation et dessine l'acteur comme facteur causal. L'individu s'identifie comme la cause de ses actions et des événements qui lui arrivent et, tend à modifier son identité. Un comportement préparatoire de faible coût, adhéré librement favorise l'engagement de l'individu, grâce à la persévération décisionnelle dans le même registre d'identification de l'action. Avec en arrière-plan la norme de réciprocité, la légitimation de toute participation aussi réduite soit elle, limite les risques de fermeture. Cet engagement dans des conduites identifiées, vaut tant pour des conduites positives que déviantes, véritable escalade comportementale. Une demande trop coûteuse qui entraîne un refus, est source d'une tension que l'acceptation d'une demande moins coûteuse peut réduire. Sous-jacents, le contraste perceptif et la norme de réciprocité peuvent expliquer ce phénomène, comme concession réciproque. Différents éléments contextuels s'articulent, en conjuguant les stratégies de soumission librement consentie. Même si les individus affirment

¹ Foehl J., Goldman M. (1983), Increasing altruistic behavior by using compliances techniques, *Journal of Social Psychology*, 119, pp. 21-29.

² Bem D. (1972), Self-perception theory, in Berkowitz L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press.

que leurs représentations et motivations sont à l'origine de leur conduite, les changements comportementaux sont liés à une contextualisation originale. Déterminant, le contexte de liberté qui autorise l'individu à s'attribuer la causalité de ses conduites, conditionne l'engagement et ressort comme un facteur fort de l'acceptation. Les normes de réciprocité et d'internalité se dessinent en toile de fond de l'engagement et de l'acceptation. En ce sens, les normes se détachent bien comme système, dans lequel l'acceptation peut s'instaurer et la normalisation s'édifier.

e. Pour synthétiser

Flexibilité indexée à l'expérience, l'acceptation fait écho aux besoins de l'individu, qui ne cherche pas à se soustraire ni à résister à la réalité. Source de satisfaction, l'acceptation engage l'individu dans des choix de conduite délibérés et donc vers une forme de liberté, nécessitant une mise à distance de son jugement. Perspective et stratégie de changement, l'acceptation se dessine comme un processus actif de reconnaissance, d'accueil et d'ouverture. C'est conjointement un mécanisme et un résultat, ancrés sur les représentations et les affects de l'individu, au regard de son histoire individuelle.

L'acceptation autorise une intégration de contraintes externes et s'édifie comme une construction interne, dans laquelle s'inscrit la normalisation. L'acceptation s'attache à des objets plus ou moins tangibles, comme le principe de réalité qui permet le renoncement. Dans une perspective interactionniste, les normes sont l'objet d'acceptation, de révision ou de rejet. L'acceptation se dessine comme une adhésion volontaire, qui s'oppose à l'évitement source de dépendance vis-à-vis des stratégies de contrôle. L'acceptation est une forme de considération et d'approbation, qui réfute la résistance, la contestation et l'exclusion. Dans une perspective plus passive, l'acceptation pourrait désigner une forme de résignation, ou de soumission à l'autorité. C'est une réconciliation favorable à l'engagement. Comme la norme, ce consentement présente un caractère binaire dans un contexte de libre-choix, à l'origine de l'engagement du sujet. Non intuitive, l'acceptation s'inscrit pleinement dans des procédures de contrôle sur le plan cognitif et affectif. Inhérente à la confiance, l'acceptation se fait jour dans un contexte précis, au regard de critères d'acceptabilité, dépendant de la conformité. C'est une forme d'engagement, où l'acceptabilité tient à l'absence d'éléments contraires ou de solution favorable à une forme de révision possible. Acceptation de soi et acceptation d'autrui sont interdépendantes, en lien avec le cadre culturel et familial.

Des éléments contextuels favorisent l'acceptation. Parfois manipulés, ils émergent dans l'interaction individu-situation, dans le contexte interpersonnel et dans la procédure de formulation d'une requête.

Forcée ou libre, la comparaison sociale en classe se dessine dans le rapport à la norme, à travers l'engagement ou l'équité, et participe à la connaissance de soi. La compatibilité entre situation et connaissance de soi crée un contexte cognitif de soi, avec une empreinte affective qui engage ou non l'individu. La relation au contexte s'édifie en situation et dans l'interaction, comme construction originale pour chaque individu en fonction de son vécu. L'acceptation de normes indexées à des tâches collectives évolue en fonction de l'interaction du sujet avec la

situation et peut conduire à une paresse sociale. L'ontogénèse, à travers le niveau de développement cognitif de l'élève, nuance la fonction de la comparaison sociale. Chez les plus jeunes élèves¹, elle favorise l'adhésion et l'intégration des normes et règles de l'école, et plus tard génère l'auto-évaluation. La visibilité conditionne l'acceptation, davantage que la comparaison elle-même : une comparaison a d'autant plus d'effet qu'elle est visible. L'ubiquité de la comparaison sociale à l'école conditionne l'émergence de l'acceptation ou de la déviance.

Le toucher, les formules de politesse, l'établissement d'un dialogue entre le demandeur et le sollicité, ou le soulagement d'un individu après la réduction d'une peur, sont des paramètres contextuels de la dimension interpersonnelle, propices à l'acceptation.

Un étiquetage ciblé et socialement valorisé est favorable à l'acceptation, en générant l'internalisation des exigences sociales sur le plan comportemental. L'intelligibilité d'une situation s'affiche à la lumière de la norme d'internalité, dans le contexte cognitif de soi, comme facteur causal gratifiant. L'individu s'attribue la cause de ses actions, modulant en retour son identité.

L'engagement de l'individu peut apparaître grâce un comportement préparatoire de faible coût, par le biais de la persévération décisionnelle. À condition d'adhérer librement et de s'inscrire dans un registre d'identification de l'action similaire. Cet engagement vaut tant pour des comportements conformes que déviants, comme escalade comportementale. La norme de réciprocité est sous-jacente à la légitimation de toute participation aussi maigre soit-elle et freine les risques de fermeture. Une demande coûteuse est source de refus. Elle crée une tension réductible par l'acceptation d'une demande plus abordable. C'est une concession réciproque liée au contraste perceptif et à la norme de réciprocité.

Les éléments contextuels se conjuguent à travers des stratégies de soumission librement consentie. Le contexte de liberté qui conditionne l'engagement et l'acceptation, participe à l'attribution apparente d'une causalité interne. Malgré cette croyance, les modifications comportementales tiennent avant tout à une contextualisation originale. Engagement et acceptation mettent en relief les normes² en arrière-plan. Les normes se dessinent comme des systèmes au sein desquels acceptation et normalisation s'inscrivent.

2. Acceptation et norme : une interdépendance

Nous avons choisi d'interroger plus spécifiquement l'acceptation et l'engagement pour affiner l'intelligibilité de la norme. Pour ce faire, différentes caractéristiques et objets de l'acceptation sont mis en relief, dans une relation au pouvoir et à l'autorité. Nous cherchons à apprécier comment se construit la lecture d'une situation, comment s'esquisse la conformité d'un acte dans l'interaction, questionnant les critères d'acceptabilité. L'enjeu est de montrer

¹ Avant 7 ans, pour Frey K., Ruble D. (1985), Ruble D., Frey K. (1987), Smith W., Davidson E., France A. (1987), cités Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 115.

² Notamment les normes de réciprocité et d'internalité.

en quoi une interdépendance entre norme et acceptation se dessine, dans un contexte de liberté ou de contrainte. Nous avons fait le choix de cerner les facteurs favorables à l'acceptation, révélant l'importance du contexte et de la validité de la norme. Nous nous attachons à comprendre comment se construit l'acceptation dans une perspective interactionniste, dans l'interrelation individu-collectif, au regard de la norme et de la transgression. Nous cherchons à appréhender comment l'individu accorde des logiques interne ou externe et si des concurrences se dessinent. L'enjeu est de chercher à savoir si l'acceptation participe aux procédures de normalisation. Mais aussi de saisir si la norme se dessine uniquement à travers ses traits contraints ou par son caractère attractif.

L'individu entretient avec les normes sociales des relations différentes, dont découlent des attitudes variées : *conformisme, innovation, ritualisme, évasion et rébellion* (Michaud¹, 2012). Au regard des adaptations possibles de l'individu à la norme, l'acceptation ressort à la fois dans le conformisme et l'innovation. Dans le conformisme, l'acceptation de l'individu concerne à la fois *les fins et les moyens*. Dans l'innovation, l'attitude du sujet consiste à *accepter les fins* mais à *innover sur le plan des moyens*, au risque de devenir déviant ou d'être en dehors de la loi. Le ritualisme ne relève pas de l'acceptation, en ce sens que les conduites du sujet dépendent de la *décision de ne pas prendre de risques*.

a. L'acceptation comme bilan de préférences, dans l'interaction individu-collectif

Pour Livet² (2006), les normes ressortent comme des *prothèses motivationnelles*, comme des contraintes, comme des moyens de réprimer les motivations initiales d'un individu. L'ordre social et les coordinations des pratiques sociales doivent être *reconnus* par les individus à qui les normes s'adressent *comme préférables*, malgré les changements nécessaires pour contrôler leurs impulsions. La situation, indexée aux motivations d'action dans ce système normatif, devient plus satisfaisante que la situation d'origine. Pierre Livet, s'appuyant sur les travaux d'Elster³ (1986), compare l'acceptation de la mise en place des normes, avec la prudence d'Ulysse⁴ avec les sirènes. Elster qualifie de *stratégie de l'engagement préalable* le fait qu'avant même de se trouver dans une situation transgressive, Ulysse s'entoure de liens pour contrôler ses impulsions afin de réaliser ses préférences (parvenir à destination et survivre), avec un minimum de frustration (écouter le chant des sirènes). Pour Pierre Livet, l'acceptation de la mise en place de normes s'apparente à celle d'Ulysse, mais présente une nuance : l'individu ne se limite pas à s'imposer des dispositifs de contraintes incontournables. Alors qu'Ulysse était dans l'incapacité de se détacher, une personne est *toujours en mesure de*

¹ Michaud Y. [1986] (2004), *La violence*, Paris, PUF, p. 96.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.

⁴ Ulysse doit naviguer près des récifs où se trouvent les sirènes. Ulysse sait que le chant des sirènes le conduirait à donner l'ordre aux matelots de s'orienter vers des récifs. Désireux de profiter du chant des sirènes, il demande à ses matelots de l'attacher au mât et leur bouche les oreilles avec de la cire. De la sorte Ulysse est en mesure d'écouter le chant des sirènes, sans prendre de risques.

transgresser les normes. C'est la source de motivation supplémentaire qui se substitue à la contrainte des liens d'Ulysse. Cette nouvelle motivation est à la fois la crainte des sanctions, mais aussi une *forme de rappel du bilan des préférences de l'individu*. Ce bilan est une *forme de synthèse des préférences* de l'individu. C'est une balance entre le désir lié à l'impulsion transgressive et ses conséquences. Elle témoigne davantage de la personnalité de l'individu que l'impulsion de transgression. La présence de la norme indique à l'individu que le bilan de ses préférences s'oppose à cette impulsion. Elster qualifie la personne qui accepte une norme qu'il considère comme justifiée d'*Ulysse délié* : la norme est pour l'individu le *moyen de renforcer la motivation* qui représente le mieux les tendances de son *ensemble motivationnel* (Williams¹, 1990), et non pas un moyen de contrainte sans échappatoire.

Pour autant, Pierre Livet souligne *le sens collectif des normes*, en précisant qu'un individu seul ne peut accepter une norme, ni s'imposer des règles de conduite. Les normes règlent les conflits entre les individus et le collectif. Les impulsions de transgression prises en compte pour accepter la norme génèrent des conflits avec les autres. Pour Pierre Livet, l'ensemble motivationnel indexé aux normes n'est pas celui d'une personne, mais celui d'une collectivité. La dimension collective amplifie les conséquences négatives de ses impulsions. Dans cette recherche, nous serons amenée à faire le lien avec la dimension collective du groupe classe, comme « amplificateur ». Mais le *surcroît motivationnel* des normes est assez limité. Livet², (2006) affirme que « *les normes ne suffisent pas à canaliser les impulsions collectives, que les humains en groupe transgressent plus facilement les normes que quand ils sont isolés* ». Le surcroît motivationnel des normes dépend *des rapports individu-collectif* : la motivation d'un individu pour la transgression est moindre que sa crainte de la réprobation collective, si la personne a le sentiment d'être seule face au collectif. Le pouvoir motivationnel de la norme est impuissant quand une personne a le sentiment d'être pleinement soutenue et intégrée dans un collectif face à un seul individu qui représente la norme. « *Ainsi les normes sont d'autant plus efficaces qu'elles règlent le conflit entre des individus qui restent eux-mêmes isolés face à un collectif supposé plus homogène, sinon plus uni*³ » (Livet, 2006).

Dans cette recherche, nous serons amenée à observer si la dimension collective peut avoir un impact sur l'acceptation de la norme en classe et sur l'émergence des déviances, selon que le sujet est isolé au sein du groupe classe ou bien au contraire bénéficie de son soutien.

Les normes ressortent comme des procédures internes, substitutives et palliatives des motivations premières de l'individu. La norme se dessine comme un bilan de préférences pour la solution la meilleure, comme un renfort motivationnel et non pas comme une contrainte incontournable. L'acceptation des normes témoigne d'une forme de mesure, de prudence et de précaution. Elle conduit l'individu vers la solution la plus adaptée, à travers une stratégie d'engagement anticipée. L'acceptation est une adhésion volontaire, où la transgression reste

¹ Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 73.

³ *Idem*.

possible. Ce choix délibéré s'effectue au regard de l'ensemble des préférences de l'individu, comme balance et résultat, compte tenu des conséquences probables de l'acte, que la dimension collective amplifie. Dans l'interaction de l'individu avec le groupe, le pouvoir motivationnel de la norme tient à sa dimension collective.

b. L'acceptation comme élément organisateur de la norme

Le caractère paradoxal de la norme tient à sa nature à la fois contraignante et attractive (Praison¹, 2012). En ce sens, l'acceptation est un élément organisateur de la norme. Saisir *le sens ultime de la norme* (Praison², 2012) ne consiste pas à résoudre la problématique de la transgression, peu fréquente, mais de celle de l'acceptation. L'enjeu est de cerner *comment nous acceptons aussi facilement les normes*. L'acceptation est appréhendée par Eirick Praison non seulement sur le plan ontologique, mais également sur le plan anthropologique. Le postulat s'appuie sur le fait qu'un individu est *un animal normatif*, confronté à la réalité, porteur d'incertitude et d'angoisse. En référence au cadre théorique de Canguilhem, la norme ressort toujours comme une dérivée, conséquence de l'expérience, où la transgression est un *moment inaugural et structurant* : « Une norme, dans l'expérience anthropologique, ne peut être originelle³ ». C'est la transgression qui autorise l'homme à prendre conscience qu'il est un être normatif : « L'homme est capable d'entrer dans un ordre symbolique pratique, c'est-à-dire de reconnaître dans les normes une prétention légitime à régler les conduites⁴ ». L'infraction pour Canguilhem est l'origine de la régulation et non pas de la règle⁵, pas en tant qu'acte social, mais comme moment anthropologique qui propose à la règle *l'occasion de faire règle*. L'expérience des règles, selon Canguilhem, est « la mise à l'épreuve, dans une situation d'irrégularité, de la fonction régulatrice des règles ». Le moment de la transgression est mis en lumière par Praison pour expliquer le processus d'acceptation : « C'est ce moment de l'infraction avant la règle, ou plus précisément de l'infraction avant que la règle ne fasse règle, qui permet de comprendre notre étonnante propension à consentir, ensuite, dans l'après-coup, à un monde normé⁶ ». Nous nous appuyons sur ce postulat, dans le cadre de cette recherche, dans la partie « Soumission aux incidents critiques », pour montrer qu'au regard d'une infraction identifiée, la norme se spécifie explicitement (cf. partie III). C'est donc la dimension contextuelle qui sera soulignée.

Norme et acceptation s'inscrivent dans une interdépendance, au regard de la dimension contextuelle. Parce que la norme n'est pas seulement astreignante mais attractive, son intelligibilité s'éclaire à la lumière de l'acceptation. La norme se construit en situation, face

¹ Praison E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), p. 47.

² *Ibidem*, p. 2.

³ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

⁴ Ricoeur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit, p. 58.

⁵ *Ibidem*, p. 179.

⁶ Praison E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), p. 47.

à l'infraction, élément catalyseur et organisateur, qui autorise l'individu à identifier son caractère normatif. Le consentement, l'adhésion au système de normes et donc le processus d'acceptation s'édifient dans cet instant inaugural. Norme et acceptation n'apparaissent qu'au moment de la transgression, comme mise à l'épreuve et confrontation pratique en situation.

c. L'acceptation : une liberté ?

Joule et Beauvois¹ (2014) soulignent le caractère consistant de la norme. « *Les normes et les idéologies ambiantes nous incitant plutôt à être consistants, fiables, constants, etc.*² ». La constance d'un individu tient notamment à son sentiment de liberté, qui présente un caractère engageant pour l'individu. Lorsqu'un sujet a pris une décision, il développe une propension à adhérer à cette décision.

Certaines normes peuvent être des éléments d'identification pour un individu, à travers les décisions prises. « *Ces mêmes normes idéologiques ambiantes qui nous inciteraient plutôt à mettre notre marque, notre style si vous préférez, à nous reconnaître dans les diverses décisions qui font le cours de notre existence* » (Joule et Beauvois³, 2014). Les normes et idéologies ambiantes tendent à conduire l'individu à surestimer sa liberté. Ce qui pourrait conduire à une forme d'acceptation. Ceci apparaît dans les situations de liberté apparente qu'un individu a du mal à refuser. C'est le sentiment de liberté qui engage l'individu, en autorisant la rationalisation de ses actes et la réalisation de conduites plus coûteuses. Ce sentiment de liberté, de façon générale, ne permet pas aux individus de refuser les actes dont ils se seraient bien passés et qui pourtant deviendront engageants. Une forme d'acceptation se dessine, voire de soumission. Joule et Beauvois constatent que les individus libres se comportent dans les expériences de psychologie sociale comme ceux qui ne le sont pas. Et qu'ils sont parfois ceux qui se soumettent le plus. « *Avouez qu'il est déroutant de constater que l'individu, bien sous tout rapport, celui qui adhère à la plupart des normes de jugement tout en croyant d'ailleurs s'en départir, celui qui se sent libre, celui qui veut être consistant, celui qui trouve en lui-même les raisons de ce qu'il fait et de ce qui lui arrive, de constater donc que cet individu-là est incontestablement le plus manipulable. Que ce soit, aussi, cet individu-là, qui ait le plus de chances de réussir dans la vie professionnelle et sociale dans nos sociétés démocratiques a de quoi faire réfléchir* » (Joule et Beauvois⁴, 2014). Rapporté à la classe, ceci pourrait signifier que les individus les plus à même de tendre vers l'acceptation sont les sujets (élèves ou enseignants) qui éprouvent ce sentiment de liberté. Pour autant, Joule et Beauvois soulignent les limites possibles de ce sentiment de liberté, qui est essentiel

¹ Joule et Beauvois dans leur approche de la manipulation se sont notamment centrés sur la norme. Les propos qui suivent s'appuient sur leur analyse. Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

² *Ibidem*, p. 290.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 290.

⁴ *Ibidem*, p. 293.

pour favoriser l'engagement et donc l'acceptation. Ils militent *pour une démocratie plus réelle et plus vivante*, à savoir susceptible de conduire à l'émergence de *comportements nouveaux, de pratiques et d'idées nouvelles et inattendues*. Dans cette perspective¹, une forme de vigilance peut être adoptée au regard de ses propres conduites : *apprendre à revenir sur une décision*, mesurer à sa juste valeur sa liberté (sans la surestimer), prendre de façon indépendante deux décisions successives.

Dans cette recherche, nous serons amenée à vérifier si la norme en classe présente ou non cette forme de consistance, si l'on considère les prises de décision de l'élève ou de l'enseignant. S'il existe ou non une indépendance entre les décisions inhérentes à la norme.

La norme présente un caractère consistant, à l'origine d'une forme de constance. Celle-ci tient au sentiment de liberté, qui engage l'individu à travers la persévérance décisionnelle et rationalise ses actes. Ce sentiment de liberté souvent majoré et illusoire, génère voire conditionne l'acceptation et ouvre la porte à la soumission. La capacité à appréhender sa liberté effective, à revenir sur ses décisions et à prendre des décisions de façon indépendante, autorise une forme de vigilance. Un contexte plus ouvert et démocrate est plus favorable à l'engagement et à l'acceptation, avec l'émergence possible de nouvelles normes.

d. L'acceptation dans une forme de réciprocité

Pour Goffman (1970², 1987³), la communication des individus engagés dans une action en commun s'organise en permanence à partir des jugements portant sur l'acceptabilité de la situation. L'expression conditionne la validité de la communication. L'individu, de façon incessante, évalue l'acceptabilité de ce qui se passe et de ce que les sujets font. Aussi, l'acceptation de ces procédures de normalisation par les individus impliqués dans l'interaction est la condition indispensable à la compréhension de ce qui se passe. « *Le caractère nécessaire et public des procédures de normalisation pose le problème de la coordination de l'action sous un jour nouveau : il conduit à admettre que le contenu de la communication ne suffit pas, par lui-même, à établir une compréhension mutuelle, puisque la possibilité de l'accord dépend entièrement de cette activité qui consiste à constamment compléter ce qui se fait et ce qui se dit en procédant à un ajustement réciproque des interprétations qui se manifestent dans les actes et les énoncés* » (Ogien⁴, 1995). Les normes, concepts dynamiques, se dessinent comme *savoirs pratiques*.

La norme apparaît comme un processus de reconnaissance mutuelle, dévoilant l'acceptation à travers une forme de réciprocité, vis-à-vis d'autrui. Demeulenaere⁵ (2003) évoque l'acceptation des normes, mais aussi *l'interaction acceptée*, qui en tant que telle peut générer

¹ Mais aussi pour se protéger de la manipulation.

² Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

³ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 239.

⁵ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 74.

une approbation ou une désapprobation. L'intelligibilité de la norme tient aux capacités de justification des normes, à savoir les capacités normatives des sujets appartenant à un groupe. Pour qu'un individu justifie une norme auprès des autres, il lui est indispensable de s'appuyer sur des *éléments acceptables* pour eux : « (...) *la structure de toute justification implique l'acceptation commune d'un élément par les partenaires concernés* » (Demeulenaere¹, 2003). L'individu développe au cours de son développement des *standards personnels* à partir du développement des connaissances sur soi et sur les autres. Le décalage entre le désir de l'individu (ce qu'il souhaiterait être ou considère qu'il faudrait être) et son concept de soi génère des *contradictions* ou *divergences* à l'origine d'un contexte négatif, c'est-à-dire teinté d'*inconfort émotionnel* (Higgins², 1987).

Pierre Livet³ (2012) articule de façon originale normes sociales, normes morales et processus de reconnaissance. Il met en lumière *la reconnaissance* au regard de la relativité de la *perspective* de chacun, du *point de vue de l'individu* dans la considération des normes, par rapport à la perspective des autres. « *Il semble donc que la reconnaissance, et surtout la reconnaissance mutuelle, celle qui amène à reconnaître la perspective propre aux autres, quand ils reconnaissent eux-mêmes d'autres perspectives que la leur, si bien qu'eux et nous nous pouvons nous reconnaître, soit un filtre nécessaire pour identifier les valeurs, pour différencier les normes morales des normes sociales, et surtout pour ne pas en rester à des normes morales propres à « notre paroisse », mais pour accéder à une perspective éthique* » (Livet⁴, 2012). Pierre Livet propose un *dispositif* où le domaine du droit est remplacé par la morale dans les relations entre les communautés. Les jugements éthiques reconnus « *sont ceux qui reconnaissent la possibilité de la validité de jugements moraux qui prennent une perspective différente* » (Livet⁵, 2012). Cette ouverture est essentielle.

Pierre Livet identifie le *stade éthique*, caractérisé par un niveau de réflexion plus élevé, qui autorise les échanges entre les groupes. L'individu qui développe une *réflexion éthique* est capable de reconnaître comme morales des normes, des valeurs qui ne lui sont pas propres. Parce qu'il reconnaît la pluralité des choix moraux, il envisage des normes morales possibles, l'individu est en mesure de dépasser les normes sociales de son groupe, d'adopter des points de vue différents de celui-ci. Ce qui facilite la reconnaissance entre les groupes. À l'inverse, un individu peut présenter dans son rapport à la norme une forme de *dépendance du point de vue de son groupe*. Dans ce cas, il tend à *disqualifier* de façon systématique les normes des différents groupes, en les identifiant non pas comme des normes morales, mais comme des normes culturelles ou sociales. Cette posture pourrait conduire à *suspecter* l'individu de qualifier de normes morales, les normes sociales.

¹ Demeulenaere P. (2003), Conclusion, *Ibidem*, p. 280.

² Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 67.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁴ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 63.

⁵ *Idem*.

La question du point de vue est essentielle. En classe, les acteurs (élève et enseignant) peuvent pratiquer cette ouverture propice à l'acceptation ou tendre à disqualifier les normes. Prenant appui sur l'analyse et la typologie de Honneth¹ (2000), Pierre Livet prend en considération les trois principales modalités de reconnaissance sociale : la *reconnaissance sociale entre proches*, telles les relations familiales ou amicales, la *reconnaissance juridique* liée au respect, la *reconnaissance liée à l'estime pour la valeur personnelle*. Honneth affirme que tout individu peut s'engager dans les rapports sociaux selon ces trois modalités. Pour lui, l'individu identifie le statut d'autrui, ainsi que les normes sociales indexées, qui offrent à l'individu la liberté de choisir entre différentes conduites. Ce qui implique que les modalités de reconnaissance génèrent des normes de conduite différenciées. Livet nuance en précisant que, si les normes sociales peuvent générer un *mode spécifique de reconnaissance de soi par autrui et d'autrui par soi*, elles peuvent également naître de *croisements entre différents types de reconnaissance*. Toute reconnaissance n'implique pas systématiquement l'identification du statut social d'autrui. Mais *toute modalité de reconnaissance a ses normes* (Livet², 2012). Parce qu'elle autorise l'interaction de plusieurs normes, « *la notion de modes de reconnaissance sociale fonctionne donc conceptuellement aussi bien à un niveau de généralité supérieur à celui de la plupart des normes sociales, que, au contraire, au niveau de chaque norme, ou même à un niveau plus fin que celui d'une norme spécifique, puisque ces modes le permettent* » (Livet³, 2012).

Les normes sont des savoirs pratiques dynamiques, une procédure de reconnaissance mutuelle, où l'acceptation se découvre. L'acceptation s'édifie à travers la communication, dans une forme de réciprocité vis-à-vis de l'autre, par rapport à l'acceptabilité de la situation. Dans une activité évaluative incessante liée à l'interaction, l'individu émet des jugements qui conditionnent l'acceptation. Actes et énoncés se conjuguent dans le jeu des interprétations. Les processus de normalisation ressort comme un ajustement réciproque public, dont le sens est non seulement lié au fond, mais à la forme de la communication. Outre l'acceptation, l'approbation tient à une interaction acceptée. Acceptation partagée, cette forme de reconnaissance réciproque intègre le point de vue de chacun, dans la considération des normes.

La question du point de vue induit une relation à la norme, favorable à l'acceptation ou source de disqualification. L'acceptation se construit en croisant connaissance de soi et connaissance des autres. Un paradoxe peut naître du décalage entre le désir et le concept de soi, à l'origine de tensions négatives sur le plan émotionnel. La validité des jugements moraux tient à leur partage. Dans ce cadre, le stade éthique témoigne de l'intégration du point de vue d'autrui, d'une distanciation et d'une ouverture, à travers la capacité de l'individu à dépasser les normes sociales, pour les considérer comme morales. Au regard de l'acceptabilité, la morale se substitue au droit, dans le groupe. À l'inverse, une posture

¹ Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

² *Ibidem*, p. 60.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

présentant une dépendance du point de vue de son groupe génère une disqualification des normes morales, considérées alors comme culturelles ou sociales. Parfois la norme sociale prend valeur morale. Différents types de reconnaissance sociale se conjuguent dans les rapports sociaux et parfois se concurrencent. Elles induisent des modalités de reconnaissance spécifiques et des normes différenciées. Dans le processus de reconnaissance sociale, les normes sont en interaction à différents niveaux, de sorte que concurrences et contradictions se dessinent.

e. L'acceptation comme une forme d'engagement

Le principe de l'acceptation est l'engagement libre, le choix offert à l'individu. « *L'acceptation forcée n'est plus de l'acceptation, mais de la résignation (...)* » (Schoendorff, Grand, Bolduc¹, 2011). Dans le cadre de la psychothérapie (ACT), deux types d'acceptation qui s'opposent sont différenciées. L'une, du point de vue du sujet, relève du choix de l'individu et engage l'individu dans la perspective du changement. Elle est fondée sur l'accord, l'accueil, le consentement. Cette acceptation, par son caractère *Accueillant (de son expérience intérieure), Bienveillant (envers soi-même), Conscient et Doux*, est désigné par l'acronyme ABCD². À l'inverse l'acronyme PIRE (*Passive, Imposée, Résignée, Évitante*) désigne un artéfact de l'acceptation, comme processus passif, de résignation, qui engage vers l'évitement. Le caractère consenti, la liberté du sujet sont essentiels.

Les *statuts normatifs* doivent être entendus comme des *réalisations sociales* (Brandom³, 2000), qui relèvent de l'engagement : être engagé et responsable. Go⁴ (2012) met en relief *la capacité à agir correctement*, comme une *œuvre sociale*. L'enjeu de l'éducation peut être de conduire l'élève dans cette logique d'engagement, à condition de ne pas laisser l'enfant décider seul⁵. Pour Hegel, les personnes et les collectifs dans lesquels ils évoluent sont des *structures normatives*. La pratique de la norme représente un système de reconnaissance mutuelle, qui génère l'identification ou le rejet. Leur *effectivité*, c'est-à-dire leur caractère effectif⁶, s'apparente à *une institution sociale, en ce sens qu'elle représente « un processus de reconnaissance réciproque, par lequel les communautés normatives et les membres de ces communautés sont simultanément institués »* (Brandom⁷, 2000).

¹ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi., *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 296.

² Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 296.

³ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁵ « *A contrario, on voit mal comment l'action éducative pourrait charger l'enfant de la responsabilité de ses actes, si l'on condamne l'enfant à devoir sélectionner seul, dans l'expérience, les concepts qu'il doit juger adéquats, sans disposer en outre des moyens de s'assurer du contenu déterminé de tel ou tel concept (...)* », Go H.-L. (2012), *Ibidem*, p. 21.

⁶ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/effectivité>.

⁷ *Ibidem*, p. 10.

Pour résoudre le décalage entre la formalité de la norme à laquelle un individu décide de se lier et sa déclinaison concrète, Go¹ (2012) repense la question de la transmission des normes. Il propose une *approche d'allure pragmatiste*. La norme s'y apparente à une forme d'engagement vis-à-vis de soi-même. C'est un engagement interne en action. Il unit chez un individu le concept et son application, en cherchant à en assumer l'engagement, qui détermine en retour son contenu (Brandom², 2000).

L'acceptation peut être éclairée à la lumière de l'engagement ou du non-engagement d'un individu dans la déviance (Becker³, 1963). Becker s'attache à comprendre pourquoi des sujets confrontés à un contexte identique restent dans des conduites conformes ou réalisent des conduites déviantes. Une succession d'étapes de la carrière déviante d'un sujet se dessine. La première tient majoritairement à *commettre une transgression, c'est-à-dire un acte non-conforme à un système particulier de normes* (Becker⁴, 1963). L'explication possible d'une conduite déviante varie en fonction de son caractère intentionnel ou non-intentionnel. Dans le cas d'une *déviance non-intentionnelle*, la conduite tient à l'ignorance de la norme ou de la connaissance de son contexte d'application. L'appartenance à un groupe présentant une sous-culture différente peut expliquer ces méconnaissances. Dans le cadre d'une *déviance intentionnelle*, les cadres théoriques cherchent à résoudre la question de la motivation des actes. Au regard du domaine de la psychologie, les raisons peuvent tenir à l'expérience individuelle précoce, qui crée des besoins inconscients que l'individu s'attache à pallier. Dans le domaine sociologique, les tensions peuvent être liées à la structuration de la société, notamment dans les positions de soumission sociale, présentant des exigences contradictoires, qui peuvent conduire l'individu à résoudre ces questions par des actes non-conformes. Becker souligne que les présupposés motivationnels sous-jacents aux actes déviants présentent un caractère erroné. « *Il n'y a aucune raison d'admettre que seuls ceux qui finissent par commettre un acte déviant seraient effectivement portés à agir ainsi* » (Becker⁵, 1963). Les *tentations déviantes* valent pour tout un chacun. L'enjeu se déplace et la question consiste alors à chercher en quoi l'individu, malgré les tentations existantes, ne passe pas à l'acte. La question de l'acceptation est donc sous-jacente. Une réponse possible se dessine à travers *l'engagement* (Becker⁶, 1960), désignant « *le processus par lequel une personne « normale » se trouve progressivement impliquée dans les institutions et les conduites conventionnelles* »

¹ *Ibidem*, p. 21.

² « (...) une distinction suffisante entre ce que l'on fait, en se liant soi-même par l'application d'un concept, et le contenu de l'engagement ainsi institué. Car c'est précisément la conception selon laquelle c'est ce qu'on fait en appliquant des concepts – c'est-à-dire assumer des engagements – qui détermine leur contenu. », Brandom R. (2000), *Ibidem*, p. 12.

³ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 48.

⁴ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 48.

⁵ *Ibidem*, p. 49.

⁶ Becker H. (1960), Notes of the concept of commitment, *American Journal of Sociology*, LXVI (July), pp. 32-40.

(Becker¹, 1963). C'est un mécanisme à travers lequel sont intégrés différents intérêts grâce à *l'adoption de certaines lignes de conduite*, entre lesquelles n'existe pas de dépendance directe. Au regard de ses conduites passées ou du fonctionnement des mécanismes institutionnels, une personne s'attribue le devoir d'accepter certaines lignes comportementales pour ne pas compromettre ses activités. « *En fait, on peut considérer l'histoire normale des individus dans notre société (et probablement dans toute société) comme une série d'engagements de plus en plus nombreux et profonds envers les normes et les institutions conventionnelles* » (Becker², 1963). Parce qu'il est engagé, *l'individu « normal »* (Becker³, 1963) réprime sa tentation déviante, au regard des conséquences supposées de son acte : « *Rester normal représente un enjeu trop important pour qu'ils se laissent influencer par des tentations déviantes* ».

Dans ce cadre, les conduites déviantes institutionnelles peuvent trouver un ancrage possible dans la jeunesse de l'individu. Lorsque celui-ci ne parvient pas à intégrer des normes, à *nouer des alliances avec la société conventionnelle*⁴. Tel est le cas, lorsque la personne est libre de répondre à ses désirs, de se laisser aller dans la tentation, dans la mesure où le *maintien des apparences conformes* ne présente pas d'enjeu. Selon Becker⁵ (1963), la majorité des individus *reste sensible aux codes conventionnels de la conduite*. De ce fait, l'engagement dans un premier acte déviant nécessite de *composer avec cette sensibilité*.

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à appréhender cette relation à la norme, à observer si l'école peut être un creuset qui favorise l'engagement et l'acceptation des normes, ou, à l'inverse, si l'école participe à l'engagement de l'élève dans sa carrière de déviant.

L'acceptation se dessine dans une perspective active de choix librement consenti, comme forme d'engagement. La liberté y est essentielle. Être engagé et responsable relève de réalisations sociales, qui définissent le statut normatif de l'individu à travers sa capacité à agir correctement. Cet engagement est un enjeu fort de l'éducation, qui nécessite un accompagnement de l'enfant, pour lui éviter de ne pas avoir de lien avec l'institution. La pratique de la norme y est une procédure de reconnaissance mutuelle, source d'identification ou de rejet. Le collectif s'apparente à un système normatif. Dans ce cadre, la norme s'esquisse comme un engagement interne en action, qui conjugue à travers lui représentation et mise en œuvre de la norme et, impacte en retour son contenu. Si l'on considère l'engagement ou le non-engagement d'un individu dans la déviance, l'intelligibilité de l'acceptation s'affine. La réalisation d'une conduite non-conforme peut être délibérée ou pas. Une déviance non-intentionnelle témoigne de la méconnaissance de la norme ou de son contexte d'affectation. Une déviance intentionnelle traduit des causes

¹ *Ibidem*, p. 50.

² *Ibidem*, p. 50.

³ Becker attribue ce qualificatif, pour différencier l'individu qui n'est pas déviant, de celui qui l'est. *Ibidem*, p. 50.

⁴ *Ibidem*, p. 51.

⁵ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 51.

multiples et non des présupposés motivationnels spécifiques. Un acte déviant ressort comme une tentation, à laquelle tout individu est confronté. L'acceptation éclaire le non-passage à l'acte d'un individu, par l'engagement vers des perspectives comportementales conventionnelles et compatibles avec ses activités. La majorité des individus présente une sensibilité aux conduites conformes, avec laquelle l'individu doit composer. L'intelligibilité de nos conduites se comprend à travers des engagements nombreux, variés et enchevêtrés envers les normes et les institutions. Ces engagements induisent de contenir ou refouler l'acte déviant, notamment au regard de ses conséquences, à condition que la sauvegarde des apparences conformes présente un enjeu.

f. L'acceptation et la validité de la norme : une interdépendance

L'existence d'une norme sociale, selon Livet¹ (2012), ne vaut qu'à condition que sa validité ressorte (cf. partie A)2 Norme et validité de la norme, p. 18). L'acceptation de la norme par la majorité du groupe conditionne sa validité, conjointement à son usage effectif et approuvé. Cette acceptation tient à sa justification ou à des attentes sociales réciproques qui génèrent des habitudes constitutives du mode de socialisation.

La mise en place des normes sociales est difficile. Elle peut être *immanente* ou *délibérée* (Livet², 2012). Dans la mise en place délibérée, la pratique de la norme n'est pas préexistante. En revanche, l'introduction immanente d'une nouvelle norme sociale implique une pratique nouvelle en conflit avec les précédentes, générant une coordination sociale. La désaffection, ou la désapprobation des pratiques antérieures, favorise son acceptation.

Différentes conduites peuvent faire écho à la norme. Évoquant trois stades, Livet³ (2006) différencie la transgression de la norme, des actes conformes à la norme ou des conduites surrogatoires (cf. 1. Un champ homogène : la conformité avec la norme, p. 37). Ces deux derniers relèvent de l'acceptation de la norme. L'individu adopte alors un comportement conforme à la norme. Dans l'acte surrogatoire, le sujet outrepassa ce qu'il faut faire, s'engageant ainsi dans le domaine des valeurs, dans un processus de *différenciation*.

Pour être adoptées et comprises, les règles dans une classe doivent faire sens pour l'élève (Verhoeven⁴, 2012) : « *des procédures participatives de négociations et de construction des règles* », se dessinent, en ce sens que l'implication active des élèves dans l'élaboration des normes et des règles permet alors leur appropriation et leur acceptation, puisqu'elles ne sont plus perçues comme injustes ou arbitraires.

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 53.

² Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 54.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

D'après la théorie de Coleman¹ (1990), la force de la norme tient à ce que les individus « *anticipent une situation de pouvoir normatif, dont les effets rétroactifs sont les effets que l'on souhaite et qui motivent l'obéissance aux normes* » (Livet², 2006). Coleman, dans son paradigme (*théorie de transfert de contrôle*), pose la question des transferts de contrôle des actions. Pour cela, il différencie le *transfert de contrôle unilatéral* du *transfert de contrôle réciproque*. Dans le cas d'une réciprocité du transfert de contrôle, le contrôle accordé à l'autre est conditionné par sa réciprocité. La soumission aux normes sociales ressort comme un transfert unilatéral, qui impose un coût, sans contrepartie : *l'abandon du contrôle sur son action*. Obéir à une norme externe consiste à *transférer* à d'autres le contrôle d'une partie au moins de sa conduite, tout au moins celle qui est sous contrôle de la norme. Coleman s'attache à identifier les raisons d'abandon de ce contrôle. La première est le fait que l'individu *aligne ses intérêts avec ceux de l'autorité de contrôle*. La deuxième raison est que le coût des sanctions n'excède pas les bénéfices attendus. Coleman a mis en relief, dans son approche des normes, l'importance *du point de vue de l'individu* au regard des interactions. Pour lui, les normes demandent d'être évaluées pas uniquement du point de vue de la personne qui n'est pas encore soumise à ces normes, mais aussi du point de vue de l'individu qui y serait soumis. Par exemple, Coleman a su montrer que, dans le jeu des interactions, l'envie de chacun nourrit la peur d'autrui et, par effet rétroactif, sa propre peur. Les individus sont en mesure d'anticiper de façon réciproque la rétroaction de leur coopération. C'est cette anticipation qui devrait les conduire à *faire le saut de la coopération*.

L'aboutissement de la réflexion de Pierre Livet³ (2006), dans la perspective des travaux de Coleman, permet d'affirmer que la mise en place des normes ne se limite pas à des contraintes ou des sanctions. Elle nécessite une *projection dans une situation* où l'individu *fait évoluer ses désirs et ses motivations*, une situation où *l'individu désire obéir aux normes*. Ce qui génère l'acceptation. Pour que ce *changement de volonté* soit effectif, à savoir génère une modification des motivations de son action, il est nécessaire que l'individu rencontre des frustrations inférieures aux frustrations de la situation initiale. La mise en place des normes implique, conjointement à ce changement motivationnel, de se projeter et de donner forme à une situation virtuelle, d'anticiper l'efficacité de ses effets rétroactifs sur les évaluations présentes.

Seul l'appui donné par les autres normes garantit *la significativité de la force motivationnelle supplémentaire* créée par la mise en place d'une norme. Pour qu'une norme soit acceptée, il est indispensable d'anticiper que ses *bienfaits* soient réels et qu'elle puisse s'intégrer dans un système de normes. « *Même si notre norme était la première de toutes les normes, elle devrait cependant s'adosser à la puissance d'un système de normes virtuelles* » (Livet⁴, 2006). La norme s'inscrit nécessairement dans un espace normatif, même si le système est virtuel : « *il est probable que c'est cette nécessité, pour une norme, de faire partie de l'institution d'un*

¹ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

² *Ibidem*, p. 62.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 65.

⁴ *Ibidem*, p. 74.

système qui n'existe pas encore et qui reste finalement toujours reporté et toujours virtuel, qui a fait que c'est d'abord au nom d'une différence entre le monde d'en bas et le monde d'en haut, entre le monde profane et le monde sacré, que les normes ont été promulguées comme des impositions du monde d'en haut sur le monde inférieur » (Livet¹, 2006). La question de la différence se dessine. « La peur de la différence est un phénomène normal chez les enfants, notamment à l'école primaire, car ils sont en période de construction identitaire, et tentés de rejeter tout ce qui est hors norme » (Thomazet², 2008). Aussi Thomazet propose-t-il que l'acceptation des différences soit un objet d'enseignement effectif à l'école.

Le développement de l'autoréférence individuelle (Lidgi³, 2005) met en avant les processus d'appropriation des normes, soulignant la façon dont un sujet adhère aux normes librement, indépendamment d'une sanction. Boudon⁴ (2002) souligne que *les valeurs insistant sur l'autonomie de l'individu* augmentent l'adhésion. Et qu'à l'inverse les valeurs propres à la soumission tendent à la diminuer, que ce soit vis-à-vis des idées, des principes ou de l'institution. Lidgi⁵ (2005) évoque une *construction individuelle du système d'interprétation du monde*.

La norme dessine à la fois une matière, c'est-à-dire un contenu à respecter, mais également une forme, à savoir la sanction en cas de non-respect. La norme inscrit l'individu dans une relation de pouvoir, à condition qu'il lui soit possible de désobéir, c'est-à-dire auprès d'individus libres (Baechler⁶, 2001). L'acceptation semble donc centrale. Une distinction s'opère entre la *conformité à la norme* comme *obligation* et la conformité à la norme par *appropriation* (Baechler⁷, 2001).

La conformité par obligation conjugue, en fonction des contextes et de façon nuancée, trois conditions favorables qui conduisent à respecter la norme. En premier lieu, la crainte de la sanction conduit l'individu à évaluer conjointement les coûts et les bénéfices de son comportement, tout en évaluant la probabilité d'être pris. Dans un deuxième temps, c'est le respect de l'autorité, où le sujet reconnaît le principe fondateur de l'autorité et sa légitimité. Pour terminer, c'est l'appréciation des pertes et des profits qui découlent de sa désobéissance. En revanche, le respect de la norme existe si elle semble juste, lorsqu'il s'agit de conformité par appropriation. L'élément central dans ce cas est le jugement de chacun, attribuant un caractère juste ou arbitraire à la norme, en fonction de critères spécifiques. La norme peut être

¹ *Ibidem*, p. 75.

² Thomazet S. (2008), L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 123-139.

³ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), p. 115-128.

⁴ Boudon R. (2002), *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, PUF, p. 51.

⁵ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), p. 118.

⁶ « Une relation de pouvoir, précise-t-il, est enracinée dans des acteurs libres, disposant de la capacité actuelle d'obéir, de ne pas obéir ou de désobéir ». Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, p. 130.

⁷ *Ibidem*.

perçue comme une règle arbitrairement imposée par l'enseignant (Perrier¹, 2012). La validité de la norme au regard du juste ou de l'arbitraire est organisateur de l'acceptation.

Pour Houssaye² (1995), la reconnaissance ou non de la légitimité de l'autorité à l'école est un facteur de la résistance des élèves, et donc un frein possible à la socialisation. « *L'école produit une culture anti-scolaire* » (Houssaye³, 1995). La socialisation ne relève que de *l'inhérence imposée-acceptée de cette loi ou de son refus*. L'autorité limite la socialisation à l'école à des *conduites restrictives*, qui conduisent l'élève à adopter un profil bas, à œuvrer par dissimulation. Si *l'acceptation* des contraintes existe, elle présente un caractère *résigné* (Houssaye⁴, 1995). La solution pour Houssaye est que l'enseignant parvienne à *se dessaisir du rapport d'autorité*, afin d'impliquer tous les acteurs de l'école à *saisir la loi commune du vivre ensemble*. Pour Houssaye⁵ (1995), la conciliation doit se substituer à l'autorité, l'égalité à la hiérarchie, la démocratie à l'autocratie. C'est une invitation claire à détacher de l'école l'autorité, qui ne saurait être une solution.

L'acte décisionnel ne se dessine jamais de façon totalement libre et fait l'objet de pressions multiples (règles sociales, contraintes, habitudes, etc.). Joule et Beauvois⁶ (2014) évoquent, dans le registre de la psychologie cognitive, des scripts, des scénarios et dans le registre de la psychologie sociale, les règles sociales et les normes. Ils utilisent la dénomination *modèles impérieux de conduite*⁷, pour désigner les modèles qu'un individu peut difficilement transgresser, au regard des réponses, des ripostes, des objections possibles vis-à-vis de l'acte considéré. C'est-à-dire des rétorsions diverses. La soumission de l'individu à ses modèles est accompagnée d'un engagement identique à celui qui génère le sentiment de libre choix⁸.

L'attribution d'un niveau d'identification élevé est un élément de validité de la norme qui impacte l'acceptation. Un individu tend à attribuer à ses actions un sens très général, en les plaçant à un niveau d'abstraction le plus haut possible (Wegner et Vallacher⁹, 1984). Les gens s'attachent à qualifier leur action à *un niveau d'identification élevé*, et même le plus élevé possible. Dans un contexte spécifique, la conduite consiste à la catégoriser de façon à lui donner du sens, à l'inscrire dans une intention plus large, qui permet à un individu de se reconnaître, c'est-à-dire de s'engager dans une forme d'identification.

L'internalisation des exigences sociales est facteur de l'acceptation. La norme peut être considérée comme une façon d'internaliser les exigences sociales d'un point de vue

¹ Périer P. (2012), De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école, *Éducation et didactique*, 6 (1), pp. 85-96.

² Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

³ *Ibidem*, p. 177.

⁴ *Ibidem*, p. 178.

⁵ *Ibidem*, p. 180.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 114.

⁷ *Ibidem*, p. 114.

⁸ Beauvois J.-L. (2013), *Deux ou trois choses que je sais de la liberté*, Paris, F. Bourin.

⁹ Wegner D., Vallacher R. (1984), The emergence of action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 269-279.

comportemental, en posant la question de l'adoption libre d'une personne à un comportement attendu. Par quelqu'un spécifiquement ou par rapport à un cadre donné. L'internalisation des exigences sociales liées *aux explications internes* (Grusec¹, 1999) de ses comportements va à l'encontre des explications externes. L'individu s'organise par rapport à ses propres motivations, ses désirs, ses intentions. Il internalise. Non pas au regard des autres : faire selon les attentes d'autrui. Ni par rapport au contexte : ne pas pouvoir faire autrement par exemple. C'est parce qu'elle se réfère à la personnalité de l'individu, à son profil, à ses envies, que l'explication interne est forte. L'acceptation des normes pose la question de la légitimité de l'école. L'école peut être considérée comme une action publique, à mission éducative. Or, l'effectivité de l'action publique implique un degré d'acceptation et de partage des normes mises en jeu (Candau et coll.², 2007). « *La légitimité d'un régime découle de son identification à un système de normes, de son aptitude présumée à assurer le triomphe des valeurs socialement désirables* » (Lagroye³, 1985).

Légitimité de la norme et pouvoir sont des facteurs de l'acceptation. Dans la relation à l'autre, la nature du pouvoir est déterminante. Une autorité partagée ressort comme un élément favorable à l'acceptation. Pour Rousseau (cf. 2.b Déviance et autorité, p. 129), l'autorité légitime tient d'une convention ou de la réciprocité des parties contractantes. Au pacte d'association succède le pacte de sujétion. Le contrat génère la soumission, l'obéissance et l'acceptation. Pour cela, l'autorité ne saurait être imposée.

« *L'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté* » (Rousseau⁴, 1762). L'obéissance à la loi morale renvoie pour Rousseau à l'obéissance à soi-même. Et se soumettre à la loi civile est synonyme de liberté. En ce sens, la nature de l'autorité conditionne l'acceptation.

Les résultats de l'expérience sur l'autorité partagée menée par Carra⁵ (2009) au sein de l'école Freinet vont dans ce sens. Ils montrent une limitation significative de la violence, dont témoigne l'évolution des normes chez les élèves. Les conseils d'enfants conduisent les élèves à devenir des entrepreneurs de morale, avec une légitimité dans l'élaboration d'un respect de la norme et une autorité partagée. La norme, à travers les procédures utilisées (dispositif, outils, règlement), est plus facilement instituée, *avec un sentiment de justice particulièrement fort*. C'est une véritable *politique d'école* qui est mise en place à travers l'organisation proposée et « *une mobilisation d'équipe, qui conduira à la construction d'une « norme » d'établissement, faisant passer l'école d'un univers atomisé, constitué d'une juxtaposition de classes à un autre*

¹ Grusec (1999), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 157.

² Candau J., Aznar O., Guérin M., Michelin Y., Moquay P. (2007), L'intervention publique paysagère comme processus normatif, in *Cahiers d'économie et sociologie rurales*, n° 84-85.

³ Lagroye J. (1985), La légitimation, *Traité de science politique*, Grawitz M., Leca J., (Dir.), Paris, PUF, tome 1, p. 400.

⁴ Rousseau J.-J., *Du contrat social* [1762], livre I, chap. VIII, Garnier Flammarion, 1966, p. 56.

⁵ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

à forte cohésion sociale » (Carra¹, 2009). La légitimité de la norme semble un facteur d'acceptation. Pour Carra, la violence à l'école élémentaire relève d'une relation de pouvoir entre pairs au sein d'une culture spécifique : « la violence à l'école élémentaire apparaît ainsi comme la forme émergente des jeux et enjeux de pouvoir entre écoliers au sein des univers enfantins² ». Carra³ met en relief les effets du *contexte* au regard de l'émergence de la violence, soulignant l'importance du climat d'école, de l'organisation des relations de l'école avec son environnement, mais aussi de la disqualification de la violence par les élèves. Le climat d'école est un *facteur de la violence à l'école* (Carra⁴, 2009) et peut l'amplifier ou la limiter en jouant sur trois composantes : *le climat de travail, le climat éducatif et le climat de justice*. Le climat de classe, témoigne du rapport aux autres et aux normes scolaires de comportement et, en ce sens, est un facteur de l'acceptation.

Outre la validité de la norme, la crédibilité de la norme se dessine. L'acceptation présente un caractère subjectif, en ce sens qu'elle est étroitement liée à la croyance. Demeulenaere⁵ (2003) appréhende les relations de la norme et de la vérité. Dans ce cadre, il affirme que l'acceptation est dépendante de la question de la vérité, et par là-même de la croyance. En ce sens, l'acceptation ressort comme relative. La question de la crédibilité des normes sous-jacentes est essentielle. « Or ces croyances reposent toujours sur des normes acceptées par les acteurs et qui permettent de partager les opinions possibles entre celles qui sont crédibles et celles qui ne le sont pas, celles qui peuvent être acceptées et celles qui ne peuvent pas l'être » (Demeulenaere⁶, 2003). La croyance se construit à partir de deux sources. Tout d'abord, à travers *l'expérience directe de la réalité*, c'est-à-dire dans un cadre descriptif. La construction de la croyance se façonne à travers le témoignage et la confiance de l'individu en ce témoignage. La confiance est véritablement constitutive de l'acceptation du témoignage. Elle dépend elle-même des normes qui avalisent la *crédibilité du témoin*. La croyance ressort comme un facteur clef de l'acceptation (Tocqueville⁷, 1986). Tocqueville précise qu'un individu tend à se rallier à l'opinion commune. Les sujets développent une tendance forte au conformisme social (Mill⁸, 1990). Confiance, croyance, conformisme social s'avèrent être des facteurs de l'acceptation.

Or, le partage d'une croyance favorise son renforcement et limite l'adoption d'une autre croyance (Tocqueville⁹, 1986). C'est sur les bases de la confiance dans les convictions répandues que se fonde la croyance, avec un renforcement lié au groupe d'appartenance du

¹ *Ibidem*, p. 132.

² *Ibidem*, p. 66.

³ *Ibidem*, pp. 69-132.

⁴ *Ibidem*, p. 92.

⁵ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 43.

⁶ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 43.

⁷ Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

⁸ Mill J. (1990), *De la liberté* (1859), Paris, Gallimard.

⁹ Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

sujet. La croyance en l'autorité des choses tenues communément pour vraies, génère à la fois un sentiment de solidarité, un coût possible lié à la désapprobation individuelle et parfois le renforcement de croyances erronées (Demeulenaere¹, 2003). En référence à Durkheim², Demeulenaere souligne l'enracinement social de la croyance dans l'autorité de la société. La conceptualisation de la croyance se construit socialement dans l'interaction des générations. La force de la croyance tient avant tout à l'appui de l'autorité collective et non pas à sa véracité. Ceci interpelle dans le cadre de l'école et de la classe, où le groupe présente une culture spécifique.

Validité de la norme et acceptation présentent une interdépendance. Différents comportements résonnent avec la norme : la transgression, comme conduite non-conforme, la conformité et la surérogation, qui témoignent avec nuance de l'acceptation. Un mode de socialisation s'édifie au sein des normes. Délicate, immanente ou délibérée, la mise en place de la norme sociale est inhérente au tissu normatif, dans des coordinations, sources de conflits. La mise en place des normes qui dépasse contraintes et sanctions, implique le désir d'obéissance aux normes de l'individu. La mise en place des normes induit une projection dans une situation virtuelle avec une modification motivationnelle, liée à une anticipation de l'efficacité de ses effets rétroactifs sur les évaluations présentes. Le surcroît motivationnel inhérent à la norme tient à la vérification de l'apport attendu et à son inscription dans le système de normes. Cette force additionnelle sur le plan motivationnel, favorise l'acceptation. Celle-ci interroge la différence.

De multiples facteurs de l'acceptation s'affichent. L'acceptation de la norme tient à sa justification, à des attentes sociales mutuelles et à son usage effectif, approuvé par la majorité. Le climat d'école est un paramètre de l'acceptation, qui influe sur la violence à l'école, à travers le contexte de travail, l'ambiance éducative et le climat de justice.

Faire sens favorise l'acceptation des normes. La légitimité de la norme est essentielle et lui confère un caractère plus juste et moins arbitraire. Pour autant, l'acceptation est liée à la vérité et à la croyance, qui lui attribuent un caractère relatif et subjectif. La crédibilité des normes est organisatrice de l'acceptation. Cadre descriptif, la croyance tient à l'expérience individuelle et à la confiance, qui avalise ou non le témoignage et l'identité du témoin. L'autorité du collectif vaut plus que la véracité. L'individu présente une tendance au conformisme social, avec un ancrage social de la croyance dans l'autorité. Confiance, croyance, conformisme social sont organisateurs de l'acceptation.

Le pouvoir conditionne l'acceptation. La nature de l'autorité est essentielle. Une autorité légitime et partagée est un facteur propice à l'acceptation, source d'un sentiment de justice. Le choix de se soumettre aux normes tient à l'anticipation d'une adéquation entre les effets escomptés et les conséquences effectives. La soumission aux normes sociales se dessine comme un transfert unilatéral, avec une perte de contrôle sur son action et un coût sans contrepartie. L'obéissance à une norme externe consiste à conférer à autrui au moins la

¹ Ibidem, p. 48.

² Durkheim E. [1912] (1985), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.

partie de son comportement, qui est sous le contrôle de la norme. Cet abandon de contrôle de l'individu tient à l'alignement de ses intérêts avec ceux du représentant de l'autorité, mais aussi à un coût de sanction, qui n'excède pas les bénéfices escomptés. Les interactions se lisent à la lumière du point de vue de l'individu, comme des synergies, par anticipation rétroactive et réciproque de leur coopération, qui peut ou non conduire les sujets à collaborer.

L'acceptation, s'inscrit dans un contexte de pouvoir auprès d'individus libres. L'individu adhère aux normes librement, indépendamment des sanctions, à travers une édification personnelle, avec une lecture originale du monde. La norme se dessine à la fois comme un contenu et un cadre. La conformité par obligation se distingue de la conformité par appropriation. La conformité par obligation tient à la crainte de la sanction (estimation des conséquences de la sanction et évaluation de la probabilité d'être pris), au respect de l'autorité et à l'évaluation des effets de la désobéissance. Dans la conformité par appropriation, se conformer à la norme tient à son caractère juste ou arbitraire. L'acceptation tient à la validité de la norme. La légitimité de l'autorité à l'école conditionne l'acceptation et génère opposition et contestation chez l'élève, ou participe à sa socialisation. L'empreinte autoritaire de l'école confère à l'acceptation un caractère de résignation. L'acte décisionnel tient à des modèles de conduite absolus, obstacles à la transgression. Cette forme de soumission engage l'individu, comme pour le libre choix. Attribuer un niveau d'identification élevé, contribue à la validité de la norme et favorise l'acceptation à travers un engagement dans une forme d'identification. Parce que la norme peut se dessiner comme une façon d'internaliser les exigences sociales sur le plan comportemental, l'acceptation est facilitée par l'internalisation des exigences sociales. Des concurrences existent entre des perspectives internes et externes. La légitimité de l'école tient à l'acceptation et au partage de ses normes.

g. L'acceptation de la déviance ?

Une forme d'acceptation de la déviance se dessine à travers des techniques de neutralisation. Les individus déviants peuvent faire usage de *techniques de neutralisation*, à savoir de procédés les autorisant à « *maintenir leur croyance dans la validité du système de normes et de valeurs de la société globale tout en s'autorisant à ne pas en respecter les injonctions dans certaines circonstances* » (Ogien¹, 1995). La déviance ne se dessine pas comme une entité indépendante de la culture. Elle développe « *un certain rapport à la culture conventionnelle et à l'égard de la loi* » (Herpin², 1973). Pour Sykes et Matza³ (1957), la déviance s'éclaire davantage à la lumière des pratiques et de la *flexibilité des ordres normatifs*, qui prévalent sur les valeurs. « (...) *Les conduites du déviant doivent être appréhendées sous l'angle de la rationalité morale qu'elle manifestent – donc des caractéristiques qui leur confèrent leur*

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 214.

² Herpin N. (1973), *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF, p. 125.

³ Sykes G.M., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

normalité » (Ogien¹, 1995). Cinq techniques se différencient (Sykes et Matza², 1957), comme *dénis*, *accusation* ou *soumission*. L'individu peut être amené à justifier un acte criminel en évoquant des motifs externes. C'est le *déni de responsabilité*. Une personne déviante peut sous-estimer ou minimiser l'importance des préjudices et les conséquences inhérentes à ses actes. C'est le *déni du mal causé*. Le *déni de la victime* consiste pour l'individu déviant à mettre en avant la légitimité de sa conduite au regard du profil de la victime, qui mérite son sort. *L'accusation des accusateurs* désigne la technique visant à remettre en cause les mobiles des acteurs exerçant le contrôle social, souvent à partir d'un étiquetage caricatural. Enfin un individu déviant peut obéir aux prescriptions d'un ordre normatif spécifique. La *soumission à une loyauté supérieure* est évoquée comme contrainte nécessitant d'enfreindre les normes existantes.

Pour Garfinkel, comme pour Goffman, l'individu peut mettre en place des conduites visant à limiter l'identification de la déviance. L'individu parvient à « *gérer les écarts aux attributs de l'attitude naturelle de telle sorte qu'il parvient à faire croire à autrui qu'il les respecte* » (Garfinkel³, 1963). Goffman⁴ (1963), dans la perspective de la distance au rôle, considère l'articulation entre le comportement de l'individu et son identité sociale, la congruence entre l'attribut et le stéréotype. Pour Goffman, l'intelligibilité d'une situation se fonde sur des indices limités. Le sujet doit identifier dans les réactions de l'autre une succession de signes. Il doit les appréhender comme des témoignages d'acceptation qui l'autorisent à poursuivre ses conduites, avec le sentiment de respecter des contraintes inhérentes au rôle adopté. « *Cette tendance à interpréter les actes comme des symptômes confère une grande qualité expressive ou indicative même à des actions tout à fait matérielles, car elles révèlent la relation générale que leur auteur entretient à une règle donnée et, par extension, sa relation au système de règles* » (Goffman⁵, 1973). Cette conformité d'un acte se décline donc dans l'immédiat, dans une évaluation permanente qui prend part au cours de l'action. L'intelligibilité d'une conduite implique un jugement entre le comportement et l'individu observé. Pour Goffman, l'identité de la personne n'est pas organisatrice du jugement. Seule sa *responsabilité morale* compte, à savoir la *relation générale* entretenue par l'individu vis-à-vis d'une règle donnée. Le jugement de responsabilité tient aux obligations qu'un individu est en droit d'attendre à priori de son interlocuteur. Ni la volonté, ni la motivation de l'interlocuteur ne sont en cause, mais « (...) *uniquement la présupposition socialement fondée, et empiriquement attestée, que celui qui agit oriente son action par rapport à des contraintes auxquelles il ne pourrait se soustraire* » (Ogien⁶, 1995). Les critères d'identification du jugement de l'individu tiennent à ses

¹ *Ibidem*, p. 215.

² *Idem*.

³ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁴ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁵ *Ibidem*, p. 103.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 252.

représentations sur les conduites que l'autre devrait adopter. Ils conduisent l'individu à évaluer le degré de responsabilité d'un individu. « Notons qu'un tel sens du terme responsabilité est intrinsèquement diffus puisqu'il combine en un seul concept les notions de pourquoi l'individu a agi, de comment il aurait pu agir, de comment il aurait dû agir, et de comment à l'avenir, il devrait agir » (Goffman¹, 1963). La responsabilité présente un caractère social, en ce sens qu'elle apparaît au regard des autres, de façon implicite (Mc Hugh², 1970). Cette attribution présente un caractère ordinaire, permanent et irrémédiable pour Goffman³ (1963).

L'acceptation de la déviance peut concerner les enseignants. Prairat⁴ (2012), dans sa critique du conséquentialisme au regard des normes professionnelles, met en avant que l'enseignant peut être amené à « accepter le sacrifice d'une personne pour maximiser les biens d'un groupe ou en minimiser les maux ». Parce que ses normes professionnelles sont au service de la déontologie, l'enseignant s'attache à améliorer l'état des choses en classe. Il priorise l'évaluation des états du monde, fruit des conduites des individus, et ne leur attribue qu'une importance de second plan. Pour Rawls⁵ (1997), la diversité et la spécificité des individus est reléguée. Impartialité et impersonnalité se confondent. Prairat⁶ (2012) a montré que les normes de l'enseignant peuvent relever d'une légitimité liée à son expertise individuelle ou bien à la cohérence des pratiques professionnelles. Dans la perspective déontologique, ces normes conduisent l'enseignant à accepter intentionnellement de neutraliser la question des conséquences, afin de maintenir la demande d'équité générale entre élèves.

La déviance ne se dessine pas indépendamment de la culture. Elle témoigne de la malléabilité de la norme, avec la mise en place de différents procédés (dénis, accusation et soumission). Des techniques de neutralisation inhérentes à une sous-culture déviante, participent à une forme d'acceptation de la déviance. Les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, n'échappent pas à la neutralisation de la déviance. L'impersonnalité fait écho à l'impartialité et anesthésie la question des conséquences des pratiques enseignantes. Sous couvert déontologique, des priorités s'établissent, reléguant le sujet individuel, qui ne doit pas faire obstacle.

L'individu peut limiter l'identification de la déviance à travers des conduites spécifiques. Une personne appréhende l'intelligibilité d'une situation à travers les réactions de l'autre. Ces signes témoins d'acceptation, conduisent ou non l'individu à poursuivre ses actes, avec un sentiment de respect au regard des contraintes inhérentes au rôle adopté. La conformité d'un

¹ Ibidem, p. 104.

² Mc Hugh P. (1970), A common Sense Conception of Deviance, in Douglas Jack (Dir.), *Deviance and Respectability*, New-York, Basic Books.

³ Idem.

⁴ Prairat E. (2012), Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 139.

⁵ Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Trad. Audard C., Paris, Seuil, p. 95.

⁶ Prairat E. (2012), Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 139.

acte ressort en situation, dans l'instant présent, à travers une évaluation constante qui participe à la définition et à l'évolution de la situation. Un jugement s'opère entre la conduite et l'individu observé. Non pas par rapport à son identité, à sa volonté ou à ses motivations, mais par rapport aux représentations des attentes vis-à-vis de celui-ci. Ces critères de jugement participent à l'évaluation du degré de responsabilité de l'individu, qui lui confèrent un attribut social.

h. Pour synthétiser

Norme et acceptation se dessinent dans une interdépendance, avec en arrière-plan la dimension contextuelle. Pas uniquement contraignante mais aussi attractive, l'intelligibilité de la norme dessine la silhouette de l'acceptation. L'acceptation se conjugue avec la réalité. À la fois démarche et aboutissement, l'acceptation se dessine en situation. L'individu développe une tendance à l'interprétation des conduites comme des symptômes. Les réactions de l'autre sont lisibles comme une suite de signes, témoignages de l'acceptation qui l'autorisent à poursuivre ses conduites, avec le sentiment de respecter des contraintes propres au rôle du sujet. La conformité d'un acte se décline dans l'immédiat, en situation, dans une évaluation permanente qui contribue à la définition et à l'évolution de la situation. Empreinte de liberté, de libre choix, c'est une forme d'adhésion volontaire et intentionnelle dans un contexte donné, en fonction de critères d'acceptabilité. Un jugement s'opère entre les comportements et les attentes vis-à-vis de l'individu observé. Les critères de jugement contribuent à évaluer le degré de responsabilité de l'individu et lui confèrent un attribut social. Le libre choix implique la persévérance décisionnelle, avec une possible cascade d'engagements. L'acceptation se construit dans un contexte ouvert de liberté, dans une voie active de choix librement consenti, comme forme d'engagement. Proche parfois d'une forme de soumission librement consentie, l'acceptation participe à une auto-perception positive.

Organisée sur le contrôle de l'émotion et des représentations, l'acceptation est une forme de réconciliation favorable à l'engagement, qui s'oppose à l'évitement. Elle présente un caractère binaire : l'essentiel est d'accepter. Construction liée à un motif d'action, l'acceptation se dessine comme un processus actif de reconnaissance de soi, d'accueil et d'ouverture. L'acceptation dépend des procédures d'appropriation actives du sujet. L'individu doit être le lieu de contrôle de l'action. Flexibilité adaptative, l'acceptation est une forme d'intériorisation et d'engagement, dans une perspective de changement.

De multiples facteurs se détachent. Confiance, croyance, comparaison sociale, conformisme et visibilité sociale, sentiment de justice, crédibilité des normes, sont des éléments facilitateurs de l'acceptation, qui vaut pour soi-même mais aussi pour les autres. L'internalisation des exigences sociales favorise l'acceptation, grâce à l'attribution d'un niveau d'identification élevé. Des concurrences entre logiques interne et externe se dessinent. Le contexte est un facteur de l'acceptation. Il s'apparente à une création interne de l'individu, par rapport à son vécu et à la spécificité de la situation. Aussi, le rapport à la situation est véritablement organisateur de l'acceptation. C'est le contexte cognitif de soi, en fonction du degré de la congruence avec la situation. Véritable charge mentale, il génère un engagement

ou un désengagement mental. Certains éléments contextuels sont engageants, c'est-à-dire favorisent l'acceptation. Par exemple, le contact, les formules de politesse, l'étiquetage interne comme internalisation des exigences sociales, ou une humeur positive qui crée un contexte d'intimité.

Norme et acceptation sont interdépendantes. Conformisme ou innovation au regard de la norme, l'acceptation s'accorde comme un bilan de préférences pour la solution la meilleure, dans l'interaction individu-collectif. Les normes y sont des prothèses motivationnelles qui contrôlent et renforcent les motivations du sujet, en relation avec le collectif. L'acceptation consiste à contrôler ses affects avec mesure, pour réaliser ses préférences dans un contexte où la transgression est toujours possible.

L'acceptation est un élément organisateur de la norme, au sens où la norme émerge au regard d'une infraction identifiée. Véritable catalyseur, la transgression conduit l'individu à identifier son caractère normatif. C'est véritablement le moment de la transgression qui est déclencheur de l'adhésion au système de normes. C'est seulement dans cet instant inaugural, véritable mise à l'épreuve et confrontation pratique que norme et acceptation se font jour.

L'acceptation est liée à la sanction. L'acceptation met en relief le caractère consistant de la norme, source d'une forme de constance. Le sentiment de liberté, qui engage l'individu dans la persévérance décisionnelle et rationalise ses actes, explique cette constance. La constance est d'autant plus marquée que le sentiment de liberté du sujet est grand. Cet affect conditionne l'acceptation et facilite la soumission. Être engagé et responsable induit des réalisations sociales affinant le statut normatif de l'individu, ces dernières étant illustrées par sa capacité à agir correctement. En pratique, les décisions deviennent engageantes, d'autant qu'une personne tend à surestimer sa liberté, souvent illusoire. Une forme de vigilance est nécessaire pour appréhender sa liberté effective, revenir sur ses décisions ou les prendre de façon plus indépendante. L'engagement ressort comme un enjeu éducatif, où l'élève doit être accompagné.

L'acceptation se fait jour comme une réciprocité, dépendante des procédures de normalisation dans l'interaction. C'est une forme d'interaction acceptée, de reconnaissance mutuelle. Ajustement réciproque des interprétations dans l'action présente, l'acceptation tient à ce que l'individu élabore un jugement d'acceptabilité, au regard des actes et énoncés articulés dans le jeu des interprétations. Le processus de normalisation se dessine comme un ajustement réciproque public, en lien avec le fond et la forme de la communication. L'intelligibilité d'une situation se lit à travers les réactions de l'autre, comme indicateur d'acceptation autorisant ou non la poursuite de ses actes, dans un sentiment de respect vis-à-vis des contraintes inhérentes au rôle adopté. La pratique de la norme se manifeste comme une procédure de reconnaissance réciproque, source d'identification ou de rejet, et le collectif apparaît comme un système normatif. Engagement interne en situation, la norme s'édifie dans l'articulation entre sa représentation et sa mise en œuvre, qui la module en retour. L'acte décisionnel est aussi inhérent à des modèles de conduite absolus, engageants et freins à la transgression.

Dans les relations, se combinent diverses formes de reconnaissance sociales qui peuvent se concurrencer. Les modalités de reconnaissance induites s'esquissent de façon spécifiques et les normes distinctes sont en interaction à des niveaux différents, révélant concurrences et paradoxes.

Le point de vue de l'individu crée une relation à la norme, source d'acceptation ou de disqualification, interrogeant la validité des jugements moraux, comme modalités partagées de reconnaissance rattachées à des normes. Au stade éthique, l'individu est en mesure de dépasser les normes sociales, pour les considérer comme morales, intégrant le point de vue de l'autre dans une forme d'ouverture. La morale se substitue au droit dans le groupe, par rapport à l'acceptabilité. À contrario, une dépendance du point de vue de son groupe est à l'origine d'une disqualification des normes morales, appréhendées comme culturelles ou sociales. La norme sociale peut prendre une valeur morale.

L'acceptation s'édifie en conjuguant connaissance de soi et connaissance des autres. Un paradoxe inhérent au décalage entre le désir et le concept de soi peut apparaître. L'acceptation est liée à la validité de la norme. En retour, l'acceptation d'une norme conditionne sa validité. Norme et acceptation sont en interaction. L'acceptation dépend de l'intégration d'une norme à un système de normes, dans un système normatif. L'autoréférence individuelle est un processus d'adhésion libre aux normes. C'est une construction individuelle d'un système d'interprétation du monde. Les actes décisionnels ne sont jamais complètement libres. L'individu attribue à ses actions un niveau d'identification élevé, favorable à l'acceptation. Celle-ci est une forme d'engagement interne en action, en relation avec les conséquences possibles de l'acte amplifiées par sa dimension collective. L'acceptation tient à l'anticipation de l'efficacité des effets rétroactifs de l'action. En outre, l'acceptation, comme la norme, s'inscrivent auprès d'individus libres dans un contexte de pouvoir, dans une relation partagée qui s'oppose à l'autorité. Indépendamment des sanctions, c'est une construction personnelle et inédite du monde, qui conduit l'individu à adhérer aux normes librement. Savoir pratique dynamique, la norme se construit par appropriation et non pas par obligation, en relation avec les pertes et profits possibles, respectueuse du juste. La conformité s'affranchit de la crainte de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance, pour se dessiner au regard du juste et de la validité de la norme. En classe, la légitimité des normes, de l'autorité ou de l'école conditionnent l'acceptation, générant résistance et désaccord chez l'élève ou participant à sa socialisation. La légitimité de l'école est en lien avec l'acceptation et le partage de ses normes. Compte tenu de la marque autoritaire de l'école, l'acceptation présente un caractère de résignation.

L'acceptation peut concerner la déviance, avec des techniques de neutralisation des conséquences de ses actes, qui prennent forme au sein d'une sous-culture de la déviance. Ces procédés de neutralisation valent tant pour l'élève que pour l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques, où impersonnalité et impartialité se conjuguent, neutralisant les interrogations inhérentes à leurs conséquences. Affichant la déontologie, des hiérarchies se créent, plaçant au second rang l'individu qui ne doit pas être un frein. L'identification de la déviance, peut être atténuée à travers des conduites spécifiques.

Dépendante de la culture, la déviance témoigne de la flexibilité de la norme, à travers la mise en place de ces procédés. Forme d'attribution de responsabilités, le jugement de responsabilité est lié aux représentations des attentes comportementales, vis-à-vis d'autrui. De nature ordinaire, permanente et imprédictible, le jugement de responsabilité tient aux obligations qu'une personne est en droit d'attendre de son interlocuteur. À travers le prisme de la déviance, l'acceptation éclaire le non-passage à l'acte d'un individu, grâce à l'engagement dans une voie comportementale conventionnelle, conciliable avec ses activités. Majoritairement, les individus développent une sensibilité aux actes conformes, avec laquelle ils composent. Une déviance relève d'un caractère intentionnel ou pas. Non-intentionnelle, la déviance souligne la méconnaissance de la norme ou de son contexte d'application. Une déviance intentionnelle ressort comme une tentation valable pour tous, sans présupposés motivationnels particuliers. L'intelligibilité de nos conduites se dessine à la lumière des engagements multiples, diversifiés et imbriqués au regard des normes et des institutions. Ces engagements conduisent l'individu à réprimer le comportement déviant, en partie en fonction de ses conséquences, dans la mesure où le maintien des apparences conformes présente un enjeu.

Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer l'acceptation au regard des représentations et de la pratique de la norme.

3. Synthèse

La norme peut être objet d'acceptation, de rejet ou de révision. Appréhender la norme à travers l'acceptation met en relief son caractère contraignant mais aussi attrayant. Norme et acceptation sont interdépendantes. L'acceptation se spécifie par ses caractères multiples. Flexible, positive, engageante, émancipatrice et adaptative, l'acceptation se dessine en situation, comme mécanisme et résultat. Active, délibérée, binaire et réciproque, elle relève du libre-choix. Multidimensionnelle, régulatrice et contextualisée, l'adhésion est indexée à l'acceptabilité. Attachée à des objets variés, plus ou moins tangibles, l'acceptation est constructive, interactive et teintée affectivement.

L'acceptation présente une flexibilité, en ce sens qu'elle est indexée à l'expérience et fait écho aux besoins de l'individu, qui ne s'efforce pas de fuir ou de se soustraire à la réalité. Sa dimension positive comme source de satisfaction ou comme réconciliation est favorable à l'engagement et s'oppose à l'évitement. L'engagement s'apparente à une forme de soumission librement consentie, qui contribue à une auto-perception positive.

L'acceptation est donc engageante dans un contexte de liberté, par des choix de conduite délibérés, en fonction des critères d'acceptabilité. Se dessine une persévération décisionnelle, si l'adhésion est libre, volontaire et si le registre d'identification de l'action est semblable. Dans cette perspective active de choix librement consenti, l'engagement existe tout autant pour des conduites conformes que déviantes, comme escalade comportementale. S'engager et être responsable conduit à des réalisations sociales qui montrent la capacité à agir correctement et affirment le statut normatif de l'individu. Appréhender sa liberté effective

nécessite d'être vigilant, de façon à ne pas s'enfermer dans ses décisions ou à les prendre plus indépendamment. L'engagement se dessine comme un enjeu sur le plan éducatif, nécessitant un accompagnement de l'élève.

L'acceptation fait émerger le caractère consistant de la norme, à l'origine d'une forme de constance. Celle-ci tient au sentiment de liberté, engageant l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalisant ses actes. Cette stabilité est d'autant plus forte que le sentiment de liberté est important. Cette émotion conditionne l'acceptation et facilite la soumission.

Catalyseurs, l'acceptation et l'engagement mettent en relief les normes, notamment de réciprocité et d'internalité. Le caractère émancipateur de l'acceptation tient à l'engagement vers une forme de liberté, avec une distanciation vis-à-vis de son jugement. La liberté ressentie est essentielle mais souvent apparente et surestimée. Le contexte de liberté détermine l'engagement et l'acceptation et contribue à l'attribution illusoire d'une causalité interne. Adaptative, l'acceptation ressort comme une perspective et une stratégie de changement, construites en situation. L'acceptation s'accorde avec la réalité. L'individu tend à interpréter actes et réactions comme des symptômes. Indicateurs de l'acceptation, ces signes lisibles conditionnent la poursuite des conduites, avec le sentiment de respecter des contraintes inhérentes au rôle de l'individu. La conformité d'un acte se décline dans l'instant, par une évaluation permanente participant à la définition et à l'évolution de la situation. Le jugement entre comportement et attentes vis-à-vis de l'individu observé participe à l'évaluation de son degré de responsabilité, en lui décernant un attribut social.

La relation à la norme génère l'acceptation ou la disqualification. Elle dépend du point de vue de l'individu et questionne la validité des jugements moraux, modalités de reconnaissance partagées, indexées à des normes. Au stade éthique, la morale se substitue au droit dans le groupe, au regard de l'acceptabilité. L'individu peut dépasser les normes sociales et les considérer comme morales, intégrant le point de vue de l'autre. À contrario, une disqualification des normes morales s'affiche en cas de dépendance vis-à-vis du point de vue de son groupe. Les normes morales sont appréhendées comme culturelles ou sociales. Parfois même, une norme sociale peut prendre valeur morale.

L'acceptation est un procédé intégrateur, un mécanisme actif de reconnaissance, d'accueil et d'ouverture, où l'individu doit être le lieu de contrôle de l'action. Construction interne liée à un motif d'action qui intègre les contraintes externes, l'acceptation participe au processus de normalisation. Dans l'interaction individu-collectif, l'acceptation s'exprime comme un bilan de préférences qui conduit avec mesure à opter pour la meilleure solution, dans un contexte où la transgression est toujours possible. La perspective est conformiste ou novatrice. Prothèses motivationnelles, les normes ont une fonction de contrôle et de régulation des affects, compte tenu du collectif. L'acceptation se dessine dans l'interaction comme une forme d'interaction acceptée, de reconnaissance mutuelle. Véritable réciprocité, l'acceptation est un ajustement mutuel des interprétations dans l'action immédiate. Le jugement d'acceptabilité, établi au regard des conduites et énoncés dans le jeu des interprétations, conditionne l'acceptation. Le processus de normalisation s'avère être un ajustement mutuel public, compte tenu du fond et de la forme de la communication. La compréhension d'une

situation s'éclaire à la lumière des réactions d'autrui, indices d'acceptation. Ceux-ci conduisent ou non à poursuivre ses actions, avec un sentiment de conformité par rapport aux contraintes propres au rôle adopté. Des formes de reconnaissance sociale variées s'articulent et parfois rivalisent, dans les relations sociales. Les modalités de reconnaissance induites se spécifient de façon originale, au regard de normes distinctes. Concurrences et paradoxes s'ébauchent.

La norme est un engagement interne en situation. Elle se construit en conjuguant sa représentation et sa mise en œuvre, qui la module en retour. La pratique de la norme s'affiche comme procédure de reconnaissance mutuelle. Elle s'apparente à une source d'identification ou de rejet et le collectif ressort comme un système normatif.

L'internalisation des exigences sociales caractérisée par un niveau d'identification élevé favorise l'acceptation. Entre logiques interne et externe des concurrences émergent. Non seulement procédure, l'acceptation est aussi un résultat, inscrit dans l'historicité de l'individu, fondé sur le contrôle de l'émotion et des représentations. Pour autant, l'acceptation présente parfois un caractère plus passif, où elle se dessine davantage comme une forme de résignation voire de soumission à l'autorité.

Norme et acceptation sont interactives et se dessinent auprès d'individus libres. Le pouvoir est sous-jacent, dans une relation idéalement partagée, en opposition à l'autorité. L'acceptation d'une norme et sa validité sont interdépendantes dans une forme de réciprocité, conditionnée par l'intégration d'une norme à un système de normes. L'individu construit de façon individuelle un système d'interprétation du monde, par autoréférence individuelle, processus d'adhésion libre aux normes. Cette construction personnelle et originale du monde génère l'adhésion, indépendamment des sanctions. L'individu confère à ses comportements un niveau d'identification important, source d'acceptation. Pourtant les décisions ne sont jamais entièrement libres. L'acceptation est relative à l'anticipation de l'efficacité des effets rétroactifs d'une conduite. L'acceptation est un engagement interne en situation, indexée aux pertes et profits possibles, dont la caisse de résonance est la dimension collective. La norme s'édifie par appropriation et non par obligation, au regard des conséquences probables de la conduite. La conformité s'émancipe de la peur de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance, pour se dessiner au regard du juste et de la validité de la norme. En classe, la légitimité des normes, de l'autorité ou de l'école commandent l'acceptation, à l'origine d'une résistance, d'une opposition chez l'élève ou de sa socialisation. La légitimité de l'école tient à l'acceptation, au partage de ses normes. Du fait du caractère autoritaire de l'école, l'acceptation présente souvent un caractère de résignation.

Délibérée et non intuitive, l'acceptation ressort comme adhésion volontaire, à la fois considération et approbation. Multidimensionnelle, l'acceptation génère des procédures de contrôle, sur le plan cognitif et affectif. L'empreinte affective inhérente au contexte, notamment la confiance, conditionne l'engagement de l'individu.

Contraire à l'évitement qui crée une dépendance vis-à-vis des stratégies de contrôle, l'acceptation s'oppose à la résistance, à la contestation et à l'exclusion. Le consentement, comme la norme, présente un caractère binaire. Le principal est d'accepter.

L'acceptation est constructive, en ce sens qu'elle participe à la connaissance et à la construction de soi. L'acceptation se construit dans l'articulation entre connaissance de soi et connaissance des autres. Le contexte se dessine comme une création interne de l'individu, conjuguant son vécu avec la spécificité de la situation. La compatibilité entre situation et connaissance de soi crée un contexte cognitif de soi. Cette congruence avec la situation se détache comme une charge mentale, à l'origine d'un engagement ou d'un désengagement mental. Le décalage entre désir et concept de soi peut générer un paradoxe. L'acceptation autorise une auto-évaluation ainsi que l'adhésion et l'intégration des normes. Le contexte cognitif de soi témoigne de la norme d'internalité, facteur causal gratifiant qui contribue à l'intelligibilité d'une situation. L'individu s'octroie la cause de ses actes et nuance son identité en retour.

L'acceptation est conditionnée par le contexte, avec des paramètres multiples, parfois manipulés. L'interaction avec le contexte s'édifie en situation, tant dans la relation individu-situation, dans le contexte interpersonnel que dans la procédure de formulation d'une demande. L'interaction est une construction inédite spécifique à l'individu au regard de son vécu. L'acceptation vaut tant vis-à-vis de soi que des autres, dans une interdépendance, inscrite dans le cadre culturel et familial. Elle s'édifie au regard de critères d'acceptabilité, qui se dessinent en l'absence d'éléments contraires ou de solution autorisant une forme de révision possible. L'acceptabilité est indexée à la conformité.

Certains éléments contextuels sont engageants, donc favorables à l'acceptation. La comparaison sociale et la visibilité sociale mais aussi le toucher, les formules de politesse, une humeur positive qui crée un contexte d'intimité, l'existence d'un dialogue entre le demandeur et le sollicité, sont des exemples de paramètres interpersonnels. Un étiquetage précis, socialement valorisé, facilite l'acceptation, grâce à une internalisation des exigences sociales sur le plan du comportement. La légitimation de toute participation est en lien avec la norme de réciprocité, qui limite les risques de fermeture, à travers des concessions de réciprocité. La comparaison sociale en classe est dépendante du niveau de développement cognitif de l'individu. Contrainte ou libre, la comparaison surgit dans le rapport à la norme, à travers l'engagement ou l'équité, comme un facteur de l'acceptation. Plus que la comparaison, la visibilité accentue son effet. L'ubiquité de la comparaison sociale à l'école conditionne l'émergence de l'acceptation ou de la déviance. En classe, l'organisation pédagogique, notamment les tâches collectives, impactent l'acceptation des normes indexées, au regard de l'interaction de l'individu avec la situation, dévoilant la paresse sociale. Norme et acceptation se conjuguent dans une interdépendance, avec en toile de fond la dimension contextuelle.

Des facteurs inhérents à chaque individu, valables pour soi et pour les autres, se distinguent comme facilitateurs de l'acceptation (confiance, croyance, conformisme, sentiment de justice, crédibilité des normes, etc.).

L'acceptation et la norme ressortent en situation, au regard d'une infraction identifiée. La transgression se dessine comme un catalyseur, qui indique à l'individu son caractère normatif. Instant inaugural, le moment de la transgression est une mise à l'épreuve qui déclenche

l'adhésion au système de normes. Dans cette confrontation pratique, norme et acceptation surgissent.

L'acceptation vaut aussi pour la déviance, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Une déviance peut être délibérée ou involontaire. La déviance non-intentionnelle témoigne de la méconnaissance de la norme ou de son contexte de mise en œuvre. Une déviance intentionnelle vaut pour tous, comme tentation indépendante de présupposés motivationnels spécifiques. Les techniques de neutralisation des effets des actes participent à cette adhésion, au sein d'une sous-culture déviante. L'enseignant dans ses pratiques pédagogiques met en place des procédés de neutralisation qui articulent impersonnalité et impartialité, réduisant les interrogations relatives à leurs conséquences. Sous couvert déontologique, une hiérarchisation se dessine et relègue au second plan l'individu qui ressort comme un obstacle. Des conduites spécifiques atténuent l'identification de la déviance. La mise en place des procédés de neutralisation autorise une flexibilité de la norme, ouvrant la porte à la déviance. Le jugement de responsabilité s'inscrit en toile de fond et spécifie les obligations qu'un individu est en droit d'attendre de l'autre. Indexé aux représentations des attentes comportementales vis-à-vis de son interlocuteur, le jugement de responsabilité présente un caractère ordinaire, permanent et non prédictible.

C'est dans une interdépendance qu'acceptation et déviance se conjuguent. Généralement, les individus présentent une sensibilité aux actes conformes et s'engagent dans cette perspective. Le non-passage à l'acte d'un individu devient intelligible sous l'éclairage de l'acceptation, à travers l'engagement de l'individu dans une voie comportementale conventionnelle, compatible avec ses activités. L'individu réprime ses conduites déviantes grâce à ses engagements et en fonction des effets escomptés, si le maintien de la conformité des apparences présente un enjeu. La compréhension de nos actes tient aux nombreux engagements, variés et enchevêtrés en lien avec les normes et les institutions.

II. Méthodologie

Le choix est fait de ne pas considérer la norme au regard d'individus extérieurs à l'école. Mais de le faire au travers du prisme de ses acteurs. Le but est d'essayer d'appréhender les représentations de la norme en milieu scolaire. Qu'en disent les élèves ? Les enseignants ? Comment la norme prend-elle forme à l'épreuve de l'expérience scolaire ? Quelle est la pratique de la norme ? L'enjeu est d'esquisser la norme pour mieux la saisir.

Cette recherche se déroule en deux temps. La planification de la recherche se décline ici dans sa totalité. Le but est d'en faciliter la compréhension.

- Une première phase exploratoire est un champ ouvert, pour mieux appréhender la norme. L'approche est volontairement large, pour ne pas être enfermée dans nos attentes. Et ne pas s'engager sur des voies erronées. À partir de ce point d'ancrage, nous avons construit des outils utilisés dans la deuxième partie de cette recherche. L'enjeu est d'accéder avec un regard différent et orienté vers la connaissance de la norme.

- La deuxième partie de la recherche est plus ciblée, au regard des hypothèses retenues.

Dans l'analyse, la perspective consiste à faire parler les matériaux recueillis. Approche quantitative et qualitative sont croisées. L'assistance logicielle, visant à faire émerger les éléments saillants, est conjuguée avec l'analyse manuelle. Notre vigilance consiste à ne pas perdre la capacité à interpréter, tout en maintenant en ligne de mire le fil rouge de la problématique.

A) Matériel et méthode

1. Problèmes

Comment mettre en avant le caractère dynamique de la norme ? En quoi et comment définir la norme chez l'élève et l'enseignant de CM2 au regard des besoins sociaux, cognitifs, affectifs et idéologiques, mais aussi de la déviance et de l'acceptation ?

2. Hypothèses

a) Hypothèses :

Hypothèse 1 (H1). La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.

Hypothèse 2 (H2). La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.

Hypothèse 3 (H3). La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée. (H3 bis) La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire. (H3 ter) La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.

Hypothèse 4 (H4). Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.

Hypothèse 5 (H5). La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs. (H5 bis) La norme reflète les différents besoins.

Hypothèse 6 (H6). L'interdépendance des besoins module la norme. (H6 bis) Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

Les Hypothèses 1 et 2 sont traitées dans la partie III, les Hypothèses 3 et 4 dans la partie « Conscience et pratique » de la norme (cf. IV Analyse, p. 413) et les Hypothèses 5 et 6 dans la partie VI Analyse, p. 539).

b) Justification des hypothèses

Ces hypothèses ont été retenues compte tenu des éléments théoriques avancés. De façon plus spécifique, les justifications sont respectivement pour les différentes hypothèses :

- Justification H1 (La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.)

Le caractère dynamique de la norme a été mis en relief dans une perspective interactionniste. Cette hypothèse ne s'inscrit pas dans un paradigme spécifique. Elle est le fruit d'une approche systémique construite dans notre réflexion théorique sur la norme¹, en lien avec l'acceptation et la déviance². Parmi les nombreux auteurs, Goffman (1961³, 1963⁴, 1970⁵, 1987⁶), Garfinkel (1952⁷, 1963⁸), Ogien⁹ (1995), Go¹⁰ (2012), Cicourel¹¹ (1973) et Watzlawick¹² (1972), ont dessiné avec des regards orientés la norme comme un processus dynamique. La normalisation est un processus public et nécessaire, qui se dessine comme un ajustement interprétatif en situation, lié à la connaissance de l'ordre des choses que l'individu développe (Ogien¹³, 1995).

¹ Cf. I. La norme, un concept dynamique, à géométrie variable, p. 18.

² Cf. 0. La norme : déclinée au regard de la déviance ou de l'acceptation ?, p. 107.

³ Goffman E. (1961), *Role Distance*, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁴ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁵ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁶ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁷ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁸ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

¹¹ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

¹² Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

¹³ *Idem*.

Le jugement des individus tient à l'intelligibilité de la situation (Garfinkel¹, 1963). Les procédures de normalisation autorisent la continuité des actions (Garfinkel², 1952). Agir consiste à traiter l'ensemble des informations disponibles (Goffman³, 1970). La force du monde vécu se découvre avec la pragmatique de la communication, tant dans le contenu que dans la relation (Watzlawick⁴, 1972). Parce que le sujet construit le sens des situations et de l'interaction, la normalisation est inhérente à la pratique de l'action (Cicourel⁵, 1973). Indexée à un continuum temporel, la norme se dessine toujours en devenir (Go⁶, 2012).

Norme, déviance (Mucchielli⁷, 1999) et acceptation (Livet⁸, 2006, Prairat⁹, 2012, Demeulenaere¹⁰, 2003) sont interdépendantes, contribuant au caractère dynamique de la norme. Parce qu'elle prend forme à travers le regard d'autrui, la déviance présente des formes multiples et infinies, participant à la fluctuation de la norme. La norme n'est pas seulement contraignante mais aussi attractive et fait apparaître l'acceptation (Prairat¹¹, 2012), dont les facteurs facilitateurs sont multiples. Si l'acceptation met en évidence le caractère consistant de la norme (Joule et Beauvois¹², 2014), la pratique de la norme se dessine comme un processus dynamique, de reconnaissance réciproque, à l'origine d'identification ou de rejet (Brandom¹³, 2000). La norme ressort comme un engagement interne en situation (Go¹⁴, 2012), construit dans l'articulation entre sa représentation et sa mise en œuvre, qui la modifie en retour. En ce sens la norme est sujette à des variations. Et ce, d'autant plus que les modalités de reconnaissance induites se dessinent de façon originale. Cette perspective interactionniste dessine la norme dans une diversité sans limite, au regard de la réalité toujours différente (Goffman¹⁵, 1963). En ce sens les interactions sont constitutives de l'identité de l'individu.

¹ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

² Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

³ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁴ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

⁵ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁶ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁷ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁸ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

¹⁰ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

¹¹ *Ibidem*, pp. 33-50.

¹² Joule et Beauvois, dans leur approche de la manipulation, se sont notamment centrés sur la norme. Les propos qui suivent s'appuient sur leur analyse. Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.

¹³ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

Les limites se dessinent en situation pour Goffman¹ (1963), avec un aboutissement indéterminé et un caractère imprévisible.

La norme présente des facettes multiples, au regard de son sens, de ses fonctions, de ses formes et de ses espaces d'expression. Objet d'acceptation, de révision ou de rejet, les normes sont des prothèses motivationnelles qui contrôlent les affects de l'individu avec mesure, pour réaliser ses préférences dans un contexte où la transgression est toujours possible (Livet², 2006). Si la normativité est propre aux activités humaines, la variété et l'instabilité des représentations normatives participent au caractère dynamique de la norme. Le point de vue de l'individu (Boumard et Marchat³, 1994), source d'acceptation ou de disqualification, qui interroge la validité des jugements moraux, accentue les fluctuations de la norme. L'autoréférence individuelle, processus d'adhésion libre aux normes est une construction personnelle d'un système d'interprétation du monde (Lidgi⁴, 2005). Parce qu'elle se situe à la frontière entre le conforme et les conduites incompatibles, la norme présente des variations.

Les fluctuations de la norme tiennent à sa dépendance avec le contexte, avec des processus de normalisation et des validations comportementales en situation. La norme s'inscrit dans le contexte incertain, instable et équivoque de la postmodernité, où la discordance entre rationalisme et individualisme souligne des paradoxes et induit l'intégration (Pourtois et Desmet⁵, 1997). Dans cette instabilité prégnante, la norme se conjugue comme une construction sociale et une édification individuelle. Ce paradoxe génère des fluctuations, à travers les concurrences et les ambiguïtés, des perspectives individuelle et groupale. Dans une forme de réciprocité, une dialectique s'instaure entre les représentations de l'individu et la réalité, dans une voie de contractualisation (Joule et Beauvois⁶, 2014). Ni indépendante, ni formelle, la norme ne tient pas à un jugement individuel (Go⁷, 2012). La norme est constitutive d'une collectivité dynamique (Brandom⁸, 2000) et présente une interdépendance avec l'autre, dans une forme de réciprocité. L'expérience collective est organisatrice de la norme (Go⁹, 2012, Brandom¹⁰, 2000) qui la dessine avec un contenu déterminé. Nous chercherons à appréhender ce contenu en classe.

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁴ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), p. 115-128.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁷ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁸ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁹ *Ibidem*, pp. 77-94.

¹⁰ *Idem*.

Le caractère dynamique de la norme tient à ce qu'elle s'édifie en situation dans une procédure complexe d'interprétation et d'action (Verhoeven¹, 2012), grâce à des compétences pratiques et réflexives, au regard du contexte rencontré. Dans une logique interactionniste, la normalisation se dessine comme un processus dynamique et infini. La variabilité de la norme tient à son caractère régulateur mais aussi constitutif (Livet², 2006), conjuguant l'usage avec le système motivationnel de l'individu. Le caractère flexible de la norme se lit à travers la sélection des possibles, qui montre le pouvoir normatif.

Les variations de la norme sont inhérentes à son caractère opérant et ambivalent, indexé à sa forme explicite et implicite. Avec des traits ambigus, la norme s'inscrit dans un champ ouvert et dynamique, source de fluctuations et d'indéterminations, tant dans ses dimensions interprétatives, que dans sa construction ou sa mise en œuvre pratique. La norme s'inscrit dans un système (Livet³, 2006), qui lui donne un ancrage fort et autorise à la fois une forme de stabilité, mais aussi une flexibilité. L'acceptation tient à l'intégration d'une norme au sein d'un système normatif. Les normes distinctes sont en interaction à des niveaux différents et participent aux fluctuations.

La norme présente un caractère temporel, à la fois spécifique et indépendant, qui se conjugue au présent dans la pratique de la norme. La norme présente un mouvement d'altération spécifique, qui questionne l'acceptable (Go⁴, 2012) et l'inscrit dans sa propre historicité Brandom⁵ (2000). Une relation inférentielle s'exprime entre passé, présent et futur, infléchissant la norme. Ni vraie, ni fausse, la norme s'esquisse par son caractère relatif, flexible et inachevé, dans une perspective ouverte, teintée d'imprévisibilité. En ce sens, la norme présente un caractère dynamique et révisable.

Parce que l'école, espace social, se dessine à la fois comme un conservatoire et un processus de normalisation, avec des références croisées, la norme s'inscrit dans une relation au pouvoir à chaque fois originale, qui la spécifie de façon inédite. La norme se dessine comme un savoir pratique dynamique, qui se construit par appropriation et non dans la contrainte, au regard des pertes et profits possibles, respectueuse du juste.

Les évidences normatives de l'enseignant croisent les normes de l'élève et créent des décalages et des ambiguïtés, source de fluctuations (Boumard et Marchat⁶, 1994). La normativité scolaire varie et souligne une fragilisation et une modification des schèmes

¹ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ *Idem*.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁵ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁶ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

normatifs et de leur validité. L'acceptation tient à la validité de la norme (Habermas¹, 1986) et réciproquement l'acceptation d'une norme conditionne sa validité (Ogien², 1995). Cette réciprocité participe au caractère dynamique de la norme.

Parce que le contexte est organisateur de la norme à l'école, contraintes institutionnelles et relations sociales asymétriques, participent à la fluctuation des normes, poreuses, dynamiques et sans fin.

Socialisante et sélective, l'école se dessine comme un espace complexe et paradoxal, marqué par la normativité, où les dimensions subjectives et objectives résonnent. La composante juridique s'introduit et fragilise son pouvoir réglementaire (Henaff et Merle³, 2003). L'école est indexée à la normativité dans une perspective de normalité, à des fins de pérennité sociale et de maintien de l'ordre scolaire. En classe, efficacité et enjeux humanistes se concurrencent, discipline, intégration et autonomisation rivalisent, alors que les acteurs empreints par le doute, recherchent reconnaissance et identité dans des influences réciproques. L'évolution de la forme scolaire (Verhoeven⁴, 2012) influe sur les procédures de normalisation, qui participent à une logique de reproduction des rapports sociaux et à une forme de naturalisation des différences, où l'équité se substitue à l'égalité. Des espaces normatifs spécifiques se dessinent, affichant des étiquetages et des contrastes visibles qui participent à la légitimation des différences. Ancrage de l'éducation, la norme scolaire se dessine non seulement comme un présupposé, mais aussi comme une édification fonctionnelle, flexible et en devenir. Les normes scolaires se construisent en situation, en fonction de la diversité des acteurs et de la réalité, non plus sur des concepts théoriques et universels. Plus perméable au monde extérieur et à la culture juvénile, les normes scolaires sont fragilisées et modelées par la concurrence entre légitimités interne et externe. En découle, une déstabilisation normative, à l'origine de variations et de revendications (Verhoeven⁵, 2012). L'émergence et l'arrivée de normes spécifiques de l'élève génèrent des revendications. Conjugée à la réduction des schèmes normatifs communs, cette culture juvénile participe aux variations de la norme et à une forme de déstabilisation normative de l'enseignant. La légitimité des normes instituées et le formalisme sont émaillés. Un décalage se dessine entre les normes implicites de l'élève et celles de l'enseignant. Les dimensions individuelles et publiques se conjuguent au regard du contexte. Conformité et déviance se dessinent selon le point de vue de chacun.

Ces éléments s'accordent pour participer aux variations de la norme à l'école. De ce fait, nous nous attachons à vérifier que la norme en classe, n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.

¹ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁵ *Idem*.

- Justification H2 (La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.)

Cette hypothèse s'ancre sur l'approche systémique conduite sur la déviance et l'acceptation. Elle s'appuie sur des regards croisés, en lien avec différents paradigmes, notamment celui de Mucchielli¹ (1999), Becker² (1963) et Ogien³ (1995) pour la déviance. Et de Prairat⁴ (2012), Joule et Beauvois (1998⁵, 2014⁶), Kiesler⁷ (1971) pour l'acceptation.

L'interdépendance entre norme et déviance s'illustre à travers de multiples champs théoriques. Mucchielli souligne l'interrelation entre norme et déviance, dessinant cette dernière dans son rapport aux normes, organisatrices de la vie sociale. Le critère d'identification des comportements déviants, est pour lui, leur condamnation par les normes sociales. La déviance fait émerger le conforme et la norme, révélant l'acceptable et l'inacceptable, interrogeant ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. Déviance, norme et conformité sont interdépendantes (Douglas⁸, 1999). La déviance ressort comme l'autre versant de la conformité. La déviance tient à l'identification et à la stigmatisation d'une personne au regard de la conformité. La déviance ressort dans l'interaction (Becker, 1963). Déviance et conformité sont indissociables, véritable complexe fonctionnel (Ogien⁹, 1995 en référence à Parsons) et en relation d'opposition (Ogien¹⁰, 1995 en référence à Garfinkel et à Goffman).

L'interdépendance entre norme et déviance est mise en relief à travers un processus : l'existence d'une norme, une conduite transgressive indexée à cette norme et un processus de désignation de la transgression (Mucchielli¹¹, 1999). La déviance résulte des ajustements comportementaux des individus, dans une voie tant implicite qu'explicite. Elle est le fruit d'une réaction sociale au sein d'un réseau d'actions complexes. C'est un processus dynamique, un phénomène social ordinaire contextualisé, avec une dimension collective. Becker¹² (1963) met en évidence l'interdépendance de la norme et de la déviance, à travers son institutionnalisation. Pour Becker, la déviance, avec un caractère relatif et temporel, est un

¹ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris.

⁴ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁷ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

⁸ Douglas M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Mauss, pp. 113-114.

⁹ *Idem*.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

¹² *Ibidem*, p. 29.

processus en construction constante, dans lequel l'individu s'engage ou non. L'individu s'inscrit dans un tissu normatif où il apprend à exercer un rôle, avec des obligations particulières inhérentes au contexte, à son statut et à son histoire. Le paradigme de l'étiquetage dévoilé par Goffman¹ (1963) et Becker (1963) éclaire la déviance, dans une perspective interactive à travers le point de vue des acteurs. Une déviance est identifiée comme telle par autrui, révélant la norme dans une relation au pouvoir. Becker éclaire le caractère opérant de la norme en distinguant son contenu de son application concrète, ainsi que les acteurs impliqués. Leur point de vue dessine la désignation comme une forme d'attribution d'identité sociale provisoire, métissage entre l'identité sociale virtuelle de l'individu et son identité sociale effective. Dans la désignation, l'objectivité des acteurs pourtant fondamentale est marquée par l'implicite. Le contenu de la norme est inhérent au contexte et aux acteurs, constructeurs et agents d'application des normes. Une interdépendance s'esquisse entre, d'une part, l'existence et l'émergence des normes et d'autre part, l'éclosion et identification des déviances.

L'interdépendance de la norme avec la déviance est lisible à la lumière de la normativité. La conception du cadre normatif et des critères d'identification de la conformité modulent la conception de la norme et de la déviance. La normativité peut être appréhendée comme prescription intériorisée de normes et valeurs ou comme cadre situationnel organisateur de l'action (Thomas², 1966, Ogien³, 1995). Si la normativité se dessine comme une forme de prescription de normes et de valeurs fixes et stables, la déviance, fruit du contrôle social, menace de rompre les interactions dans un déséquilibre de la communication (Ogien⁴, 1995). La déviance marque l'écart à la norme et son identification collective. Dans une conception dynamique de la norme, la déviance s'esquisse comme une déstabilisation de l'interaction, une forme d'altération des présupposés de l'attitude naturelle dans une situation d'interaction. Le processus de normalisation conditionne le déroulement commun de l'action et l'incertitude est une contrainte sociale. La normativité se dessine également comme un phénomène construit en situation et organisateur de l'action. Les critères de normativité sont des règles générales, conduisant l'individu à porter un jugement sur la conformité de la conduite d'autrui (Bourricaud⁵, 1982). La compréhension des conduites relève d'un processus de qualification des actes, relatif au rôle du déviant, à la transgression, au contexte et à l'organisation sociale. Le jugement de conformité tient à la notion de responsabilité de l'individu qui s'engage dans l'action (Goffman⁶, 1973). L'individu adoptant une conduite déviante tend à la justifier, avec une neutralisation (Becker⁷, 1963, Ogien¹, 1995) possible des attitudes conformistes et

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Thomas W. (1966), *On social organization and social personality*, Chicago, University of Chicago.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem*.

⁵ Bourricaud F. (1982), in Boudon R., Bourricaud F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 100.

⁶ *Idem*.

⁷ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 61.

l'émergence d'une sous-culture déviante, qui peut amener l'individu à nier ou à rejeter les normes. À contrario, l'individu peut produire des formes d'immunisation (Reiss², 1961) limitant la déviance. Des concurrences se font jour et interrogent l'acceptation.

Mucchielli³ (1999) met en relief la dépendance entre déviance, norme et sanction, dans la perspective de respect des normes. L'engagement de l'individu dans une conduite déviante ou conforme se précise au regard de ses conséquences possibles et des réactions qu'elles créent. Ainsi la sanction provoquée participe-t-elle à l'attribution de responsabilité de son acte (Meirieu⁴, 1991) et de restauration (Selosse⁵, 1997) possible pour le déviant. Déviance, norme et sanction se conjuguent au sein d'une relation transactionnelle (Ogien⁶, 1995), avec en arrière-plan la conformité.

Dans une perspective interactionniste, l'interdépendance entre norme et déviance apparaît en arrière-plan du pouvoir et de l'autorité. Les modèles d'autorité questionnent la légitimité de la norme et le statut des sujets. Agent, acteur ou auteur, l'individu vit la soumission ou l'engagement, rencontre le conflit ou la coopération, subit la contrainte ou développe son autonomie. La légitimité de l'autorité s'édifie à travers la négociation ou l'accord dans une perspective juste, autorisant la liberté de chacun.

La déviance est à la fois un indicateur du rapport aux normes et un processus de transformation. La déviance témoigne du rapport à la norme et, à l'école, du rapport à l'ordre scolaire (Andréo⁷, 2005). Révélatrice de la maîtrise des normes scolaires, la déviance se dessine comme l'expression d'une perturbation (Boumard et Marchat⁸, 1994) et participe à une forme de régulation vis-à-vis des normes, compatible avec leur intégration et le maintien de l'ordre, sans relever d'une stratégie ni explicite, ni rationnelle. Parfois, la déviance récusé l'ordre de façon plus individuelle, à travers une activité ouverte d'opposition ou de contradiction qui émaille la référence aux normes scolaires. Les acteurs de l'école s'esquissent à la fois comme source ou objets de déviations, qui peuvent fragiliser l'enseignement. Les déviations se dessinent comme des stratégies d'adaptation inhérentes au contexte, ou comme le produit de l'école en tant qu'institution. La voie pédagogique adoptée par l'enseignant est déterminante. Une perspective éducative met en œuvre des pratiques équitables et constructives et limite les déviations. Une logique défensive, arbitraire et réactive, se centre sur la punition et engage vers la restauration de l'ordre et la préservation du pouvoir. L'école est terrain paradoxal où la norme se décline de façon originale. En effet, l'école conjugue les objectifs humanistes affichés et les pratiques pédagogiques effectives.

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 214.

² Reiss A. (1961), The social integration of queers and peers, *Social Problems*, 9, pp. 102-120.

³ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁴ Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

⁵ Selosse J. (1997), *Adolescences, violences et déviations* (1952-1995), dir. Pain J. et Villebru L.-M., Vigneux, Matrice.

⁶ *Idem*.

⁷ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁸ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 13.

Contraignante, hiérarchisée et sous-contrôle, l'école fait apparaître l'autorité comme un garant identitaire et un droit pour l'enseignant, alors qu'elle ressort comme une autorisation consentie pour l'élève. L'autorité à l'école est un outil de défense ou de réaction, fondé sur une justification externe, qui avance l'autonomie comme prétexte à la soumission (Houssaye¹, 1995). L'autorité peut prendre forme de déviance, entravant la dimension relationnelle et la pédagogie. Un paradoxe ressort entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur l'autre, qui engage l'élève vers l'acceptation et l'intégration de sa dépendance et de sa soumission à l'autorité, sous prétexte d'un savoir présumé.

L'interdépendance de la norme et de l'acceptation s'affiche à la lumière de différents champs théoriques. La norme peut être objet d'acceptation, de rejet ou de révision (Livet², 2006). L'acceptation dévoile une forme de consistance de la norme (Joule et Beauvois³, 2014), rationalisant les actes. Flexible, positive, active et intentionnelle, l'acceptation dévoile la norme à travers son caractère attractif (Prairat⁴, 2012). Elle relève du libre-choix et autorise une distanciation vis-à-vis de son jugement. Norme et acceptation sont interactives et se construisent auprès d'individus libres (Beauvois et Joule⁵, 2014). Le pouvoir se dessine en arrière-plan au sein d'une relation idéalement partagée, qui s'oppose à l'autorité. Engageante, émancipatrice et adaptative, l'acceptation ressort en situation, à la fois comme mécanisme et résultat. Comme la norme, l'acceptation est binaire (Schoendorff, Grand, Bolduc⁶, 2011) et indexée à l'acceptabilité. L'essentiel est d'accepter. Multidimensionnelle, régulatrice et contextualisée, l'adhésion est constructive et régulatrice, avec une empreinte affective.

L'acceptation et l'engagement sont des catalyseurs qui mettent en relief les normes, notamment les normes de réciprocité (Cialdini⁷, 1984) et d'internalité (Dubois⁸, 2009, Beauvois et Dubois⁹, 1988). Le contexte cognitif de soi met en relief la norme d'internalité, comme facteur causal valorisant et participant à l'intelligibilité de la situation. L'individu s'attribue la cause de ses actes et en retour module son identité. Toute participation est légitimée par la norme de réciprocité, qui borne les risques de fermeture grâce à des concessions réciproques. La norme de réciprocité met en relief la dimension sociale de la norme. La norme de réciprocité légitime toute participation, en instaurant des concessions

¹ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 81.

⁴ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p.172.

⁶ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

⁷ Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

⁸ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁹ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

réciroques qui limitent les risques de fermeture. La comparaison sociale (Huguet et Monteil¹, 1989, Levine², 1983), dévoilée dans le rapport à la norme en classe, souligne la dimension cognitive, en ce sens qu'elle est dépendante du niveau de développement cognitif de l'individu. Qu'elle soit libre ou contrainte, la comparaison et plus précisément l'ubiquité de la comparaison sociale, s'exprime dans le rapport à la norme. Elle se dessine comme un facteur de l'acceptation, à travers l'engagement ou l'équité et conditionnent l'émergence de l'acceptation ou de la déviance. Norme et acceptation s'articulent dans une interdépendance, compte tenu du contexte.

L'engagement se dessine comme une forme de soumission librement consentie (Beauvois et Joule³, 2014), constitutive d'une auto-perception positive et témoigne du statut normatif de l'individu. Enjeu éducatif, l'engagement est conditionné par le contexte de liberté, souvent illusoire, à travers des choix indexés aux critères d'acceptabilité. Escalade comportementale, la persévération décisionnelle (Joule et Beauvois⁴, 2014) n'apparaît que dans une perspective active de choix librement consenti et vaut pour les conduites conformes ou déviantes.

Prairat⁵ (2012), affirme que l'individu présente une disposition à adhérer aux normes et donc à tendre vers l'acceptation.

L'engagement est une activité imputable à l'acteur de la conduite (Joule et Beauvois 1998⁶). L'engagement ressort comme contexte favorable à l'acceptation et indirectement à la normalisation. L'engagement est indexé aux actes (Kiesler⁷, 1971) et se dessine comme un processus interne ou externe. Il n'est engageant que comme processus interne. À contrario, en tant que processus externe lié au point de vue de l'autre, il est désengageant. L'engagement tient à son caractère public à travers la visibilité et la taille de l'acte, en relation avec son coût (Joule et Beauvois, 1998⁸, 2014⁹). Pour Joule et Beauvois¹⁰ (1998), l'engagement est d'autant plus fort que la pression environnementale est faible. Le contexte de liberté est déterminant, avec le sentiment de liberté qui en découle qui est véritablement organisateur de l'engagement. Celui-ci autorise une forme d'identification. Pour Joule et Beauvois¹¹ (1998), l'engagement favorise l'assimilation d'un individu à son acte et réciproquement. C'est une forme d'étiquetage réciroque, interne ou externe. L'engagement interroge la relation pédagogique

¹ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, p. 73.

² Levine J. (1983), Social comparison and education, in Levine J., Wand M. (Ed.), *Teacher and student perceptions, Implications for learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 172.

⁴ *Ibidem*, p. 101.

⁵ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁷ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

⁸ *Idem*.

⁹ *Ibidem*, p. 229.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ *Idem*.

comme facteur d'engagement. La pédagogie de l'engagement est plus favorable que la pédagogie de la prescription pour développer l'acceptation.

La conformité d'un acte se construit dans l'instant (Goffman¹, 1973), dans une évaluation permanente, à l'origine de la définition et de l'évolution de la situation. La relation à la norme cause acceptation ou disqualification, en fonction du point de vue de l'individu. La validité des jugements moraux (Livet², 2012) est interrogée comme modalités de reconnaissance partagées, indexées à des normes. Au stade éthique, la morale se substitue au droit, en fonction de l'acceptabilité. Le point de vue de l'autre est intégré par l'individu qui peut dépasser les normes sociales en les considérant comme morales. À l'inverse, une dépendance vis-à-vis du point de vue de son groupe conduit à disqualifier les normes morales, considérées comme culturelles ou sociales. Parfois même, une norme sociale peut prendre valeur morale. Norme et acceptation sont interdépendantes, en ce sens que l'acceptation participe au processus de normalisation, ajustement mutuel public (Livet³, 2006). L'acceptation est une procédure intégratrice active, un mécanisme de reconnaissance, d'accueil et d'ouverture (Hayes⁴, 1994 ; Cordova⁵, 2001), à condition que l'individu soit le lieu de contrôle de l'action (Schoendorff, Grand, Bolduc⁶, 2011). Des concurrences se surgissent entre logiques interne et externe. Dans le jeu des interprétations, le jugement d'acceptabilité (Goffman, 1970⁷, 1987⁸) se construit en fonction des conduites et énoncés. Les modalités de reconnaissance induites se déclinent de façon spécifique, par rapport à des normes distinctes, révélant des concurrences et des ambiguïtés. La norme se dévoile comme un engagement interne en situation (Go⁹, 2012). La norme se construit en articulant sa représentation avec sa mise en œuvre, qui la façonne en retour. La pratique de la norme est une procédure de reconnaissance mutuelle, source d'identification ou de rejet. Mais l'acceptation peut présenter un caractère plus passif, comme une forme de résignation voire de soumission à l'autorité.

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Hayes S. (1994), Content, Context and the Types of Psychological Acceptance, in Hayes S., Jacobson, N., Follette, M., Dougher, M. (Ed.), *Acceptance and Change, Content and Context in Psychotherapy*, Reno, Context Press, pp.13-32.

⁵ Cordova J. (2001), Acceptance in behavior therapy, understanding the process of change, *The Behavior Analyst*, 24, pp. 213-226.

⁶ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299, p. 296.

⁷ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁸ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

L'acceptation d'une norme tient à sa validité dans une forme de réciprocité, dépendante de l'intégration d'une norme à un système de normes (Parsons¹, 1951, Becker², 1963, Livet³, 2006). C'est une construction individuelle d'un système d'interprétation du monde (Lidgi⁴, 2005), qui génère l'adhésion libre aux normes par autoréférence individuelle, indépendamment des sanctions.

La normalisation ressort comme une appropriation (Andréo⁵, 2005, Verhoeven⁶, 2012) et non une obligation, compte tenu des conséquences probables d'un acte (Elster⁷, 1986, Livet⁸, 2006). Dans un contexte juste, où la norme présente une validité, la conformité s'émancipe de la crainte de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance (Baechler⁹, 2001). La légitimité des normes (Ogien¹⁰, 2012), de l'autorité (Houssaye¹¹, 1995) ou de l'école conditionne l'acceptation. Au regard du caractère autoritaire de l'école, l'acceptation présente souvent un caractère de résignation. L'acceptation génère une auto-évaluation mais aussi l'adhésion et l'intégration des normes.

Norme et acceptation présentent une interdépendance, parce qu'elles se détachent toutes les deux en situation, par rapport à une infraction identifiée (Prairat¹², 2012). La transgression telle un catalyseur, dévoile à chacun son caractère normatif. L'instant de la transgression s'affirme comme un instant inaugural, qui met à l'épreuve l'individu et engage l'adhésion au système de normes. Cette confrontation pratique met en évidence norme et acceptation.

Pour l'élève comme pour l'enseignant, l'acceptation peut être relative à la déviance. Si une déviance non-intentionnelle atteste de la méconnaissance de la norme ou de son contexte d'application, une déviance intentionnelle ressort comme une tentation indépendante de présupposés motivationnels originaux (Becker¹³, 1963). Les acteurs de l'école peuvent développer des techniques de neutralisation (Sykes et Matza¹⁴, 1957, Becker¹, 1963, Ogien²,

¹ Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 73-75.

⁴ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), p. 118.

⁵ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁶ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

⁷ Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.

⁸ *Ibidem*, p.72.

⁹ « Une relation de pouvoir, précise-t-il, est enracinée dans des acteurs libres, disposant de la capacité actuelle d'obéir, de ne pas obéir ou de désobéir ». Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, p. 130.

¹⁰ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 27.

¹¹ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF,

¹² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

¹³ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 48.

¹⁴ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

1995) des effets de ses actions ou des conduites spécifiques, qui atténuent l'identification de la déviance, dans une sous-culture déviante. L'enseignant qui n'échappe pas à ces procédures dans ses pratiques pédagogiques, conjugue impersonnalité et impartialité (Rawls³, 1997), et relègue l'élève considéré comme un obstacle, au second plan. Ces processus de neutralisation permettent une flexibilité de la norme, dans une perspective ouverte vers la déviance, avec en arrière-plan le jugement de responsabilité non-prédictible, précisant attentes comportementales vis-à-vis de son interlocuteur.

Acceptation et déviance s'articulent dans une interdépendance. Les individus sont en général sensibles aux conduites conformes et s'engagent dans cette perspective. L'acceptation participe à l'intelligibilité du non-passage à l'acte d'un individu, qui s'engage dans une voie comportementale conventionnelle et contient ses conduites déviantes en fonction des effets envisagés. Et ce, d'autant plus que maintenir la conformité des apparences (Becker⁴, 1963, Livet⁵, 2012) dessine un enjeu. L'interdépendance entre norme, acceptation et déviance éclaire la compréhension de nos conduites au sein d'engagements, variés et enchevêtrés en lien avec les institutions.

Ces différents paradigmes mettent en relief que la norme se décline au regard de la déviance et de l'acceptation. Nous nous attacherons à vérifier pour les acteurs de l'école en classe, si comme l'affirme Prairat⁶ (2012), l'individu présente ou non une disposition à adhérer aux normes et donc à tendre vers l'acceptation.

- Justification H3, H3 bis et H3 ter (La norme se spécifie explicitement au regard d'une infraction identifiée. La norme en classe, est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire. La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.)

Cette hypothèse s'inscrit dans le paradigme de Prairat⁷ (2012), en référence au cadre théorique de Canguilhem⁸ (2009) et de Ricœur⁹ (2001). La justification détaillée est précisée dans la partie « Conscience et pratique » de la norme (Cf. b) Justification des hypothèses p. 413).

- Justification H4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.)

¹ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 48.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 214.

³ Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Trad. Audard C., Paris, Seuil.

⁴ *Ibidem*, p. 48.

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 55.

⁶ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁷ *Idem*.

⁸ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

⁹ Ricœur P. (2001), *Le juste* 2, Paris, Esprit.

Cette hypothèse s'inscrit dans le cadre théorique de Livet¹ (2012), qui évoque le comportement de suivi des normes sociales. La justification détaillée est précisée dans la partie « Conscience et pratique » de la norme (cf. b) Justification des hypothèses p. 413).

- Justification H5 et H5 bis (La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs. La norme reflète les différents besoins.)

Cette hypothèse s'ancre sur *le paradigme des douze besoins*² (Desmet et Pourtois³, 1997), sur le cadre théorique d'Habermas (1986⁴, 1993⁵), mais aussi sur l'approche systémique conduite sur la norme⁶. La justification détaillée est précisée dans la partie « Conscience et pratique » de la norme).

- Justification H6 et H6 bis (L'interdépendance des besoins module la norme. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)

Cette hypothèse s'ancre aussi sur *le paradigme des douze besoins*⁷ (Desmet et Pourtois⁸, 1997), et sur l'approche systémique conduite sur la norme⁹, dans sa dimension paradoxale¹⁰. Cette hypothèse fait référence au paradigme de Livet¹¹ (2006), mais également aux cadres théoriques d'Ogien¹² (1995), de Wittgenstein¹³ (2004), de Canguilhem¹⁴ (1966), de Verhoeven¹⁵ (2012), Maroy¹⁶ (2008), Cicourel¹⁷ (1973), de Tardif et Lessard¹ (2000), de

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

² Cf. A L'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant et variabilité de la norme, p. 508

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁴ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁵ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

⁶ Cf. I La norme, un concept dynamique, à géométrie variable, p. 18-107 et 0 La norme : déclinée au regard de la déviance ou de l'acceptation ? p. 107-208.

⁷ Cf. A L'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant et variabilité de la norme p. 508.

⁸ *Idem.*

⁹ Cf. I La norme, un concept dynamique, à géométrie variable, p. 18-107 et 0 La norme : déclinée au regard de la déviance ou de l'acceptation ? p. 107-208.

¹⁰ Cf. B. La norme : une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxe, p. 548.

¹¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 245.

¹³ Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

¹⁴ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

¹⁵ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

¹⁶ Maroy C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 2008, 40/1, pp. 31-55.

¹⁷ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

Gasparini² (2003), de Go³ (2012) et de Coleman⁴ (1990). La justification détaillée est précisée dans la partie « Conscience et pratique » de la norme).

3. Paradigme

Le paradigme est descriptif à partir d'une *approche compréhensive*, puisque l'objet de notre recherche est de comprendre par interprétation (« *deutend verstehen* », Poisson⁵, 1991) l'activité sociale. L'enjeu est d'expliquer les causes, le développement et les effets de cette activité (Weber⁶, 1976). Nous cherchons à comprendre les réponses et à découvrir des éléments nouveaux.

De façon plus précise, notre approche sera ethnométhodologique (cf. Un travail d'objectivation, p. 231). Le champ est l'ethnométhodologie en référence au champ scientifique de Garfinkel⁷ (1967) (cf. 10. Procédures utilisées, p. 231). Ce choix pour l'ethnométhodologie tient à la façon d'appréhender les choses de la vie quotidienne, comme réalisation pratique, de façon à les rendre lisibles, attestables et intelligibles. Cette approche se conjugue avec cohérence avec l'approche systémique que nous avons retenue, qui articule représentations et ancrage pratique. L'ethnométhodologie se dessine comme une « *science de l'action et du raisonnement pratique, descriptible dans le langage naturel* » (Garfinkel⁸, 2001). L'ethnométhodologie aborde les choses au regard d'un paradigme interprétatif, qui attribue aux acteurs une capacité à appréhender, analyser et transformer les situations rencontrées. Définir une situation requiert l'implication de ses acteurs. L'individu, acteur et actant s'inscrit au centre des réalités sociales qu'il crée (Gurvitch⁹, 1962). Dans cette perspective, les acteurs édifient leur vision du monde au quotidien, dessinant un sens de la réalité sociale original, en fonction de leurs références. L'ethnométhodologie s'attache à *revenir au concret* (De Fornel, Ogien et Quéré¹⁰, 2001), à lire les choses comme elles sont, comme elles ressortent, sans présumer de leur définition. Ni intellectualiste, ni empiriste, ce cadre théorique appréhende *la société ordinaire, immortelle, telle qu'elle est vécue*

¹ Tardif M., Lessard C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, 12 (111), p. 21.

² Gasparini Rachel (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁴ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

⁵ Poisson Y. (1991), *La recherche qualitative en éducation*, PUF, p. 15.

⁶ Weber (1976), cité par Poisson Y. (1991), *La recherche qualitative en éducation*, PUF, p. 15.

⁷ Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall (trad. : Recherches en ethnométhodologie, Paris, PUF, 2007).

⁸ Garfinkel H. (2001), Postface. L'ethnométhodologie et le legs oublié de Durkheim, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, p. 440.

⁹ Gurvitch G. (1962), *Dialectique et sociologie*, Flammarion.

¹⁰ De Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.) (2001), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.

(Garfinkel¹, 2001). Une centration se fait sur les éléments observables dans la *société familiale*, et sur le point de vue de sens commun. L'ethnométhodologie conjugue ordre social et moral, en situation, avec un ancrage contextuel. « *Il n'y a pas d'autre moyen de percevoir l'ordre social ou moral que d'être engagé dans des relations sociales concrètes* » (Ogien², 2001). Ce champ théorique vise l'intelligibilité de la réalité des faits sociaux. Il accorde un *primat absolu à la pratique* et à la *découverte de l'ordre dans le cours de l'action* (Ogien³, 2001). Le social ne se dessine pas comme une *force contraignante* externe, inhérente à la société, mais comme une *force opérante* en situation, de *nature essentiellement conceptuelle, processuelle*⁴ et *normative*. « *Le social est immanent au monde tel que nous le pratiquons (c'est-à-dire tel que nous avons coutume de le connaître et de l'utiliser pour y agir)*⁵ ».

4. Les enjeux

Accéder à la représentation de la norme chez l'élève et l'enseignant. Mesurer l'explicite et l'implicite. Envisager l'articulation de la norme et des sujets (élèves et enseignants). Observer et discuter des relations possibles entre l'enseignant et les élèves, à travers les dimensions sociale, cognitive, affective et des valeurs. Confronter le discours du maître et de l'élève, dans le rapport à la norme au regard des déviances. Etablir des liens entre besoins, norme, déviance et acceptation.

5. Champ théorique

Nous avons choisi d'utiliser le paradigme des douze besoins comme cadre théorique de référence, mais aussi le cadre construit grâce à notre approche systémique.

Dans l'approche systémique, nous nous sommes appuyée sur de nombreux cadres théoriques, à partir des regards croisés et originaux en fonction de nos hypothèses (cf. b) Justification des hypothèses, p. 203).

La référence au paradigme des douze besoins (cf. 1. Le paradigme des douze besoins : un « métissage » pour la construction de l'identité du sujet, p. 492) se dessine comme « *instrument précieux d'analyse de la qualité des instances scolaires et éducatives ainsi que de la société dans laquelle nous vivons* » (Pourtois et Desmet⁶, 1997). Cadre théorique d'analyse, ce paradigme se dessine comme un modèle fonctionnel. « *Cet outil de travail et de réflexion doit au contraire servir aux utilisateurs et doit de ce fait être transposable, modifiable, complexifié ou au contraire simplifié pour s'adapter à toute situation ou à tout*

¹ Garfinkel H. (2001), Le programme de l'ethnométhodologie, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, p. 31.

² Ogien R. (2001), L'idiot de Garfinkel, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *Ibidem*, p. 72.

³ Ogien A. (2001), L'autre sociologie, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *Ibidem*, pp. 391-419.

⁴ Ogien A. précise « *qu'elle est ajustée aux nécessités mouvantes de la réalisation des activités courantes* », L'autre sociologie, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.) (2001), *Ibidem*, p. 391.

⁵ Ogien A., L'autre sociologie, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *Ibidem*, p. 391.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 70.

*contexte*¹ ». Les douze besoins se conjuguent, en interaction les uns avec les autres. C'est *l'imbrication des besoins*. Comme système, il participe à appréhender la construction identitaire du sujet. Nous cherchons à comprendre cette complexité au regard de la norme. Notre démarche est identique à celle de Pourtois et Desmet dans leur utilisation du paradigme. Pour concrétiser nos propos théoriques, nous avons conduit des entretiens relatifs à la norme en classe. Puis nous avons répertorié les pratiques, attitudes et représentations qui illustrent la description théorique des douze besoins psychopédagogiques du modèle proposé. Devant la difficulté de catégoriser les réponses relevées dans une seule des composantes du paradigme, le choix est fait de retenir la catégorie *la plus représentative*².

6. Planification de la recherche

a. Pré-test

Enjeu : vérifier les outils (1 enseignant et 2 élèves). Les résultats ne sont ni pris en compte, ni exploités dans l'analyse.

b. Test

➤ Inventaire

- (Phase 1) Utilisation des outils du Pré-test (8 enseignants, 44 élèves) : la démarche est ouverte à partir d'entretiens semi-directifs, pour répertorier puis fixer. Le choix de réaliser un inventaire vise à recueillir les représentations des sujets, au regard de la norme. Pour cela, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire (cf. Figure 1 « Inventaire », ci-dessous) à partir des questions ouvertes et anticipées, afin de ne pas orienter les réponses des sujets. Le fil conducteur est établi à partir d'une question noyau³, visant à révéler le point de vue des sujets sur l'acceptabilité de leurs conduites ou de celles des autres. Le champ est très ouvert initialement. Puis au regard de la perspective interactionniste, différents éléments de contextualisation le précisent et le spécifient. L'enjeu est d'inférer les représentations de la norme, afin de vérifier si elle se dessine comme une donnée stable ou non. La deuxième partie de l'entretien s'inscrit dans le paradigme des douze besoins en reprenant la question noyau, mais en faisant référence aux dimensions sociale, cognitive, affective, et idéologique, pour vérifier si la norme se dessine dans ses différents registres. Le recueil des représentations à un niveau général ou plus contextualisé s'attache également à repérer si la norme se décline au

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 73.

² *Ibidem*, p. 80.

³ « *Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe ?* » (pour l'élève) et « *Qu'est-ce que vous ne tolérez pas en classe ?* » (pour l'enseignant).

regard de la déviance, de l'acceptation. La trame de construction du questionnaire est explicitée dans la partie « matériel » (cf. 9 Matériel, p. 225).

Questions de l'Inventaire : « Élève » (« Enseignant ») *

- (1) « *Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe ?* » (« *Qu'est-ce que vous ne tolérez pas en classe ?* »).
- a) Laisser répondre librement, puis relancer :
D'accord et quoi d'autre ? Il doit y avoir autre chose... avec les autres enfants, avec ton voisin, avec ta maîtresse, avec le matériel ? Dans toutes les matières de l'école ? Quand tu es dans la cour de récréation ? Quand tu te ranges pour aller en classe ? Quand tu rentres dans ta classe ? Quand tu t'installés à ta place ? Quand la classe est terminée ?
- b) Faire référence aux 4 registres : *Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe ?* (« *Qu'est-ce que vous ne tolérez pas en classe ?* »)
1. Social : *Quand tu communique avec les autres enfants de ta classe ? Quand tu es avec ton voisin ? Quand tu dois faire tout seul ? Quand tu dois t'organiser, quand tu dois faire avec les autres, en groupe ? Quand tu es avec ta maîtresse ? Quand tu parles avec ta maîtresse ? Quand un autre enfant parle ? Par rapport aux règles de la classe ?*
 2. Cognitif : *Quand tu travailles ? Quand tu apprends ? Quand tu dois trouver une solution à un problème ? Quand tu fais un exercice ? Quand tu fais un contrôle ? Quand tu travailles en groupe, par exemple pour faire un exposé.*
 3. Affectif : *Dans tes relations avec les autres ? Peux-tu bien aimer ta maîtresse, ou peu importe ? Ta maîtresse doit-elle t'accepter comme tu es ? Est-ce qu'il existe des chouchous dans la classe ?*
 4. Valeur : *Qu'est-ce qu'il n'est pas bien de faire en classe ? Qu'est-ce qui est mal en classe ? Y a-t-il des choses qui ne sont pas belles en classe ? Y a-t-il des choses qui ne sont pas bonnes en classe ? Peux-tu dire des choses qui ne sont pas vraies en classe ?*
- (2) « *Qu'est-ce que tu penses que ta maîtresse ne peut pas faire en classe ?* » (« *Que pensez-vous ne pas pouvoir faire, en tant qu'enseignante en classe ?* »).
- (3) « *Qu'est-ce que les autres enfants de ta classe ne peuvent pas faire ?* »
- (4) « *Est-ce que des situations, des actions, des choses, des trucs de ce style se sont déjà passés en classe ?* » (« *Est-ce que des situations, des événements de ce genre se sont déjà produits en classe ?* »).
- (5) « *Si tu devais être un « élève modèle », un « élève parfait », comment serais-tu ? Qu'est-ce que tu ferais ? Qu'est-ce que tu ne pourrais pas faire ?* » (« *Qu'est-ce que pour vous un « élève modèle », « un élève parfait », comment serait-il ? Que ferait-il ? Que ne ferait-il pas ?* »).
- (6) « *Qu'est-ce qu'une situation qui « craint », une situation difficile aujourd'hui en classe ? Et dans ta classe ?* » (« *Qu'est-ce qu'une situation critique, difficile aujourd'hui en classe ?* »).
- (7) « *Quelle est la norme, la règle qui doit être respectée quand tu es dans ta classe ?* » (« *Quelle est la norme, la règle qui doit être respectée quand tu es dans votre classe ?* »).

* Les interrogations en italique correspondent à l'entretien avec les élèves, les autres sont celles posées aux enseignantes.

Figure 1 « Inventaire »

- Recueil
- Catégorisation des réponses relevées et Choix d'incidents critiques (cf. justification dans (Phase 2) ci-dessous).
- Construction d'outils : Identification de 81 incidents critiques.
- Soumission aux incidents critiques

- (Phase 2) (8 enseignants, 44 élèves) à partir d'entretiens directifs. Cette partie est détaillée dans la partie Matériel (cf. 9 p. 225). Remarque : la mise en place du Test s'est faite en deux temps. Dans une seule école la première année (Temps 1), puis dans trois autres écoles l'année suivante (Temps 2). Afin d'être la plus claire possible dans le protocole mis en place, nous avons différencié au sein du Test ces deux moments : le Test 1 (Temps 1) et le Test 2 (Temps 2).

Le choix de soumettre les sujets à des incidents critiques s'inscrit dans le paradigme de Prairat¹ (2012) et fait écho au cadre théorique de Canguilhem² (2009) et de Ricœur³ (2001). Parce que la transgression ressort comme un moment inaugural et constructif pour Canguilhem, nous avons choisi de confronter les sujets aux infractions, qu'ils ont eux-mêmes identifiées, pour révéler la norme comme conséquence de l'expérience. Nous avons donc choisi de ne pas inventer des contextes, mais de nous appuyer sur les transgressions identifiées par les différents sujets, lors de l'inventaire. C'est ce que nous avons désigné par « incident critique ». Partant de ceux-ci, nous cherchons à vérifier si le moment de la transgression atteste du début de l'acceptation et engage l'adhésion au système de normes. Nous nous attachons à comprendre si comme l'affirme Ricœur⁴ (2001), les acteurs de l'école affirment ou montrent leur caractère normatif par le biais de la transgression, en désignant les normes comme outil légitime pour réguler leurs conduites. L'enjeu est de vérifier si l'infraction, comme mise à l'épreuve et moment anthropologique, conduit la règle à faire sens. De la sorte, nous chercherons à confirmer que l'instant de la transgression, souligné par Prairat⁵ (2012), engage vers la procédure d'acceptation. À travers la soumission aux incidents critiques, nous cherchons à prouver qu'en classe, le moment de l'infraction qui précède l'instant où la règle fait règle, dispose les acteurs de l'école à consentir et à adhérer à un univers normé. Le but est de comprendre si la norme se construit, face à une transgression identifiée.

7. Indices, indicateurs, variables

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

³ Ricœur P. (2001), *Le juste* 2, Paris, Esprit.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*, p. 47.

Pour l'inventaire, nous parlons d'indices qui vont révéler la norme. Les indicateurs permettent d'inférer les représentations de la norme et des déviations, dans la dernière phase de l'expérience.

a) Indices :

Les représentations de la norme, des élèves et des enseignants.

b) Indicateurs :

Les éléments de contextualisation proposés, dans les questions de l'entretien de l'inventaire (cf. Figure 1 « Inventaire », p. 220).

c) Variables :

1. Variables indépendantes :

- ✓ Les sujets : 2 modalités : élève et enseignant.

2. Variables dépendantes :

- ✓ Les dimensions sociale, cognitive, affective, de valeur.
- ✓ les éléments de contextualisation retenus.

8. Caractéristiques des populations

a. Population et lieu d'observation

➤ Milieu retenu (classes de CM2 ou de CM1-CM2) et contexte choisi (le mi-temps)

- Milieu retenu

- Temps 1 : une classe de CM2. Choix d'un milieu neutre : école élémentaire d'une ville moyenne présentant un mélange social (ni ZEP, ni centre-ville, ni zone rurale). Ville d'Évreux (50 000 habitants), quartier mixte.

École 1 : environ 200 élèves. La classe est qualifiée par les deux enseignantes de « classe difficile ».

- Temps 2 : trois classes de CM2 ou de CM1-CM2. Le choix des écoles, s'est fait non pas en fonction du milieu, mais en fonction des mi-temps des enseignants dans la classe. Pour la classe de CM1-CM2, seuls les élèves de CM2 sont choisis.

École 2 : classe de CM2, quartier sensible d'Évreux (en réseau d'éducation prioritaire, REP+). Environ 160 élèves. La classe est qualifiée par les deux enseignantes de « classe difficile ».

École 3 : classe de CM1-CM2, milieu plutôt favorisé, limitrophe d'Évreux. Environ 100 élèves. La classe est qualifiée par les deux enseignantes de « classe facile ».

École 4 : classe de CM2, milieu neutre, limitrophe d'Évreux. Environ 240 élèves. La classe est qualifiée pas les deux enseignantes de « classe ordinaire ».

Au total : 4 classes. 2 classes en milieu neutre, 1 classe en milieu plutôt favorisé, 1 classe en milieu défavorisé. Compte tenu de l'échantillon retenu et de la variété des regards portés sur la norme, cette variable ne sera pas prise en compte. Le nombre de classes se veut ouvert, afin de recueillir suffisamment de données, mais se trouve limité à quatre du fait du nombre réduit de classe de CM2 à mi-temps. Compte tenu de leur nombre restreint, nous avons choisi de conduire les entretiens avec les deux enseignants en poste et avec un nombre d'élèves plus important, afin d'avoir des données suffisamment représentatives, dans les limites de faisabilité.

- Milieu retenu

Le contexte du mi-temps permet de considérer comment dans le même contexte, la norme peut se spécifier de façon originale avec un acteur principal différent, à savoir l'enseignant. Mais aussi comment dans les faits, un même acteur peut se comporter différemment dans l'interrelation, au regard de la pratique de la norme. De la sorte, la norme se décline en fonction de l'interaction au sein de la classe et met en relief les paramètres indexés, questionnant la relation au pouvoir. Nous avons retenu des classes avec des collègues à mi-temps et non pas à temps partiel, afin de limiter les aléas de la recherche. La justification du choix du mi-temps tient au fait que chaque enseignant intervient un temps équivalent auprès des élèves de la classe et que réciproquement, les élèves passent autant de temps avec les deux enseignants. Ce choix a fait suite au pré-test, où les sujets ont souligné dans les entretiens la relativité de la norme en fonction des interlocuteurs. Le mi-temps se dessine comme un terrain favorable à l'expression possible du caractère dynamique de la norme. L'enjeu est d'envisager la possible dépendance de la norme entre l'élève et l'enseignant, en vérifiant si des situations différentes peuvent cristalliser ou non de façon originale la norme. Le but est de comprendre en quoi les dimensions contextuelles et relationnelles, à travers des mises en œuvre pratiques impactent la norme, révélant la déviance et l'acceptation. Le contexte du mi-temps à l'école est pour nous un catalyseur possible, notamment au regard des besoins. C'est un espace favorable pour révéler constances et variations, similitudes et disparités, continuités, ruptures et concurrences. Le but est de pouvoir vérifier si la norme se dessine comme donnée stable, ou comme objet de fluctuations avec une géométrie variable.

➤ Critères de choix des sujets :

- Enseignants du premier degré en CM2 à mi-temps dans la même classe :

Nous avons choisi de croiser les représentations de la norme chez les élèves et les enseignants, pour vérifier nos hypothèses. Nous avons considéré la classe comme un ensemble, où les acteurs sont confrontés à une réalité sociale identique, au sein de la même communauté, avec une expérience commune. Pour cela, nous avons retenu plusieurs acteurs

de la même classe : les deux enseignants d'une même classe de façon systématique et des élèves choisis de façon aléatoire. Le nombre de sujets est inhérent au nombre d'écoles retenues (4), dans le souci d'un recueil de données suffisant et de la faisabilité. De ce fait, le nombre d'enseignants est de 8 : 2 pour chaque classe, du fait du mi-temps. Pour les élèves, la population est plus importante parce que cela était possible, autorisant ainsi une plus grande quantité de données. Le nombre était réduit pour le premier temps de la recherche à 4 pour être réalisable. Dans le deuxième temps de la recherche, il a été fixé à 13 (ou 14) par rapport à l'effectif des CM2 de l'école à double-niveau (CM1-CM2), afin d'avoir un nombre de sujets équivalent pour les trois écoles.

La justification du choix des enseignants :

- Pré-test : le niveau classe (CM2). Une enseignante de CM2 d'un quartier plutôt favorisé d'Évreux, professeur des écoles maître formateur (PEMF¹), Nadège.

Suite au pré-test, nous avons choisi de conduire cette recherche auprès des professeurs des écoles qui enseignent à mi-temps dans la même classe.

- Test : enseigner à mi-temps dans la même classe que son collègue. Pour chaque classe, les deux enseignants qui partagent la même classe sont soumis au test.

9 sujets : 9 enseignantes, exclusivement des femmes, sans que nous l'ayons recherché.

1) Pré-test : 1 sujet, un enseignant de CM2.

2) Test : 8 sujets (8 enseignants)

- Test 1 (Temps 1) : 2 sujets (2 enseignants)

École 1 : 2 sujets. 2 enseignants avec des profils différents, à la fois à travers l'expérience et l'expertise : Céline (2 ans d'ancienneté) et Frédérique (30 ans d'ancienneté et une expertise identifiée : PEMF).

- Test 2 (Temps 2) : 6 sujets (6 enseignants).

École 2 : 2 sujets. 2 enseignantes avec des profils proches par rapport à l'ancienneté : Claudie (10 années d'enseignement) et Élodie (7 années d'enseignement).

École 3 : 2 sujets. 2 enseignantes avec des profils différents au regard de l'ancienneté dans le métier : Fanny (11 ans d'enseignement) et Mireille (environ 20 années d'enseignement).

École 4 : 2 sujets. 2 enseignantes avec des profils proches par rapport à l'ancienneté : Christine (25 années d'enseignement) et Edwige (22 années d'enseignement).

8 professeurs des écoles (PE) enseignant à mi-temps dans la même classe. Pour chaque classe les deux enseignants-binômes ont des profils différents, en termes d'expérience (ancienneté) ou d'expertise (enseignant PEMF), sans l'avoir recherché. Cette différence d'expertise n'est pas considérée dans cette recherche. Les raisons sont inhérentes à la taille de l'échantillon, au souci de lisibilité de la recherche et à l'absence de lien avec nos hypothèses. Notre choix est de prendre le tout-venant pour faire un travail global. La recherche relève peu de la variation

¹ PEMF : enseignant associé à la formation des professeurs des écoles, qui accueille et assure le suivi des étudiants stagiaires.

et avant tout de la variété. Nous ne cherchons pas à mesurer un écart entre deux états, mais à mettre en relief la diversité, à travers des manifestations innombrables, comme ensemble de différences. Le recueil se veut ouvert, afin d'appréhender la complexité. Toutefois dans notre approche qualitative, à travers l'analyse du discours, nous sommes amenée à considérer la variation. Nous avons choisi de retenir élèves et enseignants d'une même classe afin de mettre en relation leurs représentations.

- Élèves de classe de CM2 : 46 sujets (22 filles et 24 garçons)

Les élèves sont tirés au sort parmi tous les élèves de la classe ayant deux enseignants, en durée équivalente (uniquement les élèves de CM2 pour la classe à double niveau). Un seul élève tiré au sort n'a pu participer à l'expérience, faute d'autorisation de ses parents. Nous avons cherché à équilibrer lorsque c'était possible, le nombre de filles et de garçons. Le sexe des élèves, comme variable indépendante, n'a pas été pris en compte dans cette recherche. D'une part parce qu'elle ne correspond pas à nos hypothèses et dans le souci de ne pas alourdir la recherche.

1) Pré-test : 2 élèves (2 filles).

2) Test : 44 sujets, élèves de CM2 : 20 filles et 24 garçons.

- Test 1 (Temps 1) : 4 sujets (2 filles et 2 garçons) de la même école et de la même classe (CM2)

École 1 : 4 sujets (2 filles et 2 garçons).

- Test 2 (Temps 2) : 40 sujets (18 filles et 22 garçons) de trois écoles différentes et trois classes différentes.

École 2 : 13 sujets (6 filles et 7 garçons).

École 3 : 13 sujets (5 filles et 8 garçons).

École 4 : 14 sujets (8 filles et 6 garçons).

b. Échantillon

- Pré-test : 1 enseignant et 2 filles de CM2.
- Inventaire : 8 enseignantes, 44 élèves, issus de quatre classes différentes.
- Soumission aux incidents critiques : 8 enseignants, 44 élèves.

L'échantillon est indépendant entre le pré-test et le test. L'échantillon est dépendant entre l'inventaire et le test. L'idée n'est pas de généraliser, mais de faire émerger.

9. Matériel

a. Instrumentation

- Temps 1 : les entretiens sont filmés (caméra sur pied en plan fixe).

- Temps 2 : devant la gêne des sujets face à la caméra, choix d'enregistrer uniquement sous format audio (enregistreur MP3), afin de lever les inhibitions.

b. Construction d'outils

Deux supports différents sont conçus, puis soumis aux sujets successivement dans le temps : « l'Inventaire » en premier lieu, « la Soumission aux incidents critiques » dans un second temps. Tous les entretiens ont été retranscrits rigoureusement.

➤ Inventaire : entretiens semi-directifs

Pour construire nos entretiens, nous avons choisi de nous appuyer sur les trois versants qui constituent le rôle selon Goffman. Le versant typique correspond aux comportements attendus à travers notre question noyau (« Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe ? »). Ici la question de l'acceptabilité ressort. Le versant interprétatif correspond à l'usage (« Est-ce que des situations, des actions, des choses, des trucs de ce style se sont déjà passés en classe ? »). Le versant normatif correspond aux conduites idéales (« Si tu devais être un « élève modèle, un « élève parfait », comment serais-tu ? »). L'interprétation est forcément subjective, dans le jeu de l'interrelation entre attente, réalité et idéal, car elle peut s'inscrire dans des registres différents en fonction des contextes (Goffman¹, 1961).

La trame de construction de l'Inventaire pour recueillir les représentations des sujets, au regard de la norme est la suivante (cf. Figure 1 « Inventaire », p. 220) :

- L'entretien est construit tout d'abord à partir d'une question noyau (1) :
 - . Pour l'élève : « *Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe*² ? ».
 - . Pour l'enseignant : « Qu'est-ce que vous ne tolérez pas en classe ? ».

Le champ est général et les questions sont ouvertes, de façon à ne pas influencer les réponses des sujets. La trame de l'entretien tient à la question noyau, qui s'attache à mettre en relief le point de vue des sujets sur l'acceptabilité de leurs conduites ou de celles des autres. L'engagement interroge la relation à l'autorité, à la liberté et au pouvoir (Joule et Beauvois³, 2014). Nous avons choisi de laisser le sujet répondre librement.

Puis, il y a relance dans une perspective interactionniste, à partir de différents éléments de contextualisation qui précisent et spécifient le champ ainsi que les acteurs de l'école selon différents statuts : les autres (élèves, voisin, maîtresse), le matériel, les matières de l'école, le contexte (la récréation, les différents moments pour rentrer, s'installer et sortir de la classe).

« D'accord et quoi d'autre ? Il doit y avoir autre chose... avec les autres enfants, avec ton (leur) voisin, avec ta maîtresse (vous), avec le matériel ? Dans toutes les matières l'école ? Quand tu es (les élèves sont) dans la cour de récréation ? Quand tu te ranges (les élèves se rangent) pour aller en classe ? Quand tu rentres (les élèves rentrent) dans ta classe ? Quand tu t'installas (les élèves s'installent) à ta (leur) place ? Quand la classe est terminée ? »

¹ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

² Les questions posées à l'élève apparaissent en italique, contrairement aux questions posées aux enseignants.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

Le but est d'inférer les représentations de la norme, pour observer si elle présente un caractère dynamique ou pas. Nous interrogeons le contexte de l'école en considérant soumission et liberté (Joule et Beauvois¹, 2014), pour contribuer à l'intelligibilité de la normativité. Nous cherchons à savoir si le contexte de l'école est, ou non, socialement contraint (Joule et Beauvois², 2014), marqué par la menace (Lepper³, 73). Nous envisagerons donc la question politique de la norme, ancrée sur l'expérience (Dewey⁴, 1938), autorité partagée (Go⁵, 2012).

- La deuxième partie de l'entretien reprend la question noyau, tout en faisant référence aux quatre dimensions (sociale, cognitive, affective, et idéologique), en référence au paradigme des douze besoins.

L'enjeu est de vérifier si la norme se dessine dans ses différents registres. Le recueil des représentations à un niveau général (première partie) ou plus contextualisé (deuxième partie) vise également à repérer, si la norme se décline en fonction de la déviance et de l'acceptation. Le choix de la contextualisation s'inscrit pleinement dans la perspective interactionniste où la dimension contextuelle est centrale (Ogien⁶, 1995). Nous avons choisi de catalyser le registre social à travers le contexte relationnel de la classe, en situation de communication avec les autres, dans des formes de coopération, au regard des règles existantes. Le but est de mettre en relief la norme compte tenu des différents rôles des acteurs de la classe et du tissu relationnel. Pour découvrir la dimension cognitive, nous avons retenu le contexte de travail individuel ou collectif, d'apprentissage et de résolution de problème, d'application et d'évaluation. La nature des situations choisies reflète les tâches rencontrées par l'élève. Nous avons retenu le registre de l'équité, de l'acceptation et des sentiments entre l'élève et l'enseignant, afin de vérifier si la norme peut s'inscrire ou non dans le registre affectif. Nous avons construit les questions relatives au champ des valeurs, selon le paradigme des douze besoins, en lien avec les valeurs morales et éthiques (le bon et le bien), esthétiques et liées à la quête de la vérité.

Référence aux 4 dimensions : *Qu'est-ce que tu penses que tu ne peux pas faire en classe ?*
(« Qu'est-ce que vous ne tolérez pas en classe ? »)

1. Social : *Quand tu communicates avec les autres enfants de ta classe, quand tu es avec ton voisin ? Quand tu dois faire tout seul ? Quand tu dois t'organiser, quand tu dois faire avec les autres, en groupe ? Quand tu es avec ta maîtresse ? Quand tu parles avec ta maîtresse ? Quand un autre enfant parle ? Par rapport aux règles de la classe ?*

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

² *Idem.*

³ Lepper M. (1973), Dissonance, self-perception and honesty in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp. 65-74.

⁴ Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 28.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

2. Cognitif : *Quand tu travailles ? Quand tu apprends ? Quand tu dois trouver une solution à un problème ? Quand tu fais un exercice ? Quand tu fais un contrôle ? Quand tu travailles en groupe, par exemple pour faire un exposé ?*
3. Affectif : *Dans tes relations avec les autres ? Peux-tu bien aimer ta maîtresse, ou peu importe ? Ta maîtresse doit-elle t'accepter comme tu es ? Est-ce qu'il existe des chouchous dans la classe ?*
4. Valeur : *Qu'est-ce qu'il n'est pas bien de faire en classe ? Qu'est ce qui est mal en classe ? Y a-t-il des choses qui ne sont pas belles en classe ? Y a-t-il des choses qui ne sont pas bonnes en classe ? Peux-tu dire des choses qui ne sont pas vraies en classe ?*

L'enjeu est de savoir si la norme existe dans ces différents registres.

- La troisième partie de l'entretien reprend la question noyau, en se plaçant selon différents points de vue :

. Le point de vue de l'enseignant : « *Qu'est-ce que tu penses que ta maîtresse ne peut pas faire en classe ?* » (« Que pensez-vous ne pas pouvoir faire, en tant qu'enseignant en classe ? »)

. Le point de vue des autres élèves de la classe : « *Qu'est-ce que les autres enfants de ta classe ne peuvent pas faire ?* ».

Les points de vue sont inférés dans cette partie, afin de pouvoir croiser les représentations de la norme et d'envisager les différents rôles. Pour autant, ce point de vue externe n'est pas engageant. En effet, si l'engagement peut être interne ou externe, seul le processus interne est engageant. L'engagement est une activité imputable à l'acteur de la conduite (Joule et Beauvois 1998¹). L'engagement est indexé aux actes (Kiesler², 1971).

Notre choix pour cette question du point de vue s'appuie sur le fait que tout comportement ou absence de comportement prend valeur de message (Watzlawick³). Parce que pour Watzlawick, toute conduite s'inscrit dans un réseau de communication, la norme s'édifie dans le tissu d'interrelations, qui se dessine comme un creuset. Ainsi, avons-nous choisi de souligner la relation à l'autre. En effet, pour Goffman⁴ (1970), la norme présente un caractère contraint tant dans la forme que dans le fond, en fonction du contexte et par rapport à la crédibilité. La crédibilité, outre la confiance, tient aussi à la reconnaissance de la sincérité. La validité du message s'édifie en interaction et tient, pour Goffman⁵ (1987), à la situation. La relation avec autrui ressort pour Goffman⁶ (1987) comme une obligation sociale, liée à l'interprétation de l'autre, dans le jeu de l'interaction. L'intelligibilité des situations pour Garfinkel⁷ (1952) tient aux caractéristiques de la situation, qui participent pleinement à définir

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

³ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

⁴ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁵ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁶ *Idem*.

⁷ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

le point de vue de l'individu. Pour Garfinkel¹ (1963), ce sont les critères de normalité conjugués en réseau, qui organisent le jugement de l'individu. La normalisation se dessine avec une normalité en arrière-plan (Garfinkel², 1963). Pour Garfinkel³ (1952), le processus de normalisation se dessine comme un jugement par rapport à des ajustements interprétatifs, qui autorisent la continuité des actions communes. C'est une édification permanente d'un savoir pratique, comme ordre transitoire ou mise en ordre mutuelle (Garfinkel⁴, 1952). La normalisation, pour Ogien⁵ (1995), s'inscrit dans une perspective dynamique, comme savoir pratique, construit en situation à travers des conduites mutuellement acceptables. Cette forme de réciprocité est recherchée dans nos entretiens. En référence au cadre théorique de Prairat⁶ (2012) qui affirme que l'individu présente une disposition à adhérer aux normes et donc à tendre vers l'acceptation, nous cherchons à identifier l'acceptation.

- Le lien avec la réalité est évoqué :

« Est-ce que des situations, des actions, des choses, des trucs de ce style se sont déjà passés en classe ? » (« Est-ce que des situations, des événements de ce genre se sont déjà produits en classe ? »). Le but est de s'engager vers la pratique effective de la norme.

- « Si tu devais être un « élève modèle », un « élève parfait », comment serais-tu ? Qu'est-ce que tu ferais ? Qu'est-ce que tu ne pourrais pas faire ? ».

(« Qu'est-ce que pour vous un « élève modèle », un « élève parfait », comment serait-il ? Que ferait-il ? Que ne ferait-il pas ? »). À travers ces questions, nous souhaitons accéder à l'idéal comme interdictions à intérioriser (Freud⁷, 1927). Le choix de l'idéal comme radicalité normative déterminée (Freud⁸, 1927 et Lévi-Strauss) dessine le surmoi comme l'instance psychique de contrôle. Nous cherchons à mettre en relief le modèle idéal, juge et censeur par rapport au moi, qui s'oppose aux désirs et aux pulsions⁹ tout en participant à la construction de la norme. De la sorte nous participons à l'intelligibilité de la norme. Nous avons choisi de le faire, au regard des rôles d'élève et d'enseignant, qui sont les deux statuts dominants des acteurs en classe. Le rôle (Goffman¹⁰, 1961) comme ensemble de règles pratiques que l'individu cherche à maîtriser et à appliquer, se décompose en trois versants (normatif, typique et interprétatif). À travers ce questionnement, nous cherchons à mettre en relief le versant

¹ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

² *Idem.*

³ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁴ *Idem.*

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁶ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁷ Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.

⁸ *Idem.*

⁹ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/surmoi/substantif>.

¹⁰ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

normatif, comme règles comportementales idéales, liées à la fonction à assumer. De la sorte nous serons en mesure de le mettre au regard de l'interprétation mais aussi du versant typique, à savoir des attributs et qualités fréquemment associés à ce rôle. L'enjeu est de pouvoir dessiner les limites de l'acceptable, dans l'interaction entre idéal, attentes et réalité. Puis de pouvoir les croiser avec la pratique de la norme, pour vérifier si un écart se dessine entre les représentations et la pratique de la norme. Mais aussi de vérifier, si comme l'affirme Durkheim¹ (1938), un décalage existe entre l'idéal proposé (les doctrines) et les pratiques pédagogiques. Nous cherchons à considérer si, comme le précise Ogien² (1995), le rôle de l'individu présente une nature nécessairement pratique avec une interprétation inhérente à la réalité. En lien avec le cadre théorique de Goffman³ (1961), nous considérons la simultanéité des identités, qui conduit l'individu à adopter plusieurs registres d'interprétation en fonction des contextes rencontrés.

- « *Qu'est-ce qu'une situation qui « craint », une situation difficile aujourd'hui en classe ?* »
(« Qu'est-ce qu'une situation critique, difficile aujourd'hui en classe ? »).

À travers cette question, nous cherchons à mettre en relief un contexte qui pose problème, qui se situe à la frontière de l'acceptable, dans la perspective de dessiner des incidents critiques. La question reste ouverte, de façon à pouvoir envisager si elle pose problème du point de vue de l'élève ou de l'enseignant. L'enseignant du premier degré peut être considéré dans sa pratique comme engagé dans l'urgence de conduites efficaces, devant la variation des situations indexées aux réactions des élèves (Gasparini⁴, 2003). Dans cette question, la volonté de faire émerger la contextualisation, s'ancre dans une perspective interactionniste (Ogien⁵, 1995).

- Au terme de l'entretien, il y a une demande de précision sur la norme à respecter en classe :
« *Quelle est la norme, la règle qui doit être respectée quand tu es dans ta classe ?* »

(« Quelle est la norme, la règle qui doit être respectée quand on est dans votre classe ? »)

Cette question s'inscrit dans la perspective de l'acceptation, en ce sens que la formulation met en relief ce qui doit être respecté. Nous cherchons au terme de l'entretien, à faire ressortir l'élément organisateur de l'ordre en classe. Parce que les normes s'organisent en réseau (Garfinkel⁶, 1963) (Livet⁷, 2006), nous nous attachons à saisir ce que les acteurs de l'école ciblent au premier plan.

¹ Durkheim E. [1938] (1990), *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

³ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁴ Gasparini Rachel (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

⁵ *Idem*.

⁶ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁷ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

➤ Incidents critiques

Les incidents critiques sont le reflet des contextes évoqués par les six sujets de l'École 1, lors de l'Inventaire et identifiés comme posant problème ou comme non-conformes. 81 transgressions ont été identifiées par les six sujets¹ lors des entretiens de « l'enquête » (Inventaire), réalisés dans le Temps 1 de la recherche (École 1). Notre cadre théorique s'inscrit dans les théories de la désignation Ogien² (1995), en référence à un contexte spécifique, mais aussi référence aux paradigmes de Prairat³ (2012), de Canguilhem⁴ (2009) et de Ricœur⁵ (2001). Notre choix est de confronter les sujets aux contextes transgressifs qu'ils ont ciblés, pour vérifier s'ils dévoilent norme et acceptation. Au regard de ces incidents critiques, un entretien directif est construit par rapport à ces transgressions, pour vérifier s'ils montrent à l'individu son caractère normatif. La procédure est détaillée précisément dans la partie I.1.6 Indices, indicateurs, variables (p. 417).

➤ Soumission aux incidents critiques : entretiens directifs

Dans l'élaboration de cet entretien, l'interlocuteur présente chaque incident dans le même ordre et pose trois questions. C'est la « Soumission aux incidents critiques » :

. Pour l'élève : « Peux-tu faire cela en classe ? », « Que se passera-t-il si tu le fais ? » et « Est-ce que ça s'est déjà passé ? »

. Pour l'enseignant : « Un élève peut-il faire cela en classe ? », « Que se passera-t-il s'il le fait ? » et « Est-ce que ça s'est déjà passé ? ».

La justification de l'élaboration de ce questionnaire est déclinée précisément dans la partie V. b) Construction d'outils (p. 418).

10. Procédures utilisées

a. Protocole expérimental : enquête et écoute compréhensive

➤ Un travail d'objectivation

Nous avons choisi une méthodologie à priori, où tout élément nouveau est pris en compte, pour aller ensuite vers la théorie. La méthode retenue est qualitative. Nous menons une succession d'opérations et de manipulations visant à saisir la norme au regard de la déviance et de l'acceptation, pour en faire surgir les significations. Les phénomènes observés sont

¹ 6 sujets : 2 enseignants et 4 élèves.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

³ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁴ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

⁵ Ricœur P. (2001), *Le juste* 2, Paris, Esprit.

uniques, en ce sens qu'ils sont non-reproductibles. La maîtrise de soi dans la conduite des entretiens est recherchée, fondée sur le principe de non-directivité. L'analyse s'appuie sur la *théorie des douze besoins* (Pourtois et Desmet¹, 1997), pour saisir les significations des données. Pour cela nous procédons à partir de rapprochements, de confrontations, de mises en relation, de mises en perspective, de cadrages, de récurrences, d'analogies et, si elles sont possibles, de synthèses. En fonction des hypothèses, nous serons amenée de façon complémentaire, à considérer différents paradigmes dans l'analyse.

Notre cadre est celui de l'ethnométhodologie, en référence au cadre scientifique de Garfinkel² (1967). L'ethnométhodologie aborde les choses, au regard d'un paradigme interprétatif, qui attribue aux acteurs une capacité à appréhender, analyser et transformer les situations rencontrées. L'individu dans ce cadre est non seulement acteur, mais aussi *actant*, dans la mesure où il est *au cœur des réalités sociales* (Gurvitch³, 1962) qu'il produit. Dans la perspective ethnométhodologique, au quotidien, ce sont les acteurs de l'école qui construisent leur vision du monde et définissent le sens de la réalité sociale, en fonction de références qui leur appartiennent. La définition de la situation ne peut se lire qu'au regard de l'implication de ses acteurs.

Nous cherchons à analyser les procédures qu'élèves et enseignants de CM2 utilisent pour mener à bien les opérations de la vie quotidienne. « *C'est l'analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires* » (Coulon⁴, 1993). Le monde est appréhendé en tant qu'objet de perception et d'action de sens commun. Un passage s'opère du paradigme normatif au paradigme interprétatif. La structure sociale intériorisée ne détermine pas l'individu à priori. Il n'est plus soumis à des règles qui impactent son interaction sociale. L'individu est un élément dynamique. Il est en interaction avec les autres, au regard d'une dimension contextuelle spécifique. À partir des connaissances ordinaires, est étudié le rapport entre celles-ci et les connaissances savantes. La connaissance seule n'a plus l'exclusivité de l'objectivation. L'attitude scientifique est néanmoins gardée en ligne de mire. Le but est de montrer comment les acteurs construisent le monde, transformant des objets en objets sociologiques. À l'inverse de la sociologie classique (Durkheim⁵, 1895), les faits sociaux ne sont plus considérés comme des choses ou des objets stables. Mais comme des *accomplissements pratiques* (Garfinkel⁶, 1967). Le monde tend vers le descriptible, l'intelligible et l'analysable. Il se découvre dans les actions pratiques quotidiennes (Garfinkel⁷, 1967). Dans cette approche microsociale, à

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall (trad. franç. : *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007).

³ Gurvitch G. (1962), *Dialectique et sociologie*, Flammarion.

⁴ Coulon A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, p. 13.

⁵ « *Est chose, écrit Durkheim, tout objet de connaissance qui n'est pas naturellement compénétrable à l'intelligence (...)* », Durkheim E. [1895] (1967), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, p. 13.

⁶ *Idem*.

⁷ Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall (trad. *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007).

l'opposé des théories causalistes, le point de vue des acteurs est essentiel. La réalité sociale se dessine comme une construction spécifique et permanente. Les significations des phénomènes sociaux ne sont pas données à priori. Les procédures sont créées par les acteurs, véritables dépositaires du sens social.

Notre position ne consiste pas à être le témoin direct des phénomènes à étudier. Mais à utiliser des informateurs-clés (élèves et enseignants de CM2), baignés dans le monde à investiguer : l'école. La technique privilégiée est l'écoute compréhensive des acteurs, au regard de la norme. L'enjeu est de comprendre la façon dont ils définissent leurs situations sociales. Dans la conduite des entretiens, l'indifférence ethnométhodologique est recherchée : observer, être à l'écoute, ne pas porter de jugement, s'attacher à être indifférent au regard des propos recueillis, de leur forme, teneur, valeur, pertinence ou de leur véracité. Pour autant, cette neutralité ne saurait, dans les faits, être pleinement atteinte.

Dans la conduite des entretiens, nous avons choisi de nous centrer sur des situations spécifiques de l'école. Ce choix s'inscrit dans une perspective interactionniste, où la situation est une notion centrale. Pour l'interactionnisme, l'individu n'est pas déterminé par des raisons externes. Il élabore son environnement à travers les interactions sociales, construisant de la sorte la situation (Thomas¹, 1909). Appliquée à l'école par Waller² (1967), cette définition de la situation conduit à appréhender l'école non pas comme un espace de transmission de connaissances, mais comme *une société qui construit ses codes, ses repères*. La dimension stratégique est primordiale dans la perspective interactionniste, pour comprendre la construction d'un fait social. La définition d'une situation ressort fragile, instable. « *En effet, rien n'est jamais acquis et la situation se renégocie chaque jour, dans le choc des stratégies et les redéfinitions partielles d'alliances provisoires et de connivences conjoncturelles* » (Boumard et Marchat³, 1994).

➤ Le protocole

Différentes étapes se succèdent.

1. « Recueillir », « Enquêter » (Phase 1)

Réaliser un inventaire à partir d'entretiens (cf. Figure 1 « Inventaire », p. 220) auprès des enseignants et des élèves, puis les retranscrire rigoureusement. Les entretiens sont filmés (Temps 1) ou enregistrés (Temps 2).

2. « Décortiquer »

¹ Thomas W. (1909), *Source book for social origins*, Chicago, The University of Chicago Press.

² Waller W. [1932] (1967), *Sociology of teaching*, New York, John Wiley and Sons.

³ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, p. 99.

Relever les réponses à partir des retranscriptions, en fonction de leur nature, de leur fréquence, en référence aux quatre dimensions (sociale, cognitive, affective, de valeur).

3. Faire un choix « d'évènements critiques » :

a) Retenir les évènements les plus fréquents à partir des réponses apportées lors des entretiens. Aucune des réponses n'a été écartée. Elles sont regroupées et synthétisées à partir d'une formulation « générique », à savoir susceptible de refléter les représentations des sujets. Ceci présente une difficulté dans la conduite de l'entretien : la durée. En effet, au total nous avons relevé 81 situations (cf. Tableau 51 « Incidents critiques », p. 420). Comme Pourtois et Desmet¹ (1997), nous faisons le choix de situer l'attitude ou l'acte dans la catégorie qui nous paraît la plus représentative.

b) Construire des outils : à partir de dessins, de bulles, de textes (cf. I.A)9.b, Construction d'outils, p. 226).

4. Soumettre élèves et enseignants à des « évènements critiques » (Phase 2).

Soumettre aux sujets les différentes situations et les interroger pour être en mesure de noter, repérer les conduites par rapport à l'événement rencontré, et pouvoir appréhender la relation entre conscience et pratique de la norme.

Deux questions sont posées pour chaque situation :

- Pour l'élève : « *Peux-tu faire cela en classe ?* », « *Que se passera-t-il si tu le fais ?* ».

- Pour l'enseignant : « *Un élève peut-il faire cela en classe ?* », « *Que se passera-t-il s'il le fait ?* ».

Puis, distinguer « ce qu'il faudrait faire » de « ce qui se fait en réalité ».

b. Problèmes méthodologiques

« *Écouter signifie être capable de recevoir et de recueillir ce que l'autre veut nous dire, au niveau et avec l'intention qui est la sienne, de permettre l'émergence de ce qu'il a du mal à dire, et, en même temps, de respecter ce qu'il veut peut-être voiler, cacher ou retenir. C'est aussi être capable de reprendre et de résumer ce que l'autre vient de dire. Nous entendons les mots, le contenu, mais nous ne savons pas toujours en écouter le sens* » (Salomé², 1986). Salomé précise que dans une relation où le sujet sent que le demandant laisse clairement entendre qu'il attend quelque chose de l'échange, le sujet se décentre de ses propres préoccupations et sent qu'il peut assumer l'échange, même s'il ne sait pas ce qui est attendu.

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), L'éducation postmoderne, Paris, PUF, p. 80.

² Salomé J. (1986), *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1986, pp. 68-69.

Dans l'écoute compréhensive, il est essentiel d'être attentif à la signification de ce qui est formulé par autrui et aux sentiments que le sujet a éprouvés dans la situation. L'essentiel, dans l'écoute compréhensive, est de percevoir les significations de l'autre, en évitant d'y projeter ses propres émotions. Dans la conduite des entretiens, en référence à Salomé¹ (1986), accepter de laisser le sujet parler est primordial. Donc il s'agit de se taire soi-même, sans redouter les silences, surtout quand l'autre est engagé dans une réflexion profonde, qui nécessite un temps de silence. Nous avons cherché à stimuler, si nécessaire, le sujet à travers des questionnements, à recadrer son expression, en quittant le niveau de la généralisation pour celui de la personnalisation, mais aussi à favoriser le témoignage et l'expression du vécu, en demandant des exemples. Nous avons reformulé les propos relevés en proposant une compréhension ou une clarification, en faisant des liens entre différents éléments.

➤ Conséquences pour la conduite des entretiens :

- La critique de signifiance : utiliser « Donc si je comprends bien... », pour vérifier la véracité des propos du sujet.
- La critique de confrontation : mettre en avant ce qui semble contradictoire : « Mais, en fait, est-ce qu'elle t'aime, te gêne... ? ».
- La validité subjective : poser la question de l'authenticité de l'interviewer et du sujet (élève ou enseignant). Pour cela, il est indispensable de rentrer dans la bulle du sujet, d'établir une confiance avec lui. Au début du premier entretien, nous échangeons avec le sujet indépendamment des questionnements prévus, pour savoir qui il est, s'il a des frères ou des sœurs, ce qu'il aime faire. L'enjeu est de rendre la relation moins formelle.
- La « clef » de l'entretien est la nature des questions : les questions ouvertes autorisent l'accès à l'idéologie de la personne, au « moi ». Les questions fermées permettent d'accéder à « l'idéal du moi » : c'est la désirabilité sociale, la construction de soi alimentée par le regard de l'autre. Nous avons couplé les deux types de questions, pour saisir leur articulation.
- La validité de signifiance : revenir une deuxième fois sur l'entretien. Idéalement, il est utile de faire réécouter, demander de compléter ou de confirmer. L'enjeu est de mesurer la fiabilité. Au regard de la durée des entretiens, cette procédure n'a pas été mise en place.
- Dans les questionnements, admettre la possibilité que « ça ne me concerne pas... ».
- Dans la conduite de l'entretien, adapter la façon de s'exprimer pour vraiment parler comme le sujet interviewé. Avec les élèves, tutoyer, utiliser des contractions (« j'suis »), ne pas introduire d'adverbe de négation (« j'veux pas »).

➤ Éthique

- Une demande d'autorisation pour conduire les entretiens est faite pour chaque élève auprès des parents.

¹ Salomé J. (1986), *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1986, p. 69.

- Le respect de la confidentialité est assuré.
- L'anonymat est préservé : les prénoms et lieux sont modifiés. Seule la première lettre du prénom et sa nature (prénom composé ou pas, origine et génération) sont conservées. Tous les lieux et personnes évoqués dans les entretiens sont fictifs, en ce sens qu'ils sont systématiquement renommés. Le nom de la directrice ou du directeur de l'école est systématiquement transformé, afin de garantir l'anonymat et d'éviter l'ambiguïté des occurrences dans l'utilisation de Tropes. Les enseignants ont de nouveaux noms de famille : École 1 = Madame Mamaison et Madame Dujardin. École 2 = Madame Tixier et Madame Talou. École 3 = Madame Manson et Madame Laporte. École 4 = Madame Evan et Madame Caron.
- La bienveillance est de rigueur : soucieux de ne nuire en aucune façon.

11. Déroulement de l'expérience

a) Le pré-test se déroule à l'ESPE d'Évreux pour les trois sujets, en dehors du temps de classe. Les entretiens se déroulent successivement et indépendamment.

b) Le test

« L'Inventaire » a lieu quinze jours avant la « Soumission aux incidents critiques » pour le Temps 1 de la recherche. Lors du Temps 2, dans les trois écoles, les deux phases sont menées en continuité pour tous les sujets. Les entretiens se déroulent dans l'école, en fin d'année scolaire, dans une pièce à proximité de la classe, sur le temps scolaire pour les enfants et en dehors de celui-ci pour les enseignants. Ils sont conduits de façon individuelle par nous-même (interlocuteur). Les mêmes questions sont proposées aux enseignants et aux élèves, mais avec une spécification, compte tenu de leurs deux statuts différents.

Lors de l'inventaire : assez facilement, la barrière se lève en début d'entretien, pour tous, sauf peut-être pour deux sujets-élèves, au début un peu sur la réserve.

Lors de la soumission aux incidents critiques : la confiance s'installe plus facilement. La durée de l'entretien est longue pour certains élèves, avec des manifestations de fatigue, voire de lassitude. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas faire de retour sur les propositions faites pour confirmer les représentations recueillies.

Critique de la conduite des entretiens :

Favoriser encore plus l'expression des sujets en leur posant des questions, à des fins de compréhension plus complète, aurait été probablement possible. Notre plus grosse difficulté est de simplement renvoyer, de redonner à l'autre ce qu'il vient d'exprimer, avec des mots différents, mais sans rien ajouter, ni interpréter. Pendant la conduite des entretiens, nous avons été amenée vraisemblablement à opposer une résistance au discours de l'autre, lorsque celui-ci a sans doute trop contredit notre regard, nos idées, nos croyances. Or, écouter, c'est accepter de lâcher ses défenses, de mettre en retrait ses convictions, ses certitudes. Nous cherchons cette pratique du reflet simple, à travers des questionnements neutres, *indifférents*,

vigilante sur le *parasitage* (Salomé¹, 1986) constitué par nos projections, nos inductions et nos retentissements.

S'il nous faut garder l'indifférence méthodologique, cette distanciation envers les descriptions et opinions des sujets reste difficile. Sans doute, les silences n'ont-ils pas assez duré parfois, désireuse que nous étions d'obtenir des réponses. Nos reformulations n'ont peut-être pas été assez neutres parfois. Il est possible que dans la deuxième partie de notre recherche, les entretiens aient été un peu rapides dans l'enchaînement des questions. Or, le rythme des questions est important (Salomé², 1986).

12. Recueil et traitement des données

a. Le pré-test

Son but est de connaître approximativement le déroulement du premier entretien (une quarantaine de minutes). Dans le registre de la validité subjective, il est essentiel de rentrer dans la bulle de l'enfant, pour éviter les réponses crispées, scolaires et peu développées. Nous mesurons combien il est difficile d'adopter une indifférence ethnométhodologique : de rester en retrait, de ne pas chercher à induire, de ne pas avoir peur des silences. Ce point est une réelle difficulté, partagée entre le fait de laisser du temps pour donner son avis, de faire part de ses représentations et la crainte de générer une situation pesante, une communication bloquée. Cette dimension est perçue dès le pré-test, sans pour autant la solutionner pleinement. Nous cherchons à y être attentive lors des entretiens, au travers d'une attitude vigilante. Mais aussi en écrivant sur un document les phrases-clefs, propres aux critiques de signifiante et de confrontation (« Donc si je comprends bien... », « Mais en fait, est-ce... »).

Plus spécifiquement, l'enseignante du pré-test nous a interpellée au terme de l'entretien en nous précisant que sa tâche aurait été sans doute plus facile si nous avions demandé des exemples. Les résultats eux-mêmes n'ont ni été relevés par écrit, ni analysés en tant que tels. Néanmoins, après plusieurs écoutes des entretiens, nous avons été interpellée par la relativité des propositions faites en fonction des autres, qu'il s'agisse de la relation entre les élèves mais aussi des interrelations élève-enseignant. Les deux élèves, qui connaissaient des réalités de classe différentes, ont tous les deux mis en avant sans y avoir été invités, et à plusieurs reprises, que « *ça dépend de quelle maîtresse on a* ». Aussi, à la suite de ces entretiens, nous avons choisi d'observer exclusivement les enseignants intervenant à mi-temps dans une même classe, afin de pouvoir prendre en compte cette donnée. Pour autant, les questionnements du pré-test sont restés les mêmes et nous n'avons pas cherché à emmener les élèves ou les enseignants dans cette voie.

¹ Salomé J. (1986), *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses universitaires de Lille, p. 70.

² *Ibidem*, p. 68.

b. Le Test

Les entretiens des sujets sont filmés (Temps 1) ou enregistrés (Temps 2), puis retranscrits rigoureusement, en cherchant à préserver l'authenticité (silence, hésitation, etc.). Tous les sujets sont classés de 1 à 44 pour les élèves, et de 45 à 52 pour les enseignants. Les écoles sont numérotées de 1 à 4.

Pour l'élève 2 (Luciano), un problème d'enregistrement a empêché la retranscription de dix réponses pour la partie 2. Si des situations ne sont pas réalisées, elles sont notées « non réalisées ». Les conversations indépendantes de l'entretien sont mises en italiques.

- Pour *l'Inventaire* (cf. Figure 1 « Inventaire », p. 220), les données sont relevées, répertoriées puis regroupées pour leurs similitudes. Elles sont réparties en référence aux différentes catégories (affectif, cognitif, social ou de valeur) dans lesquelles elles s'inscrivent, ou bien dans la catégorie la plus représentative. La retranscription est parfaitement fidèle. La syntaxe n'a pas été changée.

- Pour la « *Soumission aux incidents critiques* » (cf. Tableau 51 « Incidents critiques », p. 420), toutes les situations évoquées dans la phase de Soumission aux incidents critiques (81 situations) ont été placées dans le même ordre pour des raisons de lisibilité. L'ordre de présentation était différent pour l'école 1.

Les procédures sont détaillées dans le protocole expérimental (cf. I.A)10.a Protocole expérimental : enquête et écoute compréhensive, p. 231).

B) Analyse et résultats

L'analyse est menée selon deux approches : quantitative et qualitative. Parce que l'approche quantitative autorise l'analyse de données et l'approche qualitative engage dans l'interprétation, nous avons choisi de croiser ces deux regards. L'analyse du contenu¹ se définit comme des *techniques d'analyse des communications* (Bardin², 1977), comme une *technique de recherche de description objective, systématique et quantitative du contenu* (Berelson³, 1952) dans une perspective interprétative. Nous cherchons à limiter la subjectivité inhérente à l'interprétation grâce à l'analyse du contenu (Mucchielli⁴, 1988), pour nous engager seulement dans un deuxième temps dans l'approche qualitative et ne pas perdre d'informations.

¹ Initialement l'analyse du discours a été mise en place aux États-Unis (années 1920) afin d'appréhender la presse et les discours politiques (L. Bardin, 1977 ; R. Mucchielli, 1974 ; Y. Evrard et al. 2000).

Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Mucchielli R. [1974] (1988), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF.

Evrard Y., Pras B., Roux E. (2000), *Market, études et recherches en marketing - Fondements, méthodes*, Paris, Dunod.

² Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

³ Berelson B. [1952] (1971), *Content analysis in communication research*, Glencoe, Ill., Free Press.

⁴ Mucchielli R. [1974] (1988), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF.

1. Une approche quantitative

a. Utilisation de Tropes

Nous avons choisi d'utiliser Tropes¹, logiciel d'analyse sémantique de textes, comme outil (Ghiglione et al.², 1985), pour tendre vers la justification. Tropes³ est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Tropes renvoie à la théorie du sujet communicant, à un contrat de communication. Ce programme se fonde sur de multiples contributions scientifiques (Charaudeau⁴, 1992, Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette⁵, 1998, Ghiglione, Kekenbosch et Landré⁶, 1995, Ghiglione et Blanchet⁷, 1991, Grevisse⁸, Goosse, 1993, Kerbrat-Orecchioni⁹, 1980, Le Quéau et Brugidou¹⁰, 1980, Lyons¹¹, 1980, Molette¹², 2009) qui en constituent le fondement. L'analyse du discours vise à cibler les informations contenues dans le texte pour pénétrer *le sens ou les sens* (Mucchielli¹³, 1988). Wacheux¹⁴ (1996) compare cette approche à une *archéologie du discours* visant à mettre en relief *l'ordre dans un désordre apparent*. L'analyse du contenu apporte des réponses à trois questions essentielles : le contenu du texte, les formes du discours et les raisons sous-jacentes (Ghiglione et al.¹⁵, 1998).

Notre choix pour l'analyse du contenu tient à ses deux fonctions (Bardin¹⁶, 1977) : une *fonction heuristique* ouvrant une perspective exploratoire et une *fonction d'administration de preuve*, qui vise à valider et à prouver. Au regard des choix faits dans notre partie « Inventaire », très ouverte, puis dans la partie « Soumission aux incidents critiques » plus fermée, ces deux fonctions nous semblent très porteuses.

¹ Logiciel Tropes, Tropes V8.4 (Français). Copyright 1995-2014. Tous droits réservés. URL : <http://tropes.fr/>.

² Ghiglione R., Beauvois J.-L., Chabrol C., Trognon A. (1985), *Manuel d'analyse de contenu*, A. Colin.

³ <http://www.tropes.fr/>.

⁴ Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette-Education.

⁵ Ghiglione R., Landré A., Bromberg M., Molette P. (1998), *L'analyse automatique des contenus*, Paris.

⁶ Ghiglione R., Kekenbosch C. (1995), Landré A., *L'analyse cognitivo-discursive*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

⁷ Ghiglione R., Blanchet A. (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod.

⁸ Grevisse M., Goosse A. (1993), *Le bon usage*, Paris, Duculot.

⁹ Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'énonciation - De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Le Quéau P., Brugidou M. (1998), *La dynamique interne du récit, Contribution au traitement et à l'analyse des entretiens non directifs de recherche*, Paris, Cahier de recherche Crédoc, n°124, octobre.

¹¹ Lyons J. (1980), *Sémantique linguistique*, Paris, Larousse.

¹² Molette P. (2009), De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste, *Conférence au Colloque « Psychologie Sociale et Communication »*, Tarbes.

¹³ Mucchielli R. [1974] (1988), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF.

¹⁴ Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

À travers Tropes, nous cherchons à analyser les représentations de la norme, pour en faire ressortir les éléments saillants, à la fois sur le fond mais aussi sur les acteurs. Dans Tropes, des classes de substantifs sont identifiées (*référents noyaux*) et des propositions sont modélisées sous forme simplifiée, de façon à relever dans le texte des variables analysables (Molette¹, 2009). Un traitement statistique autorise des résultats objectifs, peu accessibles dans l'analyse de texte. Nous avons choisi de retenir tout d'abord une approche générale, puis plus précise. De ce fait, nous déclinons les deux niveaux d'analyse dans Tropes : l'Univers de référence 1 (1000 références) et ensuite l'Univers de référence 2 (10000 références), dans le but d'appréhender la norme avec plus de finesse. Cette approche est possible parce que le logiciel développe des critères indexés à des catégories sémantiques. Une distanciation se crée de fait dans l'analyse des résultats, à travers l'objectivité du logiciel. Les catégories ne relèvent pas de l'interprétation, mais sont liées à la fréquence des occurrences. La justification tient à l'analyse fréquentielle, pour s'attache à comprendre de quelle façon les idées s'articulent. L'analyse de contenu dans Tropes se fonde sur une analyse cognitivo-discursive (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette², 1998). Tropes nous autorise à mieux cibler les sujets, en considérant le style dans l'analyse, car pour Rogers notre façon de parler nous définit. Dans notre analyse, Tropes est pour nous un outil efficace, pour vérifier si le discours varie. Et à travers cela, nous nous attachons à vérifier si tous les sujets parlent de la même chose et s'ils s'impliquent. De la sorte, nous cherchons à appréhender la norme à l'école, avec une forme de neutralité. Cette dernière est possible du fait que l'interprétation soit reléguée au second plan, pour se centrer tout d'abord sur l'ossature du texte, porteuse de sens (Molette³, 2013). La subjectivité cède la place à l'analyse. Nous cherchons à mettre en relief similitudes, différences et écarts pour vérifier si la norme ressort comme une donnée stable.

Dans le traitement de nos entretiens, nous avons choisi de conduire deux approches complémentaires. Tout d'abord, il s'agit de regrouper tous les entretiens et de lancer l'analyse pour être en mesure de catégoriser. Puis, nous avons appliqué la même analyse à chaque entretien, indépendamment. L'enjeu est de repérer s'il existe ou non une forme d'homogénéité, ou au contraire si une variabilité entre les sujets ressort. Enfin, nous avons établi deux sous-groupes, différenciant la Population-Élève et la Population-Enseignant. Les mêmes analyses sont conduites avec les sous-groupes, pour comparer. Les résultats sont ensuite regroupés et traités par pourcentage, pour faire parler les résultats.

Nous considérons la prise en charge du sujet et son statut actant-acté, pour comprendre comment il se positionne. De ce fait, et pour identifier les acteurs de l'école, nous avons

¹ -Molette P. (2009), De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste, *Conférence au Colloque « Psychologie Sociale et Communication »*, Tarbes.

² Ghiglione R., Landré A., Bromberg M., Molette P. (1998), *L'analyse automatique des contenus*, Paris.

³ Molette P., *Manuel de référence de Tropes, Version 8.4*, 2013, consulté le 22/3/2017. URL : <http://tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>.

choisi de remplacer pour l'analyse, les pronoms personnels par leur antécédent. À travers Tropes, nous cherchons à identifier les acteurs organisateurs de la norme et leur rôle. La force des catégorisations de Tropes teint aussi à l'absence de risque d'interférence ou de redondance entre les éléments identifiés. Si un substantif est retenu dans une catégorie, il ne peut l'être dans une autre. Dans les options d'analyse, nous avons retenu 10/1000 comme facteur de pertinence.

Afin d'utiliser le logiciel Tropes, et de lever les ambiguïtés possibles dans l'utilisation du logiciel, différentes manipulations de fichiers sont réalisées : le remplacement des pronoms personnels par leur antécédent, remplacement de certains substantifs, remplacement du préfixe (cf. Annexe 3 « Manipulation des fichiers en vue de l'utilisation de Tropes »).

➤ Remplacement des pronoms personnels par leur antécédent

L'enjeu est d'identifier les acteurs et de ne pas perdre d'information. Par souci de ne pas alourdir la présentation de la recherche, un seul exemple est proposé, les autres pronoms sont en annexe (cf. Annexe 4 « Remplacement des pronoms personnels par leur antécédent »).

Par exemple, le pronom « eux » a été remplacé par son antécédent :

1) Chez l'élève : le pronom « eux » représente presque toujours les élèves, sauf si le pronom désigne « eux-mêmes ». L'utilisation du pronom est assez fréquente et peu diversifiée. « Eux » a été remplacé chez les élèves par différentes façons de désigner :

- L'enfant sous différents rôles, par rapport à son statut : élève, garçon, fille, chouchou, copain, copine, camarade, voisin, les personnes, et parfois un petit groupe constitué qui semble différent des autres élèves.

- « Eux-mêmes » : n'a pas été modifié.

2) Chez les enseignants, majoritairement « eux » représente les élèves, et aussi ponctuellement d'autres personnes (collègue, famille). L'utilisation du pronom « eux » est assez fréquente et a différents antécédents :

- L'enfant avec différents rôles : élève, enfant, classe.

- Différentes personnes : collègue, famille.

➤ Levée de l'ambiguïté sur certains substantifs :

Afin de ne pas générer des ambiguïtés dans le traitement automatique de Tropes, au regard des différentes catégories, des modifications sont opérées (cf. Annexe 3 (2.c) « Modifications de substantifs »). Par exemple, le substantif « fille » dans le logiciel s'inscrit dans le registre « famille ». Qu'il s'agisse réellement de la filiation maternelle, ou bien du terme utilisé pour désigner l'antonyme de garçon. Aussi avons-nous remplacé « fille » par « fillette » dans le deuxième cas.

➤ Procédures retenues dans l'utilisation de Tropes :

1. Fichiers utilisés

Nous avons choisi de retenir le fichier correspondant au remplacement des pronoms personnels par leur antécédent. L'enjeu est :

- d'identifier les acteurs et leur statut (actant, acté).
- d'autoriser une catégorisation plus précise, liée à l'augmentation du nombre de mots.

Par souci de rigueur, nous avons comparé les résultats avec et sans antécédents. Puis, dans l'analyse et la comparaison des trois populations (cf. ci-dessous), nous restons sur l'utilisation des fichiers avec antécédents.

- a) Comparaison Population-Totale (Population-Élève et Population-Enseignant) avec pronom et Population-Totale avec antécédent (les pronoms sont remplacés par leur antécédent).
- b) Comparaison Population-Élève avec pronom et Population-Élève avec antécédent.
- c) Comparaison Population-Enseignant avec pronom et Population-Enseignant avec antécédent.

2. Analyse et comparaison des trois populations dans quatre registres différents :

Afin de ne pas faire d'erreur dans la manipulation de fichier, nous utilisons le même fichier, mais en introduisant des délimiteurs différents. Les délimiteurs permettent de différencier et d'isoler le discours de l'interlocuteur, de l'élève et de l'enseignant. Le discours de l'interlocuteur n'est pas pris en compte, afin de ne pas interférer le recueil de données. Seules les représentations de l'élève et des enseignants sont analysées. Dans Tropes, les références mettent en relief le contexte du discours, en réunissant les substantifs majeurs dans des classes d'équivalents. Afin d'être la plus rigoureuse possible dans l'analyse, nous avons retenu les trois niveaux de représentation que le logiciel utilise pour repérer les références :

- a) UR1 (Univers de référence 1 : le plus large)
- b) UR2 (Univers de référence 2 : le plus précis)
- c) Références utilisées.

En révélant les références, nous cherchons à pénétrer au cœur du discours, en dessinant par importance décroissante, à la fois les acteurs, les objets, les choses et les concepts utilisés. Nous avons d'autre part considéré dans l'analyse le nombre d'occurrences et le style. Le nombre d'occurrences est pour nous un indicateur quantitatif de la représentation de la norme chez les différents sujets. L'étude du style nous semble utile parce que le logiciel émet un diagnostic sur la forme du discours¹. De la sorte, nous cherchons à vérifier si la représentation relève de la justification et de l'argumentation, témoigne ou décrit un ensemble de choses, ou

¹ Tropes différencie quatre styles : argumentatif, narratif, énonciatif, descriptif. Argumentatif : qui discute, qui compare ou qui critique. Narratif : qui raconte un récit, à un moment donné, en un certain lieu. Énonciatif : qui établit un rapport d'influence, ou révèle un point de vue. Descriptif : qui décrit quelque chose ou quelqu'un. Molette P., *Manuel de référence de Tropes, Version 8.4*, 2013, consulté le 22/3/2017. URL : <http://tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>.

énonce un point de vue. Par rapport aux quatre mises en scènes possibles¹, nous cherchons à vérifier si les sujets parlent ou non en leur nom (prise en charge à l'aide du « Je »).

3. Analyse de l'Inventaire des différentes Populations (Élève, Enseignant et Totale)

Dans l'analyse, nous faisons le choix de nous intéresser à ce qui est commun, mais aussi à ce qui est spécifique ou différent.

b. Résultats

Dans cette partie, nous allons conduire l'analyse quantitative, à travers l'utilisation de Tropes. Ayant procédé au remplacement des pronoms personnels par leur antécédent, nous avons choisi dans un premier temps de comparer les résultats avec ou sans antécédents. Puis dans un second temps, nous analysons les résultats pour les Populations Totale, Élève et Enseignant.

➤ Comparaison des résultats avec et sans antécédents

Nous allons comparer maintenant les résultats des Populations Totale, Élève et Enseignant avec et sans antécédent, à partir de l'utilisation du logiciel Tropes. L'enjeu est de vérifier si des différences surgissent et de justifier dans ce cas, le recours à l'utilisation des antécédents dans notre analyse. Pour cela, nous avons retenu trois entrées dans Tropes : l'Univers de référence large (UR1), l'Univers de référence plus précis (UR2) et les Références utilisées.

- Comparaison Population-Totale (Élève et Enseignant) pronom et Population-Totale antécédent :

Tableau 1 « Comparaison de la Population-Totale avec antécédent et sans antécédent »

Critère	Population-Totale pronom	Population-Totale antécédent	Évolution
Substantifs	95446	103347	+ 7664
UR1	12 catégories	13 catégories	. Disparition de la catégorie « sport » . 2 catégories nouvelles : « groupe social, famille » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
UR2	10 catégories	12 catégories	. 2 Catégories nouvelles : « collaboration, famille » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.

¹ Tropes propose quatre mises en scènes : dynamique, action/ ancrée dans le réel/ prise en charge par le narrateur/ prise en charge à l'aide du « Je ». *Idem*.

Références utilisées	15 catégories	18 catégories	. Disparition de la catégorie « année ». . 4 catégories nouvelles : « enseignant, coéquipier, matériel, copain ». . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
----------------------	---------------	---------------	---

- Comparaison Population-Élève pronom et Population-Élève antécédent :

Tableau 2 « Comparaison Population-Élève avec antécédent et sans antécédent »

	Population-Élève pronom	Population-Élève antécédent	Évolution
Substantifs	51729	56794	+ 5065
UR1	11 catégories	15 catégories	. 4 catégories nouvelles : « famille, habitat, loisir, emploi » . Changement de hiérarchisation de certaines catégories, et de statut (actant-acté)
UR2	11 catégories	14 catégories	. 3 catégories nouvelles : « famille, travail, jeu » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
Références utilisées	13 catégories	18 catégories	. 5 catégories nouvelles : « groupe, travail, camarade, garçon, matériel » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.

- Comparaison Population-Enseignant pronom et Population-Enseignant antécédent :

Tableau 3 « Comparaison Population-Enseignant avec antécédent et sans antécédent »

	Population-Enseignant pronom	Population-Enseignant antécédent	Évolution
Substantifs	43717	46553	+ 2836
UR1	11 catégories	12 catégories	. 1 Catégorie nouvelle : « groupe social » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
UR2	9 catégories	10 catégories	. Catégorie nouvelle : « collaboration » . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
Références utilisées	16 catégories	17 catégories	. Disparition de la catégorie « jour » . 2 catégories nouvelles : « enseignant, coéquipier », à

		savoir le collègue. . Changement de hiérarchisation et de statut (actant-acté) de certaines catégories.
--	--	--

À la lueur des résultats comparés, ressortent dans la représentation de la norme :

- *Une augmentation logique du nombre de substantifs.*
- *Une hiérarchisation différenciée des catégories présentes.*
- *La disparition d'un nombre restreint de catégories (sport, année, jour). Et, l'apparition d'un nombre important de nouvelles catégories : le travail, le jeu et le matériel ; les relations en classe, à travers la collaboration. D'autre part, majoritairement, les nouvelles catégories font ressortir les acteurs : la famille, le groupe, le camarade, le copain, le garçon, l'enseignant, le coéquipier ou le collègue. Notons que le groupe, chez l'enseignant comme chez l'élève, se détache comme un acteur à part entière.*

L'émergence de nouvelles catégories nous semble plus à même de révéler la norme. De ce fait, nous faisons le choix d'affiner l'analyse de cette recherche, en retenant les fichiers avec les antécédents.

➤ Analyse comparative des différentes Populations (Totale, Élève et Enseignant)

Dans cette partie, nous allons analyser grâce à Tropes, les représentations de la norme de l'ensemble des acteurs de la recherche, recueillies lors de la mise en place de « l'Inventaire ». L'enjeu est d'en révéler les éléments saillants (catégories, acteurs, etc.), indépendamment de l'interprétation, à partir de la fréquence des occurrences. Pour cela, nous faisons la comparaison des résultats des différentes Populations (Totale, Élève et Enseignant). Une forme de distanciation est recherchée, à travers l'objectivité du logiciel. La justification tient à l'analyse fréquentielle, pour participer à l'intelligibilité de la norme en classe. Pour ce faire, nous avons retenu cinq entrées dans Tropes. Tout d'abord l'analyse des occurrences, puis l'analyse du style. Puis, nous avons choisi de partir d'un regard large (Univers de référence large), pour aller vers une analyse plus fine (Univers de référence plus précis) et enfin, l'analyse à partir des Références utilisées.

1) Analyse occurrences

Les fichiers retenus sont les recueils de données de l'Inventaire, où les pronoms ont été remplacés par leur antécédent. Nous avons comparé les résultats des trois populations : Population-Totale, Population-Élève et Population-Enseignant. Dans un premier temps, toutes les entrées possibles sont retenues par rapport aux occurrences : nombre, nombre moyen, valeurs minimale et maximale et écart moyen.

Tableau 4 « Comparaison des occurrences des différentes Populations, pour l'Inventaire »

Nombre d'occurrences Population-Totale	Nombre d'occurrences Population-Élève	Nombre d'occurrences Population-Enseignant
103347	56794	46553
Nombre moyen d'occurrences (total/n sujets)		
103347/52=1987	56794/44= 1293	46553/8=5821
Synthèse résultats d'occurrences		
1987 Moyenne nombre d'occurrences (1)	1293 Moyenne nombre d'occurrences (1') 24 = Nombre élèves ayant un nombre d'occurrences inférieur à la moyenne du groupe (<1293) (2') 217 Valeur minimale (3') 4146 Valeur maximale (4') 645 Ecart moyen (5')	5821 Moyenne nombre d'occurrences (1'') 1 = Nombre enseignants ayant un nombre d'occurrences inférieur à la moyenne du groupe (<5821) (2'') 3140 Valeur minimale (3'') 12032 Valeur maximale (4'') 1620 Ecart moyen (5'')

En référence au Tableau 4 ci-dessus, le nombre d'occurrences moyen, rapporté à la Population-Totale, est de 1987 par sujet (1). L'observation de la Figure 2 ci-dessous, met en relief le fait que chez la Population-Élève, le nombre moyen d'occurrences (1293) (1') est inférieur (65%) à la moyenne de la Population-Totale. Chez les enseignants, le nombre moyen d'occurrences (5821) (1'') est nettement supérieur (2,92 fois plus important) à la moyenne de la Population-Totale (1987) (1). Le fait que la moyenne de la Population-Totale, soit supérieure à celle de la Population-Élève, pourtant plus importante, est lié au fort nombre d'occurrences chez les enseignants. La moyenne des occurrences des élèves représente seulement 22% des occurrences de la Population-Enseignante. La représentation de la norme de l'élève est donc en moyenne 4,5 fois moins importante que celle de l'enseignant.

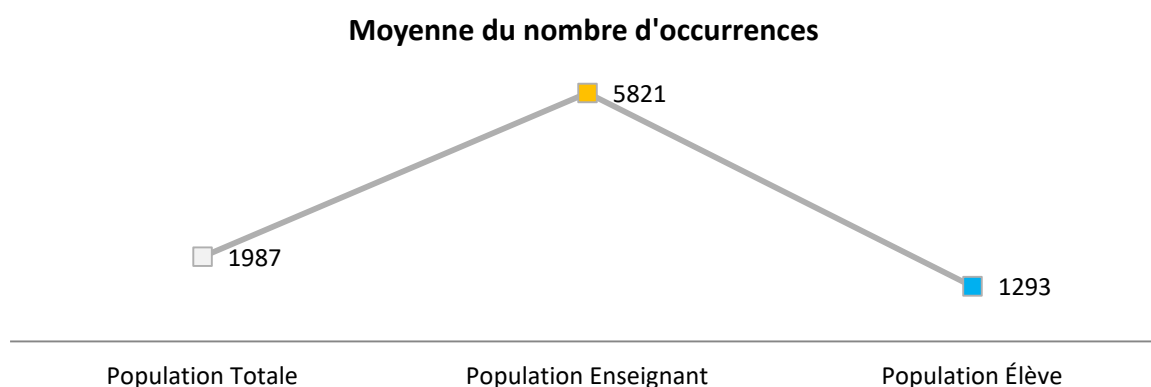


Figure 2 « Moyenne du nombre d'occurrences des Populations dans la représentation de la norme »

Ces résultats nous permettent d'affirmer que :

La représentation de la norme chez les élèves est beaucoup moins développée quantitativement que chez les enseignants.

La répartition de la moyenne des occurrences chez l'élève est très inégale :

- Valeurs minimale et maximale des occurrences chez la Population-Élève (cf. Figure 3 ci-dessous) :

. La valeur minimale (3') du nombre d'occurrences est de 217, soit 5% de la valeur maximale des occurrences pour la Population-Élève, 10% de la moyenne des occurrences de la Population-Totale, ou bien encore 3% de la moyenne des occurrences chez la Population-Enseignant.

. La valeur maximale (4') est de 4146, soit 19 fois plus importante que la valeur minimale des occurrences chez les élèves, 2 fois plus importante que la moyenne des occurrences de la Population-Totale. Mais seulement 71% de la moyenne des occurrences des enseignants.

Valeurs minimales et maximales du nombre d'occurrences

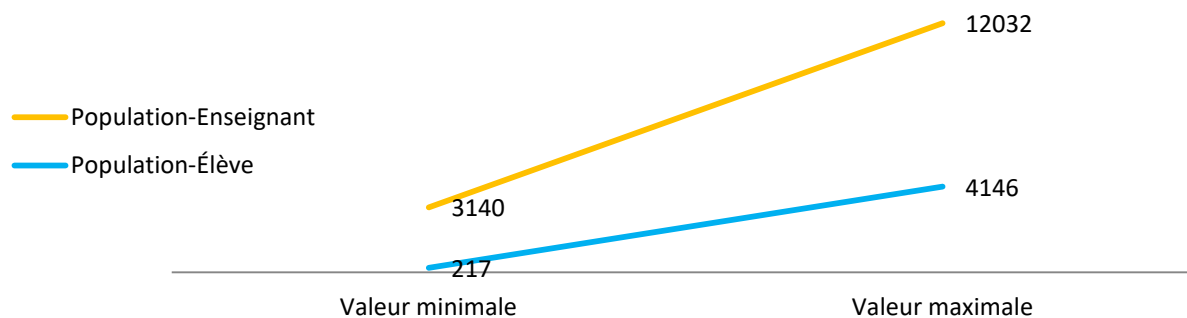


Figure 3 « Valeurs minimales et maximales du nombre d'occurrences des Populations Élève et Enseignant dans la représentation de la norme »

. L'amplitude de l'écart entre élèves est de 3875, soit 3 fois plus que la moyenne des occurrences chez les élèves et environ¹ 2 fois plus que la moyenne des occurrences de la Population-Totale.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que :

Dans la représentation de la norme, un écart quantitatif fort existe entre élèves. La représentation de la norme chez l'élève est très inégale et beaucoup plus limitée que celle de l'enseignant.

- Écart moyen des occurrences chez la Population-Élève :

L'écart moyen du nombre d'occurrences chez les élèves est d'une valeur de 645 (5'). Cet écart moyen représente 49% de la moyenne des occurrences chez les élèves. 24 élèves ont un

¹ 1,95.

nombre d'occurrences inférieur à la moyenne du groupe Population-Élève. L'observation de la distribution graphique (cf. Figure 4 ci-dessous) confirme cette inégalité de la moyenne des occurrences.

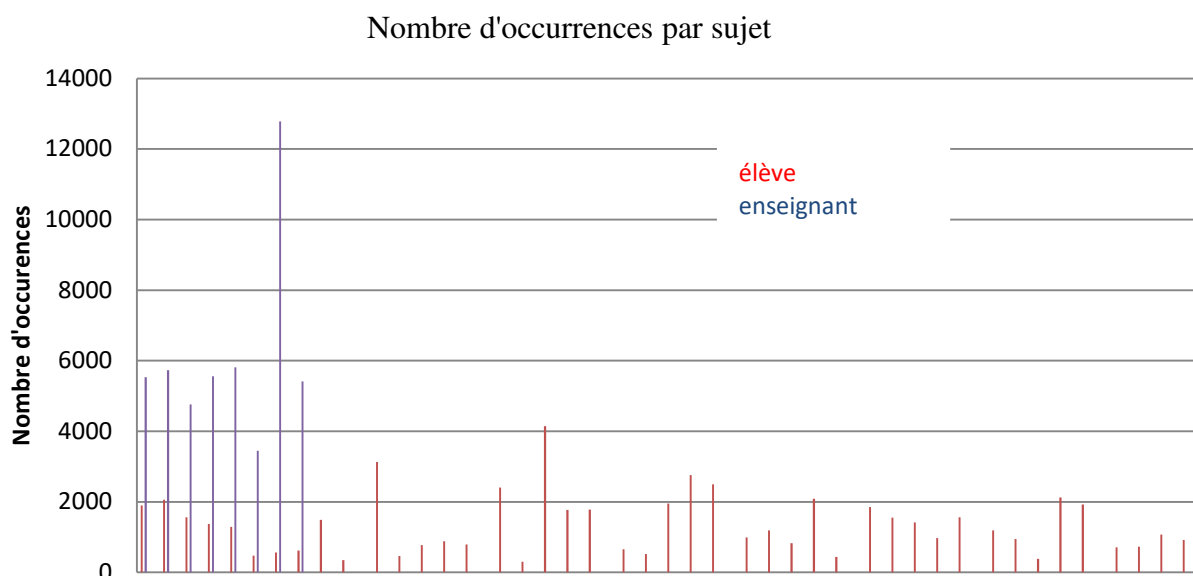


Figure 4 « Nombre d'occurrences par sujet pour la Population-Élève et la Population-Enseignant »

Cet ensemble de résultats permet d'en déduire que :

La représentation quantitative de la norme est disparate chez les élèves et significativement limitée par rapport à celle des enseignants.

La répartition de la moyenne des occurrences chez les enseignants est assez homogène :

- Valeurs minimale et maximale des occurrences chez la Population-Enseignant (cf. Figure 3 ci-dessus) :

. La valeur minimale (3'') du nombre d'occurrences est de 3140, soit 25% de la valeur maximale des occurrences chez les enseignants. 1,6 fois plus que la moyenne des occurrences de la Population-Totale. Et environ¹ 2 fois plus que la moyenne des occurrences des élèves.

. La valeur maximale (4'') représente une valeur de 12032, soit environ² 4 fois plus importante que la valeur minimale des occurrences chez les enseignants. 6 fois la moyenne des occurrences de la Population-Totale. 2 fois la moyenne des occurrences chez les enseignants.

. L'amplitude de l'écart entre valeur minimale et maximale est de 9162. Soit 1,5 fois plus que la moyenne des occurrences chez les enseignants. 4 fois plus que la moyenne des occurrences de la Population-Totale. 7 fois plus que la moyenne des occurrences chez les élèves.

L'observation de la distribution graphique du nombre d'occurrences (cf. Figure 4 ci-dessus)

¹ 2,4.

² 3,9.

montre qu'une certaine homogénéité existe dans la représentation de la norme (pour 6/8 enseignants), avec un enseignant qui a un nombre d'occurrences moins important et un enseignant qui a un nombre d'occurrences vraiment plus élevé.

Ces résultats permettent de déduire que :

Une différence quantitative existe dans la représentation de la norme chez les enseignants, avec une certaine homogénéité. La différence qualitative de représentation de la norme est proportionnellement plus limitée dans le groupe enseignants que dans le groupe élèves.

- L'écart moyen (5'') de la Population-Enseignant, est d'une valeur de 1620, supérieure en valeur absolue à celle des élèves, mais est moindre en valeur relative que dans le groupe élèves, puisque cet écart moyen représente 27,8% de la moyenne des occurrences chez les enseignants. Ce qui confirme l'homogénéité. 7/8 (87,5%) enseignants ont un nombre d'occurrences inférieur à la moyenne du groupe enseignants. Ce résultat confirme le fait qu'un enseignant a un nombre d'occurrences très largement supérieur aux autres. La représentation quantitative de la norme chez cet enseignant est plus développée. 8/8 (100%) enseignants ont un nombre d'occurrences très supérieur à la moyenne d'occurrences de la Population-Totale, ainsi que très supérieur à la Population-Élèves.

Ces résultats montrent que :

La représentation de la norme est très inégale. Les enseignants ont unanimement, même si c'est à des degrés différents, une représentation de la norme qui est quantitativement beaucoup plus développée que celle des élèves.

Pour synthétiser :

La représentation de la norme est inégale chez les élèves et quantitativement limitée par rapport à celle des enseignants, chez qui la norme est plus homogène et plus développée.

2) Analyse du style

a) Pour les trois populations,

- Le style est argumentatif à 100 % : les acteurs de l'école, discutent, comparent et critiquent. Tous les sujets adoptent le style argumentatif. *Tous les sujets dans l'entretien sont sur la justification.*

- Prise en charge par le narrateur : 100% des élèves et 62,5% des enseignants ont un discours qui exprime une déclaration sur un état ou une action. Les acteurs de l'école témoignent de la représentation de la norme.

- Prise en charge à l'aide du « je ». 100% des sujets s'expriment en leur nom et font part de leurs représentations.

b) Dans la Population-Élève, une très grande majorité (43/44, soit 97%) présente une syntaxe irrégulière. Ceci s'explique sans doute par l'âge des élèves et ponctuellement par leur origine.

7/44 des élèves ont des tendances peu significatives dans le discours et présentent donc un nombre d'occurrences réduit. *Une part réduite d'élèves a une représentation de la norme très limitée.*

9% des élèves ont des notions de doute qui apparaissent dans le discours. 4 élèves (9%) ont une représentation de la norme marquée par l'incertitude. D'autre part, le déroulement de l'entretien peut lui-même générer des doutes.

c) Dans la Population-Enseignant, aucune syntaxe irrégulière et aucune tendance non significative.

3/8 des enseignants ont des notions de doute qui apparaissent dans le discours. 3/8 enseignants dessinent une représentation de la norme empreinte de doute. Le doute, comme chez les élèves, peut tenir à l'entretien plus spécifiquement. Mais le doute peut signifier un questionnement, une incertitude liée à la représentation de la norme à l'école. Pour autant le doute reste minoritaire.

Ces résultats soulignent que :

La représentation de la norme des acteurs de l'école relève de la justification. Parfois empreinte de doute, la représentation de la norme est très limitée chez certains élèves.

3) Analyse de l'Univers de référence large (UR1)

a) Comparaison des différentes catégories de l'Univers de référence large de l'Inventaire

Tableau 5 « Catégories Univers de Référence large (UR1) »

Catégories UR1 Population-Totale	Catégories UR1 Population-Élève	Catégories UR1 Population-Enseignant
1. éducation¹ (5046)	1. éducation (3240)	1. éducation (1806)
2. enfant (655)	2. droit (360)	2. enfant (485)
3. temps (485)	3. environnement (322)	3. temps (293)
4. droit (428)	4. sentiment (243)	4. groupe social (172)
5. sentiment (404)	5. gens (225)	5. sentiment (161)
6. environnement (357)	6. temps (192)	6. communication (116)
7. gens (319)	7. enfant (170)	7. emploi (100)
8. communication (227)	8. corps (127)	8. gens (94)
9. comportement (209)	9. comportement (116)	9. comportement (90)
10. corps (180)	10. communication (109)	10. droit (74)
11. groupe social (175)	11. sport (66)	11. famille (70)
12. emploi (158)	12. famille (62)	12. corps (53)
13. famille (132)	13. habitat (60)	
	14. loisir (59)	
	15. emploi (58)	

¹ Entre parenthèse apparaît le nombre d'occurrences de la référence identifiée par Tropes dans le fichier de l'Inventaire pour la Population considérée.

- Nombre de catégories des 3 populations : le nombre de catégories est homogène (moyenne 13), avec une variété plus importante chez les élèves (15 catégories) que chez les enseignants (12 catégories). Ceci peut s'expliquer par la diversité des représentations de la norme chez l'élève et par le nombre de sujets plus important chez les élèves.

Ces résultats démontrent :

Une homogénéité existe sur le plan qualitatif dans la représentation de la norme au regard des catégories de l'univers large, pour les acteurs de l'école. La variété est plus importante chez les élèves.

- Catégories communes entre Populations Élève et Enseignant :

11 catégories sont communes aux 3 populations. Soit proportionnellement 11/13 des catégories pour la Population-Totale, 11/15 des catégories élèves, et 11/12 des catégories enseignantes.

Les catégories communes aux Populations Élève et Enseignant sont majoritaires, mais avec des hiérarchies différentes (sauf pour l'éducation et le comportement).

Ces résultats démontrent :

Une forte homogénéité se dessine dans la représentation de la norme, pour les trois populations, même si les hiérarchies ne sont pas les mêmes. Une culture commune aux acteurs de l'école ressort dans le rapport à la norme au niveau de l'univers de référence général (UR1).

L'éducation est la première des catégories pour les trois groupes et la seule présente chez tous les sujets.

Ces résultats montrent que :

La catégorie éducation est le facteur commun, mais aussi l'élément central des deux populations au niveau de l'univers d'analyse large. Il est organisateur de la norme.

- Différence entre les Populations Élève et Enseignant pour les catégories UR1 :

La comparaison des populations Élève et Enseignant met en avant 16 catégories différentes. 4/15 des catégories sont spécifiques aux élèves : sport, habitat, loisir, environnement. 1/12 des catégories sont spécifiques aux enseignants : groupe social. Notons que la référence groupe social se retrouve dans la Population-Totale mais pas chez les élèves. Les références spécifiques à ces deux populations restent limitées.

Ces résultats soulignent que :

À un niveau d'analyse général (UR1), une culture très largement commune dans la représentation de la norme existe. La culture spécifique des Populations Élève et Enseignant est amplement minoritaire et un peu plus importante chez les élèves.

- Références spécifiques dans la représentation de la norme :

a) Références spécifiques de la Population-Élève :

. Environnement (322 fois) : voisin (214), voisine (105), ciel¹ (2 fois), environnement (1 fois). Cette référence renvoie quasi unanimement au voisin de l'élève, comme environnement social. *Cette référence souligne l'existence de normes étroitement liées à la dimension sociale, aux autres élèves, plus spécialement dans l'espace proche de l'élève.*

. Sport (66 fois) : football (26 fois), EPS (9 fois), sport (13 fois), match (2 fois), compétition (2 fois), ping-pong (2 fois), basket (2 fois), supporter (2 fois), gym (4 fois), poutre (2 fois), tacle (1 fois), natation (1 fois). Cette référence renvoie à des pratiques physiques (activités pratiquées à l'école en EPS ou en cours de récréation), à la discipline d'enseignement (EPS), à du matériel ou à des actions en relation avec les pratiques physiques. *La représentation de la norme se précise en relation avec les contextes de mise en jeu du corps, donc une fois encore dans une dimension sociale.*

. Habitat (60 fois) : escaliers (7 fois), couloir (8 fois), mur (2 fois), fenêtre (1 fois), toilettes (9 fois), maison (17 fois), chez soi (1 fois), immeuble (1 fois), piscine (3 fois). Cette référence renvoie à des espaces spécifiques de l'école ou à l'espace privé de l'élève. L'élève est amené à comparer ce qu'il peut faire chez lui et à l'école. Il différencie la norme en relation avec le contexte de l'école et celui de la maison. *Les espaces spécifiques, la dimension sociale dans laquelle évolue l'élève, semblent donc organisateurs de la norme.*

. Loisir (59 fois) : jeux (22 fois), jeu vidéo (1 fois), balle (8 fois), ballon (18 fois), ballon de foot (3 fois), jeux de guerre (1fois), temps libre (1 fois), joueur (3 fois), saute-mouton (1fois), vacances (1 fois). *Cette catégorie exprime la forte présence du jeu et l'existence de normes dans ce domaine, en relation avec des objets et des contextes spécifiques. Encore une fois la prégnance sociale ressort.*

b) Références spécifiques de la Population-Enseignant :

. Groupe social (172) : cette catégorie spécifique chez l'enseignant témoigne de l'importance des collègues (168 fois), du binôme (2 fois au sens de collègue), des duos (1 fois), du clan (1fois, au sens de groupes d'élèves). La norme spécifique de la Population-Enseignant, comme pour la Population-Élève relève de la dimension sociale, en étant fortement liée au collègue, avec lequel (lesquels) l'enseignant travaille et s'organise. A la lumière des résultats de UR1, *l'acteur principal qui ressort dans la catégorie éducation reste l'élève* (rang 2, qu'il soit appelé élève ou enfant). La relation des enseignants entre eux dans le rapport à la norme est importante du point de vue de l'enseignant, bien *qu'inexistante chez les*

¹ Plus précisément, l'expression « lever les yeux au ciel ».

élèves (cette catégorie n'apparaît pas dans la Population-Élève). Le collègue apparaît comme un élément organisateur de la norme, même s'il apparaît au deuxième plan.

Ces résultats démontrent que :

Une culture spécifique minoritaire existe chez les élèves et de façon plus réduite chez l'enseignant. Pour les deux populations, la culture spécifique présente un caractère social. Chez l'élève, elle tient à la fois aux espaces et aux acteurs de l'espace proche (le voisin), au jeu et aux contextes de mise en jeu du corps. Chez les enseignants, la dimension sociale ressort également, mais dans le cadre professionnel avec le collègue, qui semble organisateur de la norme, malgré son rôle second (l'élève reste l'acteur premier).

Pour synthétiser :

Une homogénéité sur le plan qualitatif, empreinte d'une forme de dominance de la culture enseignante, existe dans la représentation de la norme pour les acteurs de l'école, au regard des catégories de l'Univers large. Une culture commune aux acteurs de l'école, ayant pour facteur commun la catégorie éducation, se dessine dans le rapport à la norme, mais avec des hiérarchies différentes et une diversité plus importante chez les élèves. Une culture spécifique largement minoritaire à caractère social existe chez les élèves et de façon plus réduite chez l'enseignant.

b) Catégories actantes de l'Univers de référence large (UR1) de l'Inventaire

Tableau 6 « Catégories actantes de l'Inventaire (UR1) »

Catégories actantes de l'univers de référence large (UR1)		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
2 Catégories actantes : 1. éducation (55%) ¹ : élève, école, maîtresse, maître, professeur, pédagogie, leçon, enseignant, maternelle, éducation, parents d'élève, instruction, livret scolaire, collège, enseignement,	2 Catégories actantes : 1. éducation (53%) ² : élève, leçon, maîtresse, instruction, maître, cartable, professeur, collège, enseignante, école. .famille (51%) ³ : parents,	2. Catégories actantes : 1. éducation (58%) ⁴ : enseignant, élève, maîtresse, maître, professeur, apprentissage, pédagogie, leçon, enseignement, maternelle, école, instruction, cartable, éducation, collège, livret scolaire, parents d'élève,

¹ Le % de la référence éducation pour la Population-Totale est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (5046) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

apprentissage, stage, cartable. 2. <i>groupe social</i> (58%) ¹ : collègue, coéquipier, duos, binôme, clans.	filles, sœurs, mères, mères, cousin, grand-père, frère, papa, famille, parents.	stage. 2. <i>groupe social</i> (59%) ⁵ : collègue, duos, binôme, clans.
--	---	--

Deux catégories actantes sont présentes pour tous les groupes. Éducation est la catégorie actante pour les trois groupes, au rang premier du classement.

. La catégorie éducation regroupe à la fois les acteurs de l'école (élève, enseignant sous diverses appellations, parents d'élève), mais aussi des espaces d'apprentissage (école, collège), des supports d'apprentissage (leçon, enseignement, pédagogie, livret scolaire, instruction, livret).

. Pour la Population-Élève, c'est la catégorie famille qui ressort, à travers ses différents membres (frère, sœur, cousin...).

. Du point de vue de la Population-Enseignante et de la Population-Totale, la catégorie groupe social joue un rôle organisateur de la norme. Les pairs des enseignants sont pour ces groupes les acteurs de deuxième plan.

L'éducation est un concept central, du fait qu'elle se positionne au premier rang de la hiérarchie des références, mais aussi parce qu'elle est actante. En ce sens, elle est organisatrice de la norme, tout comme la famille pour la Population-Élève et le groupe social de pairs pour la Population-Enseignant, qui se positionnent au deuxième plan.

Ces résultats montrent que :

Les normes à l'école s'organisent à partir de l'éducation pour tous les acteurs de l'école. Au deuxième rang, se positionnent la famille pour les élèves et le groupe social pour les enseignants.

c) Les acteurs de l'Univers de référence large (UR1) de l'Inventaire

² Le % de la référence *éducation* pour la Population-Élève est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (3240) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

³ Le % de la référence *famille* pour la Population-Élève est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (62) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

⁴ Le % de la référence *éducation* pour la Population-Enseignante est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (1806) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

¹ Le % de la référence *éducation* pour la Population-Totale est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (175) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

⁵ Le % de la référence *groupe-social* pour la Population-Enseignante est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (172) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

Tableau 7 « Acteurs de l'Univers de référence large (UR1) de l'Inventaire »

Les acteurs de l'univers de référence large ¹ (UR1)		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
1. enfant (655). 2. gens (319). 3. groupe social (175). 4. famille (132).	1. gens (225). 2. enfant (170). 3. famille (62).	1. enfant (485). 2. groupe social (172). 3. gens (94). 4. famille (70).

Constat : 3 ou 4 acteurs sont présents pour les trois groupes. Enfant, gens, et famille sont présents pour tous les groupes. Le groupe social n'est pas présent chez les élèves. Seuls, famille et groupe social, sont des catégories actantes. Le groupe social est organisateur de la norme, seulement pour la Population-Totale et la Population-Enseignante, mais pas pour l'élève. La dénomination de « gens » pourrait peut-être s'y référer. Ces résultats soulignent que :

Enfant, gens et famille ressortent comme les acteurs ayant une interdépendance avec la norme. Enfant et gens sont actés et se présentent donc comme objets de la norme et non comme actants, contrairement à la famille et au groupe social. La notion de groupe social n'apparaît pas chez l'élève.

d) Classification possible UR1 au regard des dimensions sociales, cognitives, affectives, de valeur :

Les différentes catégories ont été classées selon les dimensions sociale, cognitive, affective et éthique.

. Dans le registre cognitif : éducation, emploi.

. Dans le registre social : communication, comportement, corps, élève, enfant, environnement, gens, groupe social, habitat, loisir, sport, temps.

. Dans le registre affectif : sentiment, famille.

. Dans le registre éthique : le droit.

Justification des choix pour les catégories corps et famille, qui pouvaient s'inscrire dans différents registres :

- « Corps » : choix de placer cette catégorie dans le registre social, car les substantifs (main, doigt, tête, bouche, moustache, yeux, gorge, poing, gueule, bras, salive, cheveu, coude, cerveau, cœur, peau, cerveau, nerfs, visage, fesses, bras, nez) sont majoritairement utilisés pour évoquer des demandes et plus généralement s'inscrivent dans des situations de communication (« lever le doigt, la main, faire un doigt d'honneur, faire la tête, tirer les oreilles, chacun sa peau, briser le cœur, porter sur les nerfs, se foutre de sa gueule, etc. »). Ces éléments renvoient à une lecture possible des conduites des sujets.

¹ Entre parenthèse apparaît le nombre d'occurrences de la référence identifiée par Tropes dans le fichier de l'Inventaire pour la Population considérée.

- « Famille » : *Ensemble de personnes qui ont un lien de parenté par le sang ou par alliance, la famille est une entité sociologique, économique et juridique* (Encyclopédie Larousse¹). *Unité qui permet aux sociétés d'exister et de se perpétuer, la famille est un groupe constitué, qui prend des formes variables et parfois complexes, véritable creuset de valeurs.* La catégorie « famille » renvoie d'une part à la dimension sociale en tant que tissu de relations. Mais aussi à la dimension idéologique, en ce sens qu'elle est l'élément fondateur des valeurs de l'enfant. Élément fondateur de la construction de l'interdit, la famille n'est pas seulement un lieu d'autorité, mais aussi d'affects. En effet le développement de l'identité est une quête de liens, plus spécifiquement à travers l'affiliation, qui renvoie au rattachement d'un individu à un groupe (Pourtois et Desmet², 1997). Parce que la première affiliation est celle qui rattache l'enfant à sa famille et qu'elle est fondatrice de son développement individuel, nous avons choisi de placer la catégorie « famille » dans la dimension affective, La dimension affective ressort également, compte tenu de l'absence de neutralité du contexte sur le plan émotionnel.

Tableau 8 « Classification des occurrences des différentes catégories de Population de l'Inventaire, au niveau de l'Univers de référence large »

Nombre d'occurrences des différentes catégories de l'Inventaire pour l'UR1		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
Total 8775	Total 5351	Total 3584
Classification hiérarchisée par rapport aux quantités d'occurrences		
1. Cognitif (5204) soit 59% : éducation (5046) et emploi (158).	1. Cognitif (3298) soit 67% : éducation (3240), emploi (58).	1. Cognitif (1906) soit 53% : éducation (1806), emploi (100).
2. Social (2607) soit 30% : enfant (655), temps (485), environnement (357), gens (319), communication (227), comportement (209), corps (180), groupe social (175).	2. Social (1763) soit 33% : environnement (322), gens (225), temps (192), enfant (170), corps (127), comportement (116), communication (109), sport (66), habitat (60), loisir (59).	2. Social (1373) soit 38% : enfant (485), temps (293), communication (116), groupe social (172), gens (94), comportement (90), corps (53).
- 3. Affectif (536) soit 6% : sentiment (404), famille (132).	- 3. Valeurs (360) soit 7% : droit (360).	- 3. Affectif (231) soit 7% : sentiment (161), famille (70).
- 4. Valeurs (428) soit 5% : droit (428).	- 4. Affectif (305) soit 5% : sentiment (243), famille (62).	- 4. Valeurs (74) soit 2% : droit (74)

¹ Encyclopédie Larousse, consulté le 6/9/2016. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/famille/51139>.

² Pourtois J.-P., Desmet H (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 81.

Pour les trois groupes, ressortent les dimensions cognitives, sociales, affectives et de valeur, mais avec une hiérarchisation différente.

. La dimension cognitive prime dans tous les cas. La dimension cognitive est majoritaire (59% Population-Totale, 67% Population-Élève, 53% Population-Enseignant) pour les trois populations, en étant un peu plus conséquente dans la Population-Élève. Elle relève de l'éducation et du travail.

. Au deuxième rang, la dimension sociale est quantitativement très proche pour les trois groupes (30% Population-Totale, 33% Population-Élève, 38% Population-Enseignant).

. Les registres idéologiques et affectifs sont beaucoup plus limités (entre 2% et 7%), pour les trois populations. Des différences apparaissent, dans la mesure où les Populations Totale et Enseignante accordent une place plus importante quantitativement à la dimension affective (6% et 7%) qu'à la dimension éthique. À contrario, les valeurs (7%) se positionnent avant le champ affectif (5%) pour la Population-Élève, bien que les deux domaines restent proches et ne représentent qu'une part très réduite.

Ces résultats montrent que :

Au regard de l'Univers de référence large pour toutes les populations, la dimension cognitive est l'élément central, fortement organisatrice de la norme, suivie au deuxième rang par la dimension sociale. Les registres des affects et des valeurs, bien que présents, sont significativement plus réduits. La dimension affective est sensiblement identique pour les trois populations. Les valeurs (et plus spécifiquement le droit) priment sur la dimension affective uniquement pour la Population-Élève. Pour la Population-Enseignant, le champ des valeurs est presque négligeable (2%).

4) Analyse de l'Univers de référence plus précis (UR2)

a) Comparaison des différentes catégories de l'Univers de référence plus précis de l'inventaire

Tableau 9 « Catégories Univers de Référence le plus précis (UR2) »

Catégories UR2 Population-Totale ¹	Catégories UR2 Population-Élève	Catégories UR2 Population-Enseignant
1. enseignement (5045)	1. enseignement (3240)	1. enseignement (1805)
2. enfant (654)	2. droit (359)	2. enfant (485)
3. droit (401)	3. environnement (322)	3. temps (202)
4. environnement (257)	4. gens (225)	4. collaboration (171)
5. gens (319)	5. amitié (201)	5. travail (100)
6. temps (296)	6. enfant (169)	6. gens (94)
7. amitié (232)	7. temps (93)	7. famille (70)

¹ Entre parenthèse apparaît le nombre d'occurrences de la référence identifiée par Tropes dans le fichier de l'Inventaire pour la Population considérée.

8. collaboration (174)	8. jour (82)	8. problème (56)
9. travail (158)	9. asociabilité (75)	9. jour (51)
10. jour (133)	10. main (71)	10. respect (48)
11. famille (131)	11. parole (62)	
12. asociabilité (105)	12. famille (61)	
	13. travail (58)	
	14. jeu (56)	

Catégories communes aux trois Populations et de même rang
Catégories communes aux trois Populations et de rang différent
Catégories communes aux Populations Totale et Élève et de rang différent
Catégories communes aux Populations Totale et Enseignant et de rang différent
Catégories spécifiques à la Population-Élève
Catégories spécifiques à la Population Enseignant

- Nombre de catégories des 3 populations :

a) Analyse des résultats des 3 populations : le nombre de catégories est homogène (moyenne 12), avec une variété qui reste comme dans l'univers plus large (UR1) plus importante chez la Population-Élève (14 catégories) que chez la Population-Enseignant (10 catégories). Notons que le nombre de références est un peu plus réduit que dans l'univers plus large.

Ces résultats démontrent que :

La représentation de la norme du point de vue des différentes Populations au regard de l'Univers de référence plus précis reste fortement homogène et plus diversifiée pour les élèves.

b) Analyse des résultats individuels : La moyenne du nombre de catégories faite à partir de l'étude des résultats individuels (propres à chaque sujet) montre une plus grande diversité, avec un nombre de catégories moyen qui reste plus élevé à la fois pour les élèves (20 catégories) et les enseignants (14 catégories) et une différence accentuée entre les deux.

Ces résultats démontrent que :

Comme pour l'UR1, une homogénéité se dessine dans la représentation de la norme au niveau des différentes Populations, mais une diversité apparaît au regard des individus, et ceci de façon plus accentuée chez les élèves.

La comparaison de ces deux analyses démontre que :

L'univers de référence plus précis indique conjointement une homogénéité collective propre aux acteurs de l'école et une diversité individuelle.

- Catégories communes entre Populations Élève et Enseignant :

7 catégories sont communes aux différentes populations (enseignant, enseignement, enfant, accord, gens, temps, famille, travail, jour), avec des rangs hiérarchiques différents. Soit proportionnellement 58% (7/12 catégories) des catégories pour la Population-Totale, 50% (7/14 catégories) des catégories élèves et 70% (7/10 catégories) des catégories enseignantes.

Une homogénéité dans la représentation de la norme ressort, mais moindre que dans l'UR1, dans la mesure où seule la moitié des catégories d'UR2 est commune aux élèves et aux enseignants. La part commune dans la représentation de la norme chez les enseignants est majoritaire, supérieure à celle des élèves, et la dimension spécifique plus limitée (30%). La représentation de la norme chez l'élève est plus indépendante, moins liée, moins ouverte, moins perméable aux représentations des enseignants. Les représentations de la norme communes de la Population-Élève sont en parts égales à leurs représentations spécifiques.

Ces résultats démontrent que :

La représentation commune de la norme à un niveau d'analyse plus précis reste majoritaire pour les enseignants, mais avec une répartition égale à la dimension spécifique des élèves. Pour la Population-Élève la culture spécifique est équivalente à la culture commune.

L'enseignement est la première des catégories pour les trois groupes et aussi la seule commune à tous les sujets.

Ces résultats soulignent que :

La catégorie enseignement est à considérer comme le facteur commun et l'élément central organisateur de la norme des deux populations, au niveau de l'Univers d'analyse large.

- Différence entre les Populations Élève et Enseignant au regard des catégories UR2 :

La comparaison des populations Élève et Enseignant met en avant 17 catégories différentes. La moitié (7/14) des catégories est spécifique aux élèves : droit, environnement, amitié, associabilité, main, parole, jeu. 30% des catégories (3/10) sont spécifiques aux enseignants : collaboration, problème, respect. Notons que la référence collaboration se retrouve dans la Population-Totale, mais pas chez les élèves. Les références spécifiques à ces deux populations se différencient. Les élèves ont la moitié de leurs références dans la représentation de la norme qui leur est spécifique (au sens d'indépendante de la Population-Enseignante). Les références spécifiques chez l'élève sont équivalentes aux références communes avec celles de l'enseignant, en ce sens qu'elles représentent une part égale. Les enseignants ont une part plus réduite que les élèves et donc minoritaire dans la représentation de la norme qui leur est spécifique. Leur représentation de la norme ne semble donc pas isolée, puisqu'elle est partagée avec les élèves, sans pour autant être dominante.

Ces résultats montrent que :

À un niveau d'analyse plus précis, la culture commune dans la représentation de la norme est différente en fonction des populations. Chez les élèves, la culture partagée de la norme est équivalente à la culture spécifique. Chez les enseignants, les représentations de la norme partagées avec les élèves sont majoritaires. Les représentations de la norme chez l'enseignant ne sont pas isolées, sans pour autant être dominantes. Une forme d'indépendance dans la représentation de la norme existe chez l'élève.

- Références spécifiques dans la représentation de la norme :

a) Références spécifiques de la Population-Élève :

. *Droit* (359 fois) : désigne le droit (de) (358 fois), les droits de l'enfant (1 fois). Cette référence renvoie à ce que l'élève pense pouvoir et ne pas pouvoir faire, en relation avec des explications rationnelles. C'est plutôt une modalité épistémique, donc de l'ordre du savoir et de la connaissance, qui semble organisatrice de la norme chez l'élève. Cette référence spécifique émergente de l'univers de référence plus précis est quantitativement la plus importante des références spécifiques chez l'élève et se place en deuxième position dans la hiérarchie de ses références de l'univers plus précis. *Cette référence forte au droit souligne l'existence de normes étroitement liées à la dimension éthique. Le droit est le premier élément spécifique organisateur de la norme chez l'élève.*

. *Environnement* (322 fois) : renvoie à voisin (214), voisine (105), ciel (2 fois), environnement (1 fois). Cette référence, déjà présente dans le contexte général (UR1), ressort de façon identique, même si, dans la hiérarchie, le rang est plus élevé (4^{ème} position). Le « voisin » de l'élève en classe y conserve une place centrale (avec une différence sexuée). La clef reste bien l'environnement social (les autres élèves, et plus spécialement dans l'espace proche). *Les représentations de la norme chez l'élève sont étroitement liées à la dimension sociale, où le voisin joue un rôle important.*

. *Amitié* (201 fois) : renvoie à copain (99 fois), copine (24 fois), camarade (61 fois), ami (12 fois), amie (5 fois). Cette référence émerge à partir du contexte plus précis (UR2) et souligne à la fois la dimension sociale (relation entre pairs), mais aussi et surtout une dimension affective très prégnante, qui ressort dans la hiérarchie des élèves au 5^{ème} rang. *La dimension affective, plus spécifiquement à travers un affect positif, est un élément organisateur spécifique de la représentation de la norme chez l'élève.*

. *Asociabilité* (75 fois) : renvoie à gros mots (43 fois), injures (15 fois), insultes (6 fois), merde (1 fois), insolence (1 fois), juron (8 fois), grossièreté (1 fois). Cette référence apparaît dans l'univers de référence plus précis, même si elle n'apparaît que dans la deuxième partie de la hiérarchie des références élèves (9/14^{ème} rang). L'asociabilité renvoie à une dimension sociale négative, empreinte d'un caractère affectif, soulignant l'identification de certains comportements comme des référents dans la représentation de la norme. *La représentation de la norme semble donc chez l'élève avoir identifié et intégré certains comportements sociaux comme déviants.*

. *Main* (71 fois) : renvoie à doigt (33 fois), main (34 fois), poing (1 fois), ongle (3 fois). Cette catégorie, émergeant de l'univers de référence plus précis, témoigne de la forte présence de cette partie du corps (la main). *Une mise en jeu du corps apparaît dans la représentation de la norme ou dans les comportements qui l'organisent ou la mettent en relief.*

. *Parole* (62 fois) : renvoie à parole (62 fois). Cette catégorie, révélée par l'univers de référence plus précis, témoigne de l'activité des sujets dans leur communication. *Cette référence inscrite dans la dimension sociale ressort comme un indice comportemental organisateur et révélateur de la représentation de la norme.*

. *Jeu* (56 fois) : jeux (22 fois), balle (8 fois), ballon (18 fois), ballon de foot (3 fois), jeux de guerre (1 fois), joueur (3 fois), saute-mouton (1 fois). Cette catégorie déclinée dans l'univers large en tant que loisir, se spécifie ici en catégorie jeu. Elle souligne encore la forte présence du jeu en tant qu'activité. Mais aussi l'existence de normes sociales dans ce domaine, en relation avec des objets spécifiques (balle, ballons, etc.) indépendamment du contexte rencontré.

b) Références spécifiques de la Population-Enseignant :

. *Collaboration* (171 fois) : cette catégorie spécifique chez l'enseignant témoigne de l'importance des collègues (168 fois), binômes (2 fois au sens de collègue), duos (1 fois). La référence groupe social de l'univers large se décline au niveau du contexte plus précis en collaboration. *Les collègues, et la collaboration sous-jacente entre collègues sont des éléments organisateurs de la norme*. Le collègue ressort comme un acteur fort (4^{ème} rang), même s'il apparaît comme deuxième rôle (derrière les élèves).

. *Problème* (56 fois) (cf. Annexe 4 (3) « Étude de la référence *problème* de l'Inventaire pour la Population-Enseignant ») : cette catégorie spécifique chez l'enseignant témoigne de l'importance du problème (42 fois), de la difficulté (13 fois, au sens de difficulté scolaire, qui renvoie aux problèmes d'adaptation rencontrés par les élèves, plus spécifiquement dans les apprentissages. Ici la dimension est plutôt cognitive), de l'inconvénient (1 fois, au sens de problème, du point de vue de l'enseignant). Le mot problème peut renvoyer à une situation, à un contexte difficile (2 fois), à des problèmes de mathématiques, donc à des situations d'apprentissage (6 fois), ou à des difficultés du point de vue de l'enseignant (34 fois), plus spécifiquement dans la gestion ou dans la confrontation à une situation, à un contexte donné. La représentation de la norme au regard du niveau d'analyse plus précis semble fortement liée à la notion de problème rencontré, ainsi qu'aux difficultés des élèves. *La question des difficultés rencontrées et des problèmes sont organisateurs de la norme chez les enseignants, même s'ils n'apparaissent qu'au deuxième plan (8/10^{ème} rang)*. Cette référence souligne à la fois la dimension cognitive, à travers la prise en compte des difficultés des élèves, et la dimension sociale dans la gestion des problèmes rencontrés.

. *Respect* (48 fois) (cf. Annexe 4 (1) « Étude de la référence *respect* de l'Inventaire ») : cette catégorie spécifique chez l'enseignant témoigne de l'importance du respect (27 fois), ou du manque de respect (9 fois) ou de l'irrespect (3 fois), ou pas de respect (2 fois), non-respect (7 fois). Celui-ci est appréhendé d'abord dans le sens positif du terme (27/48, soit 56%), mais aussi au regard de la déviance qui en découle : irrespect, manque de respect, non-respect, pas de respect. Le regard plus précis porté sur la notion de respect indique à la fois la dimension sociale et les valeurs.

Le respect ressort en tant que valeur (28 fois, soit 62%), précepte de base à respecter (que ce soit dans sa dimension positive¹, « le respect » (12 fois), ou négative¹ (« non-respect, manque de respect, l'irrespect »).

¹ « Ça doit être un lieu de respect. », Claudie, enseignante, école 2.

Dans la dimension sociale, le respect renvoie : au respect de l'autre² (12 fois), en tant que sujet, à travers le respect de l'intimité³ (de soi-même ou de celle des autres) (2 fois), le respect de l'autre (qu'il représente l'autre, les autres, un groupe de personnes, les copains-copines) (5 fois), le respect envers l'adulte (5 fois, en tant qu'adulte ou femme de ménage).

De façon plus ponctuelle (8 fois), le respect renvoie au respect d'éléments plus concrets (la prise de parole (1 fois), le matériel (1 fois), les règles (5 fois), les progressions des collègues (1 fois).

Chez l'enseignant, le respect est organisateur de la norme, en tant que valeur essentiellement, mais aussi dans la dimension sociale (respect envers les autres).

Ces résultats démontrent que :

La représentation de la norme spécifique à chaque population diffère. Chez la Population-Élève, la représentation de la norme spécifique équivalente à la culture partagée est plus variée, à la différence de la Population-Enseignant, où la culture spécifique de la norme est minoritaire et moins diversifiée. Pour les deux populations, cette culture spécifique de la norme présente un caractère éthique (le droit pour les élèves, le respect pour les enseignants) et social (le voisin, l'associabilité, la main, la parole, le jeu pour l'élève - la collaboration avec les pairs chez l'enseignant). Chez l'élève, la dimension affective est également organisatrice de la norme à travers l'amitié. Chez les enseignants, la dimension sociale se combine avec la dimension cognitive à travers la gestion des problèmes. La variété des dimensions (cognitive, affective et sociale et de valeurs) laisse entrevoir des concurrences.

Pour synthétiser :

Une homogénéité sur le plan qualitatif existe dans la représentation de la norme pour les acteurs de l'école, mais avec une forme d'indépendance de la culture élève, au regard des catégories de l'Univers précis. Une culture commune aux acteurs de l'école, ayant pour facteur premier la catégorie enseignement, se dessine dans le rapport à la norme, mais avec des hiérarchies différentes et une diversité plus importante chez les élèves, renforcée sur le plan individuel. La culture commune reste majoritaire chez les enseignants. En revanche, pour les élèves, la culture spécifique est équivalente à la culture partagée. La culture spécifique se décline sur le plan social et des valeurs. Pour les élèves, elle est parfois teintée par la dimension affective et, pour les enseignants, par la dimension cognitive.

¹ « (...) je l'ai déjà dit, le non-respect, le, le mensonge, euh l'hypocrisie, euh, l'humiliation (...) », Edwige, enseignante 8, école 3.

² « Non euh oui, oui, ça, il est arrivé plusieurs fois, cette année euh un manque de respect les uns envers les autres oui ! », Frédérique, enseignante 2, école 1.

³ « Les élèves ont pas de respect de l'intimité des autres, pas de la mienne non plus ! », Céline, enseignante 1, école 1.

La représentation de la norme au niveau le plus précis est donc partagée et laisse entrevoir des concurrences possibles entre les acteurs de l'école et au niveau interne pour l'individu.

b) Catégories actantes de l'Univers de référence le plus précis (UR2) de l'Inventaire

Tableau 10 « Catégories actantes de l'Inventaire (UR2) »

Catégories actantes de l'univers de référence le plus précis (UR2)		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
2 Catégories actantes (2/12): 1. <i>enseignement</i> : élève, maîtresse, maître, leçon, maîtresse, école, instruction, dictée, cartable, professeur, collège,, enseignante, apprentissage, enseignant, pédagogie, maternelle, facultés, formation, cartable, livret scolaire, enseignement, éducation, 2. <i>collaboration</i> : collègue, coéquipier, coéquipière, duos.	3 Catégories actantes (3/14) : 1. <i>enseignement</i> : élève, maîtresse, école, leçon, instruction, maître, collège, 2. <i>jour</i> : lundi, mardi, jeudi, vendredi, jour, journée. 3. <i>famille</i> : parents, fille, sœur, mère, maman, famille, parents, cousin, papa, frère.	2. Catégories actantes (2/10) : 1. <i>enseignement</i> : enseignant, élève, école, maîtresse, apprentissage, pédagogie, maternelle, professeur, maître, enseignement, leçon, instruction, éducation, formation, enseignement, cartable, stage, tuteur. 2. <i>collaboration</i> : collègue, duos, binôme.

Seulement deux ou trois catégories actantes sont présentes pour les trois groupes. *Les catégories actantes de la norme sont minoritaires* (16% Population-Totale, 21% Population-Élève, 20% Population-Enseignant).

Enseignement est la seule catégorie actante commune pour les trois groupes, au rang premier du classement. Collaboration est la catégorie actante commune à la Population-Totale et à la Population-Enseignant.

Les deux autres catégories actantes pour la Population-Élève sont jour et famille et lui sont spécifiques.

. La catégorie enseignement comme dans l'UR1, réunit conjointement les acteurs de l'école (l'élève, l'enseignant sous différentes appellations - maîtresse, maître, professeur, enseignant, enseignante -), les espaces d'apprentissages (école et collège, maternelle) et des supports ou moyens d'apprentissage (leçon, dictée, livret scolaire, cartable, formation, facultés, instruction apprentissage, pédagogie, éducation). *L'élève y est l'acteur principal (3273/5045), avec 65% de la catégorie enseignement, puis l'enseignant au deuxième plan.*

. La catégorie collaboration met en relief l'importance des pairs pour les Populations Totale et Enseignant, majoritairement du point de vue de l'enseignant (collègue) comme acteur de l'organisation de la norme.

. La catégorie jour ressort pour la Population-Élève comme actante, parce que majoritairement placée avant le verbe. Elle atteste d'une contextualisation, liée à un moment particulier¹, ou à des événements usuels et circonstanciés². *Ces marqueurs de temps, comme éléments contextuels, ressortent comme organisateurs de la norme.*

. La catégorie famille, comme pour l'UR1, ressort, à travers ses différents membres (parents, fille, sœur, mère, maman, cousin, papa, frère, etc.).

La catégorie enseignement est un concept clef, en ce sens qu'elle se positionne au premier rang de la hiérarchie des références, mais aussi parce qu'elle est actante. Plus spécifiquement, l'élève y est l'acteur de premier plan, organisateur de la norme, suivi au deuxième rang par les enseignants. Pour la Population-Enseignant, le groupe social de pairs, se positionne ensuite. Pour la Population-Élève, cette collaboration est inexistante, et l'acteur complémentaire organisateur de la norme est la famille, avec laquelle se combine une forme de contextualisation marquée par le temps.

Les normes à l'école s'organisent en premier lieu à partir de la catégorie enseignement pour tous les acteurs de l'école et plus spécifiquement de l'élève, qui ressort comme l'acteur clef de la norme, suivi de l'enseignant. Puis, c'est la famille pour les élèves et le groupe social de pairs pour les enseignants.

c) Les acteurs de l'Univers de référence large (UR2) de l'Inventaire

Tableau 11 « Acteurs de l'Univers de référence large (UR2) de l'Inventaire »

Les acteurs de l'univers de référence large (UR2)		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
1. enfant.	1. gens	1. enfant
2. gens.	2. enfant	2. gens
3. famille.	3. famille.	3. famille

Constat : 3 acteurs sont présents pour les trois groupes mais pas dans le même ordre : enfant, gens et famille. Ces trois acteurs sont organisateurs de la norme. Aucun acteur n'est actant, en dehors de famille pour la Population-Élève. Les acteurs sont donc l'objet³ de la norme. L'acteur de premier rang n'est pas le même pour les trois populations. Pour les Populations Totale et Enseignant, c'est l'enfant qui est au premier plan. Pour la Population-Élève, ce sont les gens.

¹ « C'était euh... vendredi dernier. », Julie, élève 1, école 1.

² « Et le... mardi et le vendredi, je suis pas gentil, parce que c'est la maîtresse que j'aime pas beaucoup. », Gaëtan, élève 21, école 3.

³ « Euh... crier, enfin si, elle peut crier sur les élèves, mais elle peut pas... ff... elle peut pas les renvoyer de l'école, et puis voilà. », Gaëtan, élève 21, école 3.

Dans la Population-Totale, la catégorie enfant se réfère majoritairement au terme enfant (72%, soit 472/654), mais aussi à d'autres formes d'occurrences qui le désignent différemment (garçon 14%), fillette (9%), gamin-gamine (3%), petit (1%), même (<1%). Une nuance apparaît dans la dénomination de l'élève par l'enseignant, désigné par enfant. Le regard porté sur celui-ci n'est pas seulement celui d'élève de la classe, avec ce statut particulier, mais aussi celui d'enfant qui renvoie à ses spécificités, compte tenu de son niveau de développement. La catégorie gens correspond à une personne ou à un ensemble d'individus indéterminés, avec les occurrences suivantes : personne(s) (42%), tout le monde (25%), gens (9%), untel (2%), individu (1%), peuple (<1%). La catégorie famille fait référence aux membres de la famille, avec les occurrences suivantes : parents (33%), mère (18%), maman (15%), famille (8%), père (7%), papa (5%), sœur (4%), cousin (4%), fille (3%), frère (<1%).

Ces résultats indiquent que :

Enfant, gens, famille sont au regard de l'UR2 les trois acteurs organisateurs de la norme qui se distribuent différemment selon les populations. Les acteurs, majoritairement, se dessinent comme les objets de la norme, puisque seule la famille chez la Population-Élève est actante. Dans les Populations Totale et Enseignant, l'élément central est l'enfant. Pour la Population-Élève, c'est l'individu indéterminé qui prime. La référence à la famille est une constante dans l'organisation de la norme, même si elle ressort comme le dernier acteur.

d) Classification possible UR1 au regard des dimensions sociales, cognitives, affectives, de valeurs :

Les différentes catégories ont été classées selon les dimensions sociales, cognitives, affectives et idéologiques.

- . Dans le registre cognitif : enseignement, travail.
- . Dans le registre social : associabilité, collaboration, enfant, environnement, gens, jeu, jour, main, parole, problème, temps.
- . Dans le registre affectif : amitié, famille.
- . Dans le registre éthique : droit, respect.

Justification des choix pour les catégories main et respect, qui pouvaient s'inscrire dans différents registres.

- Main : choix de placer cette catégorie dans le registre social, car les substantifs main, doigt sont majoritairement utilisés pour évoquer des demandes de communication (« lever le doigt, la main, faire un doigt d'honneur »).

- Respect : peut se définir comme un *sentiment de considération envers quelqu'un et qui porte à le traiter avec des égards particuliers*¹. Mais le respect c'est aussi la considération que l'on a pour certaines choses. Le respect peut être considéré une relation de réciprocité envers

¹ Dictionnaire Larousse 2015.

autrui. Mais aussi pour le CNRTL¹ comme *le fait de considérer une chose comme juste ou bonne et ne pas y porter atteinte, ne pas l'enfreindre ; le fait d'y être fidèle. Le fait de se conformer à des règles, des prescriptions morales, sociales, religieuses.* Ou bien encore une forme de *considération, de déférence envers un individu.* Le respect peut être rattaché à la dimension sociale, affective ou de valeurs. L'analyse de la catégorie *respect* met en avant majoritairement² l'utilisation du terme au regard de la dimension idéologique. La catégorie respect sera rattachée aux valeurs.

Tableau 12 « Classification des occurrences des différentes catégories de Population de l'Inventaire, au niveau de l'Univers de référence le plus précis »

Nombre d'occurrences des différentes catégories de l'Inventaire pour l'UR1		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
Total 8005	Total 5074	Total 3082
Classification hiérarchisée par rapport aux quantités d'occurrences		
1. Cognitif (5203 soit 65%) : enseignement (5045) et travail (158).	1. Cognitif (3298 soit 65%) : enseignement, (3240), travail (58).	1. Cognitif (1905, soit 62%) : enseignement (1805), travail (100).
2. Social (2038, soit 25,5%) : enfant (654), environnement (357), gens (319), temps (296), collaboration (174), jour (133), asociabilité (105).	2. Social (1155, soit 23%) : environnement (322), gens (225), enfant (169), temps (93), jour (82), asociabilité (75), main (71), parole (62), jeu (56).	2. Social (1059, soit 34%) : enfant (485), temps (202), collaboration (171), gens (94), problème (56), jour (51).
3. Valeur (401, soit 5%) : droit (401).	3. Valeur (359, soit 7%) : droit (359).	3. Affectif (70, soit 2,5%) : famille (70).
- 4. Affectif (363, soit 4,5%) : amitié (232). famille (131).	4. Affectif (262, soit 5%) : amitié (201), famille (61).	4. Valeur (48 soit 1,5%) : respect (48).

Pour les trois groupes, les dimensions cognitives, sociales, de valeurs et affectives ressortent dans ce même ordre, sauf pour la Population-Enseignante où le registre éthique se positionne en dernier.

¹ CNRTL, consulté le 30/5/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/RESPECT>.

² 28/48. Cf. Annexe 4 (1) « Étude de la référence respect », Annexe 1 « Représentations de la norme à partir de l'Inventaire »).

. La dimension cognitive prime dans tous les cas, puis au deuxième rang, vient la dimension sociale. La dimension cognitive est majoritaire (entre 62% et 65%), en proportion quasiment identique pour les trois groupes.

. La dimension sociale est quantitativement très proche pour les Populations Totale et Élève, même si la Population-Élève est un peu plus diversifiée. Chez les enseignants, la part de la dimension sociale est un peu plus importante (34%).

. Les registres idéologiques et affectifs sont beaucoup plus limités (entre 1,5 et 7%), avec des nuances faibles pour les trois populations, compte tenu de leur part très réduite. Des différences apparaissent, dans la mesure où les Populations Totale et Élève accordent une place un peu plus importante à la dimension idéologique (et plus spécifiquement le droit) qu'à la dimension affective. À contrario, l'affect (2,5%) se positionne avant les valeurs (1,5%) pour la Population-Enseignant.

Ces résultats montrent que :

Au regard de l'Univers de référence plus précis, pour toutes les Populations, la dimension cognitive est un élément central, fortement organisateur de la norme, complété au deuxième rang par la dimension sociale. Les registres idéologiques et affectifs, bien que présents, sont significativement plus réduits et, pour les enseignants, presque négligeables. Les valeurs priment sur la dimension affective pour la Population-Élève et inversement pour la Population-Enseignant.

5) Analyse des références utilisées

a) Comparaison des références utilisées

Tableau 13 « Références utilisées »

Références Population-Totale ¹	Références Population-Élève	Références Population-Enseignant
1. élève (3273)	1. élève (1832)	1. élève (1441)
2. instituteur (1357)	2. instituteur (1330)	2. enfant (456)
3. ben ² (961)	3. ben (723)	3. chose (388)
4. chose (668)	4. mm (452)	4. classe (296)
5. mm (593)	5. droit (358)	5. enseignant (251)
6. classe (588)	6. voisin (319)	6. ben (238)
7. enfant (484)	7. classe (292)	7. coéquipier (168)
8. droit (400)	8. chose (280)	8. mm (141)
9. voisin (351)	9. gens (225)	9. groupe (100)
10. gens (319)	10. matériel (113)	10. travail (98)

¹ Entre parenthèse apparaît le nombre d'occurrences de la référence identifiée par Tropes dans le fichier de l'Inventaire pour la Population considérée.

² « ben, mm, pff », sont les mots retenus dans nos retranscriptions, pour relever les doutes, hésitations, soupirs des différents sujets.

11. enseignant (255)	11. copain (99)	11. gens (94)
12. coéquipier (171)	12. garçon (86)	12. année (89)
13. groupe (158)	13. réponse (80)	13. règle (78)
14. travail (156)	14. insulte (73)	14. pff (69)
15. matériel (143)	15. parole (62)	15. moment (68)
16. règle (132)	16. camarade (61)	16. temps (60)
17. copain (110)	17. travail (58)	17. problème (56)
	18. groupe (58)	

Catégories communes aux trois Populations et de même rang
Catégories communes aux trois Populations et de rang différent
Catégories communes aux Populations Totale et Élève et de rang différent
Catégories communes aux Populations Totale et Enseignant et de rang différent
Catégories spécifiques à la Population-Élève
Catégories spécifiques à la Population Enseignant

- Nombre de références des 3 populations :

a) Analyse des résultats des 3 populations : le nombre de références est homogène (moyenne 17), avec une variété légèrement supérieure chez la Population-Élève (18 catégories) par rapport à la Population-Enseignant (17 catégories), comme dans les deux univers (UR1, UR2). Notons que le nombre de références est plus important que dans les univers de référence (moyenne UR1 : 13, moyenne UR2 : 12).

Ces résultats démontrent que :

La représentation de la norme du point de vue des différentes Populations, au regard des références utilisées, présente une diversité plus importante.

b) Analyse des résultats individuels : La moyenne du nombre de références faite à partir de l'étude des résultats individuels (propres à chaque sujet) montre une plus forte diversité, avec un nombre de références moyen qui reste beaucoup plus élevé à la fois pour les élèves (45, donc 2,5 fois plus important que dans la moyenne de la Population-Élève) et pour les enseignants (25, donc 1,47 fois plus important que la moyenne dans la Population-Enseignant), avec une différence très fortement accentuée entre les deux populations : le nombre de références de la Population-Élève est 1,8 fois plus élevé que le nombre de références de la Population-Enseignant).

Ces résultats démontrent que :

Une forte diversité apparaît au regard des individus et ceci de façon nettement plus accentuée, chez les élèves.

La comparaison de ces deux analyses nous autorise à affirmer que :

Une plus grande variété existe quantitativement dans la représentation de la norme, d'un point de vue collectif (Populations Totale, Élève, Enseignant), au regard des références

utilisées. Sur le plan individuel, une forte diversité apparaît, fortement accentuée chez les élèves.

- Références communes entre Populations Élève et Enseignant :

8 références sont communes aux trois populations, avec des rangs hiérarchiques différents (en dehors de la référence élève, qui prime). Ces références dans l'ordre pour la Population-Totale sont : élève, ben, chose, mm, classe, gens, groupe, travail. Elles constituent le référent commun des élèves et des enseignants. Ces références représentent proportionnellement 46% (8/17) des références de la Population-Totale, 44% (8/18 catégories) des références élèves et 46% (8/17 catégories) des références enseignantes. La majorité de références reste spécifique à chaque population. Une hétérogénéité dans la représentation de la norme ressort, dans la mesure où les références communes aux élèves et aux enseignants, bien que proches de la moyenne, sont minoritaires. La part spécifique dans la représentation de la norme chez les élèves et les enseignants est majoritaire. Les représentations de la norme chez l'élève comme chez l'enseignant en termes de références, sont indépendantes. D'autre part, l'élève est la première des références pour les trois groupes.

Ces résultats démontrent que :

La représentation de la norme au regard des références utilisées ne présente plus de socle commun (au sens de majoritaire). La représentation de la norme, au niveau des références, est hétérogène. Une indépendance dans la représentation de la norme, ressort pour les acteurs de l'école, au regard des références utilisées. L'élève ressort comme l'acteur central (actant à 56% dans les deux populations), comme l'élément organisateur dans la représentation de la norme

- Différence entre les Populations Élève et Enseignant au regard des références :

La comparaison des Populations Élève et Enseignant met en évidence au total 27 catégories différentes. Pour les élèves comme pour les enseignants, la majorité des références est spécifiques. On trouve 10/18 références spécifiques pour les élèves avec : droit, voisin, matériel, copain, garçon, réponse, insulte, parole, camarade et 59/17 références spécifiques pour les enseignants avec : enseignant, coéquipier, année, règle, ff, moment, temps, problème. Les catégories droit, voisin, matériel, copain, se retrouvent dans la Population-Totale, mais pas chez les enseignants. De la même façon, les catégories enseignant, coéquipier, règle, se retrouvent dans la Population-Totale, mais pas chez les élèves. Les références spécifiques à ces deux populations restent majoritaires. Élèves et enseignants présentent respectivement des références dans la représentation de la norme indépendantes. Les représentations de la norme chez l'élève et l'enseignant, au regard des références utilisées, sont indépendantes.

Ces résultats montrent que :

L'élève ressort comme l'acteur central, l'élément-clef dans la représentation de la norme, au regard des références utilisées. La norme ne présente plus de socle commun (au sens de

majoritaire) aux différentes Populations. La représentation de la norme, au niveau des références utilisées, est spécifique à chaque Population. La représentation de la norme chez l'élève et l'enseignant au regard des références utilisées est indépendante.

b) Références utilisées actantes

Tableau 14 « Références actantes de l'Inventaire »

Références actantes de l'Inventaire		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
6 Catégories actantes : 1. élève (3273) 2. instituteur (1357) 3. ben (961) 4. mm (593) 5. enseignant 6. coéquipier (255)	4 Catégories actantes : 1. élève (1832) 2. instituteur (1330) 3. ben (723) 4. mm (452)	6 Catégories actantes : 1. élève (1441) 2. enseignant (251) 3. ben (238) 4. coéquipier (168) 5. mm (141) 6. pff (69)

Catégories actantes :

Quatre à six catégories actantes pour les trois groupes, apparaissent. *Les catégories actantes de la norme sont minoritaires* (6/17 Population-Totale, 4/18 Population-Élève, 6/17 Population-Enseignant). Considérant *mm*, *ben* et *pff* comme des marqueurs de doute, de gêne ou de difficulté, la proportion est encore plus réduite (4/17 Population-Totale, 2/18 Population-Élève, 2/17 Population-Enseignant)

Élève est la catégorie actante commune aux trois groupes, au rang premier du classement. Coéquipier, enseignant sont les catégories actantes communes à la Population-Totale et à la Population-Enseignant. La deuxième catégorie actante pour la Population-Élève est l'instituteur, et lui est spécifique. Cette différenciation tient à la dénomination de l'enseignant en fonction des différents points de vue (élève, enseignant, collègue), mais désigne le même acteur en fonction.

. La catégorie *élève* désigne l'élève au regard de son statut à l'école. Première référence sur le plan quantitatif, pour les trois populations, la référence élève est actante à 56%¹. L'élève ressort comme l'acteur organisateur de la norme.

. Les marqueurs de doute ressortent comme actants parce qu'ils se placent le plus souvent en début d'échange. Leur présence souligne, comme cela a été précisé à plusieurs reprises, de la gêne, des difficultés dans l'échange ou en relation avec le sujet, mais aussi l'incertitude quant

¹ Le % de la référence *élève* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (1832) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

aux réponses apportées, aux solutions faites. Les représentations de la norme sont donc empreintes de doute.

. La référence *instituteur* désigne le maître ou la maîtresse. C'est la deuxième référence actante à 51%¹, pour les Populations Totale et Élève. Pour la Population-Enseignant, l'enseignant est également le deuxième acteur, mais actant à 80%². L'enseignant est bien l'acteur de deuxième rang, organisateur de la norme, mais avec un rôle actant beaucoup plus prononcé du point de vue de l'enseignant que du point de vue de l'élève.

. La référence *coéquipier* désigne le collègue. C'est une référence actante à 60%³, qui désigne l'enseignant en tant que pair pour les Populations Totale et Enseignant seulement.

La dimension sociale ressort fortement, en faisant émerger les acteurs, parmi les références actantes. L'élève apparaît comme l'acteur organisateur de la norme, tant par rapport à son rang que par son rôle actant, suivi au deuxième rang par l'enseignant. Les pairs des enseignants dans cette relation à la norme semblent se dessiner comme le troisième acteur pour les enseignants. L'organisation de la norme dans la Population-Élève semble donc indépendante de la collaboration entre enseignants.

Ces résultats indiquent que :

L'élève est l'acteur-clef de la norme, suivi au deuxième plan par l'enseignant.

c) Les acteurs parmi les références utilisées

Tableau 15 « Acteurs parmi les références utilisées de l'Inventaire »

Les acteurs des références utilisées ⁴		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
1. élève (3273)	1. élève (1832)	1. élève (1441)
2. instituteur (1357) <i>(enseignant du point de vue de l'élève)</i>	2. instituteur (13330)	2. enfant (456)
3. classe (588) <i>(ambiguïté du terme : la classe représente le groupe ou l'espace)</i>	3. voisin (319)	3. classe (296)
4. enfant (484) <i>(élève du point de vue de l'enseignant)</i>	4. classe (292)	4. enseignant (251)
5. voisin (351) <i>(élève du point de vue de l'élève)</i>	5. gens (225)	5. coéquipier (168)
	6. copain (99)	6. groupe (100)
	7. garçon (86) <i>(élève du point de vue de l'élève par rapport au genre masculin)</i>	7. gens (94)

¹ Le % de la référence *instituteur* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (1330) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

² Le % de la référence *enseignant* considérée est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (251) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

³ Le % de la référence *coéquipier* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences de celle-ci (168) dans le fichier de l'Inventaire.

⁴ Entre parenthèse apparaît le nombre d'occurrences de la référence identifiée par Tropes dans le fichier de l'Inventaire pour la Population considérée.

<i>de vue de l'élève par rapport à sa situation dans l'espace)</i> 6. gens (319) (<i>individu dans sa neutralité</i>) 7. enseignant (255) (<i>enseignant selon son propre point de vue</i>) 8. coéquipier (171) (<i>enseignant du point de vue de ses pairs</i>) 9. groupe (158) (<i>un groupe d'élèves considéré comme acteur</i>) 10. copain (110) (<i>élève du point de vue de ses pairs par rapport à la dimension affective</i>)	8. camarade (61) (<i>élève du point de vue de l'élève, à travers une relation neutre</i>) 9. groupe (58)	
---	---	--

Constat : 7 à 9 acteurs en fonction des populations sont présents et renvoient à 12 références différentes (camarade, classe, coéquipier, copain, élève, enfant, enseignant, garçon, gens, groupe, instituteur, voisin). Ces diverses appellations désignent sous des formes différentes les acteurs de l'école, à savoir l'élève, l'enseignant, ou les gens (désignation indéfinie). L'élève, l'instituteur, l'enseignant et le coéquipier sont des références actantes. Les autres références acteurs sont actées. Ainsi, le camarade, la classe, le copain, l'enfant, le garçon, les gens, le groupe, le voisin sont l'objet de la norme. L'élève est l'acteur de premier rang pour les trois populations.

Au regard des références utilisées, la diversité des acteurs ressort, puisque seulement trois acteurs se distinguaient pour l'UR2, contre sept à neuf acteurs ici. La Population-Totale regroupe la variété la plus grande, et la Population-Enseignant la plus réduite. Les acteurs semblent des éléments centraux, avec 12 références utilisées. Néanmoins, cette variété reste relative, en ce sens que ce sont les mêmes acteurs, mais identifiés au regard de critères spécifiques. La majorité des références est commune aux deux populations (5/9 Population-Élève, 5/7 Population-Enseignant) : élève, instituteur (ou enseignant), classe, gens, groupe. Indépendamment de dénominations différentes, trois acteurs ressortent : l'élève, l'enseignant et l'individu, définis en tant que tels mais aussi comme groupe.

Ces résultats soulignent que :

Les acteurs organisateurs de la norme des différentes populations (au niveau des références utilisées) sont majoritairement communs, même s'ils sont spécifiés et hiérarchisés en fonction de critères différents (de nature cognitive, affective, sociale ou éthique). Ils mettent en relief l'élève, l'enseignant et l'individu, auxquels le groupe s'ajoute.

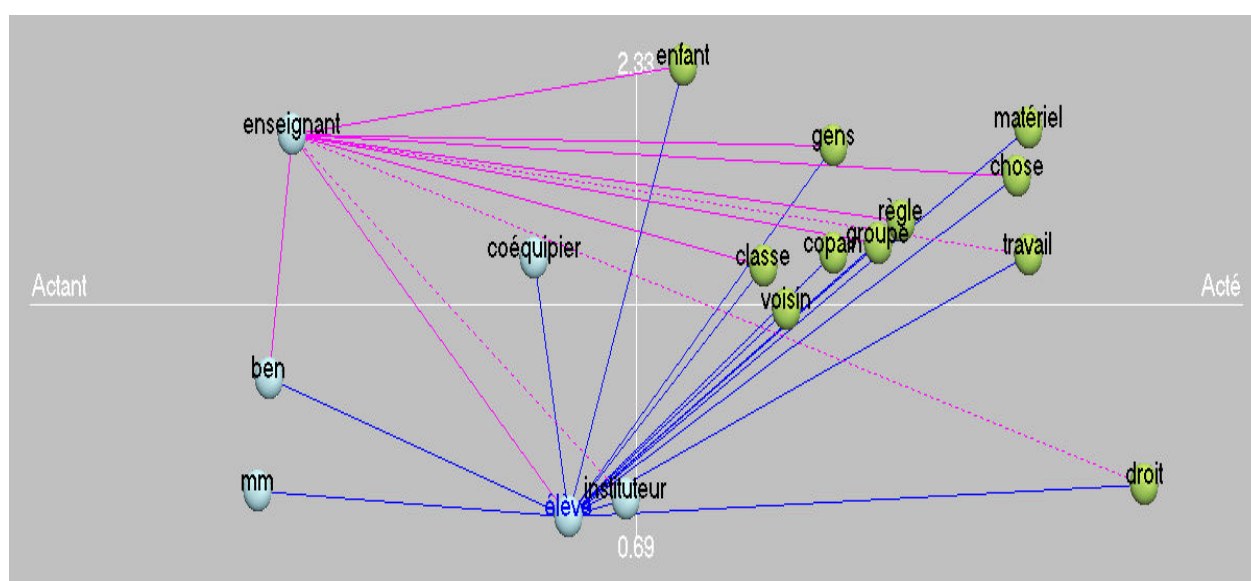
L'élève ressort comme l'acteur clef, en ce sens qu'il est actant, au premier rang, et commun aux trois groupes. À travers les critères d'identification retenus par la Population-Élève, l'élève revêt différentes identités : le statut d'élève prime en classe, devant la relation circonstanciée avec les pairs (en tant que voisin) en fonction de l'espace, puis de

l'appartenance au groupe classe constitué (en tant que classe), ensuite dans la dimension affective (en tant que copain), puis en relation avec le genre (en tant que garçon), enfin dans une relation neutre ou éthique (en tant que camarade).

Pour la Population-Enseignant, l'élève renvoie tout d'abord à son statut, puis à sa spécificité liée à l'ontogénèse (l'enfant), et enfin à sa position dans le groupe classe.

Ces résultats montrent que :

L'élève est l'acteur central de la norme. Le regard porté sur lui est multiple, différemment hiérarchisé, différencié en fonction des Populations.



Graphique acteur de la Population-Totale, pour les références utilisées.

Les acteurs sont identifiés de façon variée, sur le plan individuel ou collectif, en fonction de critères spécifiques, par rapport à leur statut.

1) Sur le plan individuel, l'individu représente donc soit l'élève, l'enseignant ou quelqu'un. Les critères d'identification¹ diffèrent :

- Élève : *enfant ou jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire*². Le sujet est identifié par rapport à la relation au savoir, à l'école, et à son rôle d'apprenant.
- Enfant : ce substantif désigne un *être humain, sans différenciation de sexe, dans les premières années de sa vie et avant l'adolescence. L'enfant est considéré dans son comportement caractéristique*³. Le sujet est identifié par rapport à son âge, à son niveau de développement, à ses différences et à sa spécificité par rapport à l'adulte.

¹ Les critères sont établis en relation avec les définitions des substantifs, en référence au CNRTL.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/élève>.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/enfant>.

- Voisin : individu *qui est à faible distance du lieu de référence, qui se trouve à proximité. C'est la personne qui occupe la place située à côté ou non loin de quelqu'un*¹. Le sujet est identifié par rapport à l'espace-classe (proximité) et à sa relation avec l'élève.
- Copain : l'individu désigne le *camarade de classe, de jeu, de loisirs (qui est souvent de la même génération)*, et aussi la *personne qui utilise la complicité de quelqu'un ou qui est le complice de quelqu'un*². Le sujet est identifié par rapport à l'affect, dans sa dimension positive.
- Garçon : *personne jeune de sexe masculin, ou enfant de sexe masculin*³. Le sujet est identifié par rapport à son sexe.
- Camarade : *personne à qui on est lié par une vie ou des activités communes c'est aussi une personne avec qui on est lié par des liens d'amitié fondés sur un esprit d'égalité*⁴. Le sujet est identifié par rapport à son statut d'élève et à ses relations au sein de la classe, à savoir par la dimension sociale. À la différence de copain, une forme de neutralité du terme sur le plan affectif ressort, et une dimension éthique à travers l'égalité.
- Coéquipier : *personne associée à une autre dans une activité commune*⁵, ce substantif identifie le sujet par rapport aux relations entre pairs (collègue, binôme) pour l'enseignant, à savoir dans sa relation professionnelle.
- Instituteur : ce substantif désigne *celui, celle qui donne une formation de base, qui enseigne dans une école maternelle ou primaire, publique ou privée*⁶. Le sujet est identifié dans la relation au savoir, par rapport à l'école, et à son rôle d'enseignant de l'école primaire.
- Enseignant : substantif désignant la personne *qui a pour fonction d'enseigner*⁷. Il est utilisé par les enseignants pour parler d'eux-mêmes, de leur rôle dans la mise en œuvre des apprentissages, et de leurs collègues. Enseignant et instituteur sont proches et désignent le même acteur, mais l'un du point de vue de l'élève et l'autre du point de vue de l'enseignant.
- Gens : *personnes en nombre indéterminé, considérées collectivement, ou bien encore les hommes en général*⁸. Le substantif désigne un ensemble de personnes, quelles qu'elles soient, à savoir sans critère spécifique (désignation neutre, indéfinie). Cette désignation témoigne d'une forme de neutralité, d'indétermination.

Deux acteurs ressortent : l'élève et l'enseignant, à côté de l'individu dans sa désignation neutre. L'acteur est identifié par les sujets au regard de sa relation au savoir (élève, instituteur, enseignant), de son affect (copain), du tissu de relations (camarade, coéquipier, voisin), de son genre (garçon), de son âge (enfant), de sa neutralité ou de son caractère collectif (les gens). Les dimensions cognitives (relation au savoir), affective (sentiment positif) et sociale (dimension relationnelle), voire éthique (égalité) ressortent. Notons que voisin, en

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/voisin>.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/copain>.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/garçon>.

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/camarade>.

⁵ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/coéquipier>.

⁶ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/instituteur>.

⁷ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/enseignant>.

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/gens>.

plus de sa dimension sociale, est aussi un acteur circonstancié, à savoir lié à une contextualisation dont la variable est spatiale.

L'acteur ressort comme un pair, tant du point de vue de l'enseignant (collègue) que de celui de l'élève (élève, voisin, classe, copain, camarade) au regard du statut retenu (chez l'élève, les critères d'identification sont plus variés).

Ces résultats soulignent que :

La diversité des critères d'identification des acteurs de l'école, semble organisatrice de la norme. Ils sont de nature cognitive, relationnelle, affective, voire éthique, liés à des éléments contextuels (espace, école, autre, affect, relation) ou indépendants (âge, sexe, savoir, statut, valeur).

2) Sur le plan collectif, le groupe de personnes désigne la classe, le groupe, les gens.

- *Classe* : ensemble d'êtres ou d'objets réunis en raison des traits qui leur sont communs. Dans l'enseignement, c'est la division de l'enseignement selon l'âge, le degré de connaissances des élèves ou les matières enseignées. Mais aussi l'ensemble des élèves suivant le même cours, ou bien encore l'enseignement, le cours comprenant une ou plusieurs matières, ou l'école où se tiennent les cours¹. Ce substantif est donc polysémique. En tant qu'acteur, il désigne l'ensemble des élèves membres d'une même classe, dans leur relation au savoir et à l'enseignant. L'élève est le composant de cette entité. Si le groupe classe existe, dans les représentations de la norme c'est le sens premier pour les enseignants, alors que pour les élèves, la classe représente avant tout l'espace classe (cf. 1) La classe, p. 298).

- *Groupe* : ensemble d'êtres animés ou de choses rapprochés formant un tout, ou bien ensemble de personnes ou de choses ayant des caractéristiques communes². Ici le substantif désigne le plus souvent un ensemble réduit d'élèves regroupés pour une raison ou dans un contexte spécifique.

Ces résultats soulignent que :

Le groupe ressort comme un acteur à part entière, identifié et constitué non seulement au regard du nombre, mais aussi comme entité contextualisée, définie par l'école (la classe), par rapport à un critère spécifique (le groupe de), ou de façon indéterminée (les gens).

L'acteur peut être considéré sur le plan individuel ou collectif et donc renvoie à un individu ou à un groupe de personnes.

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/classe>.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/groupe>.

Tableau 16 « Acteurs au regard du critère individuel/collectif »

	Acteur	Individu singulier	Groupe
Population-Totale (10 références et 7066 occurrences)	élève (4964) ¹ , soit 6/10 références et 70% (4964/7066) des occurrences	élève (3273), enfant (484), voisin (351), copain (110), soit au total 4/10 références et 60% (4218/7066) des occurrences	classe (588), groupe (158), soit 2/10 références et 10% (746/7066) des occurrences
	enseignant (1783), soit 3/10 références et 25% (1783/7066) des occurrences	instituteur (1357), enseignant (255), coéquipier (171), soit 3/10 références et 25 % (1783/7066 des occurrences)	
	neutre (319), soit 1/10 références et 5% (319/7066) des occurrences	gens (319), soit 1/10 références et (319/7066 des occurrences)	
Total Population-Totale (10 références et 7066 occurrences)		8/10 références et 90% (6320/7066) des occurrences-acteurs	2/10 références et 10% (746/7066) des occurrences-acteurs
Population-Élève (9 références et 4302 occurrences)	élève (2397), soit 7/9 des références et 64% (2747/4302) des occurrences	élève (1832), voisin (319), copain (99), garçon (86), camarade (61), soit 5/9 des références et 56% (2397/4302) des occurrences	classe (292), groupe (58), soit 2/9 des références et 8% (350/4302) des occurrences
	enseignant (1330), soit 1/9 des références et 31% (1330/4302) des occurrences	instituteur (1330), soit 1/9 des références et 31% (1330/4302) des occurrences	
	neutre (225), soit 1/9 des références et 5% (225/) des occurrences	gens, soit 1/9 des références et 5% (225/4302) des occurrences	
Total Population-Élève (9 références et occurrences)		5/9 références et 92% (3952/4302) des occurrences-acteurs	2/9 références et 8% (292/4302) des occurrences-acteurs
Population-Enseignant (7 références et 2806 occurrences)	élève (2293), soit 4/7 des références et 82% (2293/2806) des occurrences	élève (1441), enfant (456), soit 2/7 des références et 68% (1897/2806) des occurrences	classe (296), groupe (100), soit 2/7 des références et 14% (396/2806) des occurrences
	enseignant soit 2/7 des références et 15% (419/2806) des occurrences	enseignant (251), coéquipier (168), soit 2/7 des références et 15% (419/2806) des occurrences	
	neutre (94) soit 1/7 des références et	gens (94) soit 1/7 des références et 3%	

¹ Le nombre d'occurrences des *références utilisées* est précisé par Tropes.

	3% (94/2806) des occurrences	(94/2806)des occurrences	
Total Population-Enseignant (7 références et 2806 occurrences)		5/7 références et 86% (2410/2806) des occurrences-acteurs	2/7 références et 16% (296/2806) des occurrences-acteurs

Constat : pour les trois populations les acteurs sont avant tout des individus singuliers. 90% et 8/10 des références utilisées pour la Population-Totale, 92% et 7/9 des références utilisées pour la Population-Élève et 86% et 5/7 des références utilisées pour la Population-Enseignant. Le groupe, bien que minoritaire, est bien présent pour les trois populations, avec une part un peu plus importante pour la Population-Élève.

Ces résultats indiquent que :

Les acteurs organisateurs de la norme sont avant tout considérés individuellement. De façon plus ponctuelle, les acteurs peuvent être appréhendés comme un groupe.

Pour synthétiser :

Majoritairement communs aux différentes populations, les acteurs organisateurs de la norme (au niveau des références utilisées) sont considérés et hiérarchisés en fonction de critères spécifiques. L'élève y est l'acteur central de la norme. Au deuxième plan, l'enseignant, puis l'individu dans sa neutralité se détache. Les acteurs organisateurs de la norme sont avant tout considérés sur le plan individuel et, de façon plus ponctuelle, comme un groupe, acteur à part entière, comme entité contextualisée.

d) Classification possible des références utilisées au regard des dimensions sociales, cognitives, affectives, de valeur :

Les différentes catégories ont été classées selon les dimensions sociales, cognitives, affectives et idéologiques.

. Dans le registre cognitif : élève, enseignant, instituteur, réponse, travail.

. Dans le registre social : année, camarade, chose, classe, coéquipier, enfant, environnement, garçon, gens, groupe, matériel, moment, parole, problème, règle, temps, voisin.

. Dans le registre affectif : ben, copain, ff, mm.

. Dans le registre éthique : droit, insulte.

La difficulté est réelle à classer les différentes références au regard des classifications sociale, cognitive, affective et de valeur, compte tenu des différentes considérations envisageables. Le choix réalisé est opéré en retenant la dimension la plus significative, par rapport à la définition et à la spécificité de chaque référence. L'analyse est conduite dans la partie « 2.a Faire parler les références p. 283. La justification du choix des références utilisées, au regard de la classification est la suivante :

- Élève : cette référence peut se positionner dans de multiples dimensions. Au regard des relations sociales incontournables et de la nécessité de se conduire au sein de la classe et dans l'école, la référence élève peut s'inscrire dans la dimension sociale. Pour autant, considérant que la spécificité de l'élève est d'être un sujet pensant et apprenant confronté au savoir et aux apprentissages, la dimension cognitive a été retenue.
- Instituteur, enseignant : au regard de ces références, l'enseignant peut être considéré comme agent social dans le registre social, ou bien comme un vecteur d'apprentissage, qui par sa fonction éducative, relève de la dimension cognitive. Bien que les deux rôles lui incombent, compte tenu de leur spécificité, nous avons choisi de les situer sur le plan cognitif.
- Copain : cette référence peut s'inscrire dans la dimension sociale en tant que personne, ou dans la catégorie affective pour la dimension affective qu'elle implique. L'élément organisateur de notre point de vue est la dimension affective qui qualifie sa relation avec l'autre. Le lien affectif, qu'il précise implicitement, nous amène à le positionner dans le registre affectif.
- Ben, mm, pff : nous avons choisi de considérer ces références en tant que marqueurs de doute (ben, mm), ou d'embarras, de difficulté (pff). À ce titre, elles s'inscrivent dans la dimension affective. Ce marqueur peut être lié à la représentation de la norme, mais aussi à la communication elle-même.
- Chose : ce substantif désigne *ce qui se manifeste et que l'on ne désigne qu'en tant que tel. C'est ce qui existe à titre d'appartenance à quelque chose ou à quelqu'un, ce qui concerne quelque chose ou quelqu'un*. C'est aussi *ce qui existe et que l'on ne détermine pas ou que l'on détermine par le contexte*¹. Ce terme indéfini fait part d'objets, d'actes, d'actions, de faits possibles et divers (« *Mm... ben ne pas travailler, c'est-à-dire euh... faire quelque chose d'autre, au lieu de faire l'exercice*² »). Ce n'est pas l'acte en lui-même qui semble le plus important, mais davantage le fait qu'un événement, un élément advienne. Chose relève d'un élément social contextualisé.
- Classe : représentant en premier lieu un groupe constitué pour les enseignants et majoritairement un espace pour les élèves, la classe ressort comme un acteur à part entière, ce qui l'inscrit dans la dimension sociale.
- Enfant : le sujet est ici spécifié de par son statut d'enfant, majoritairement du point de vue de l'enseignant, qui se réfère à lui par rapport à son âge et son développement ontogénétique. Ce qui place cette référence dans la dimension sociale.
- Droit : considérée comme ensemble de règles à respecter par les sujets à l'école, cette référence peut s'inscrire dans la dimension sociale, en ce sens qu'elle est organisatrice de l'activité du sujet et qu'elle est inhérente au système juridique. Dans sa dimension morale et philosophique, c'est *le fondement des règles régissant les rapports des hommes en société et impliquant une répartition équitable des biens, des prérogatives et des libertés*³. Le droit

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/chose>.

² Julie, élève 1, école 1, « Inventaire ».

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/droit>.

interroge les valeurs, notamment à travers la liberté effective ou ressentie, en relation avec l'autorité. Nous avons choisi de retenir le droit, au regard de cette spécificité, comme valeur.

- Voisin : nous avons retenu la dimension sociale, du fait que le sujet est considéré au regard de l'espace et du tissu relationnel.

- Gens : nous l'avons placée dans la dimension sociale, car la personne ressort comme un individu neutre au regard d'autres personnes.

- Coéquipier : la référence est inscrite dans la dimension sociale, car le critère retenu est la relation entre pairs au sein d'un contexte spécifique (professionnel majoritairement, entre élèves plus ponctuellement).

- Groupe : la référence est placée dans la dimension sociale, car l'ensemble d'individus est identifié non seulement au regard d'un tissu de relations, mais dans un contexte social.

- Travail : désigne une *activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées*¹. L'accent est mis sur le résultat du travail ou sur l'activité. Par rapport à l'activité intellectuelle que le travail implique à l'école, la référence est inscrite dans la dimension cognitive.

- Matériel : c'est *l'ensemble des équipements et outillages utilisés dans un service, une exploitation, ou bien encore l'ensemble des objets et instruments utilisés dans le cadre d'une activité*². Parce qu'elle s'utilise dans le cadre d'une activité sociale, cette référence est placée dans la dimension sociale.

- Règle : désigne une *prescription d'ordre moral ou pratique, plus ou moins impérative, relative au domaine social, juridique, administratif, idéologique ou religieux*³. La règle peut présenter un caractère moral, mais ressort aussi comme une prescription avec une fonction sociale pratique, qui nous a conduite à l'inscrire dans la dimension sociale.

- Garçon : la référence est inscrite dans la dimension sociale, en considérant le caractère sexué au sein d'un groupe.

- Réponse : désigne *les paroles, écrits, gestes symboliques ou mimiques adressés en retour à ce qui est écrit, dit ou demandé. C'est une réaction à toutes espèces de sollicitations ou d'attitudes*⁴. Comme réaction, elle s'inscrit dans la dimension sociale. Mais la réponse c'est aussi *une solution apportée à une question par la déduction, le raisonnement, la réflexion, le dogme ou la science*. Comme solution, explication ou éclaircissement apportés à une question, à un problème rencontré, nous avons choisi d'inscrire cette référence dans la dimension cognitive.

- Insulte : désigne *des paroles, fait, chose, attitude ou personne dont l'existence est (interprétable comme) portant atteinte à l'honneur ou à la dignité de quelqu'un : marquant de l'irrespect, du mépris envers quelque chose ou quelqu'un*⁵. C'est une forme de communication négative. Comme fait ou attitude, l'insulte pourrait s'inscrire dans le registre social. Mais, au

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/travail>.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/matériel>.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/règle>.

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/réponse>.

⁵ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/insulte>.

regard de l'honneur, de l'irrespect ou de la dignité auxquels elle se réfère, nous avons fait le choix de placer cette référence dans le registre des valeurs.

- Parole : désigne *l'élément du langage parlé ; le mot ou la suite de mots servant à exprimer la pensée*¹. Énoncé oral, c'est un moyen de communication central, qui nous conduit à inscrire la parole dans la dimension sociale.

- Camarade : la dimension sociale est retenue du fait des liens caractéristiques d'une relation neutre, liée à une activité entre élèves.

- Année, moment, temps : comme marqueurs de temps, nous avons choisi de placer ces références dans la dimension sociale.

- Problème : majoritairement considérée comme situation menaçante, comme une difficulté, un ennui, cette référence s'inscrit dans le domaine social.

Tableau 17 « Classification des références utilisées dans l'Inventaire, »

Nombre d'occurrences des différentes références utilisées dans l'Inventaire		
Population-Totale	Population-Élève	Population-Enseignant
Total 10476	Total 6633	Total 4917
Classification hiérarchisée par rapport aux quantités d'occurrences		
1. Cognitif, 48% (5041) : élève (3273), instituteur (1357), enseignant (255), travail (156).	1. Cognitif, 49% (3300) : élève (1832), instituteur (1330), réponse (80), travail (58).	1. Social, 37% (1853) : soit 37,5%) : enfant (456) chose (388), classe (296), gens (94), coéquipier (168), groupe (100), règle (78), année (89), moment (68), temps (60), problème (56).
c. Social, 32% (3371) : chose (668), classe (588), enfant (484), environnement (357), voisin (351), gens (319), coéquipier (171), groupe (158), matériel (143), règle (132).	2. Social, 25% (1628) : voisin (319), classe (292), chose (280), gens (225), règle (132), matériel (113), garçon (86), parole (62), camarade (61), groupe (58).	2. Cognitif, 36% (1790) : soit 36,5%) : élève (1441), enseignant (251), travail (98).
4. Affectif, 16% (1664) : ben (961), mm (593), copain (110).	4. Affectif, 19% (1274) : ben (723), mm (452), copain (99).	3. Affectif, 26% (1274) : ben (238), mm (141), ff (69).

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/parole>.

4. Valeur, 4% (400) : droit (400).	4. Valeur, 6% (431) 6,5% : droit (358), insulte (73).	4. Valeur, 0%.
---------------------------------------	--	----------------

La hiérarchisation et la répartition des références se distinguent pour les trois populations. La dimension dominante se différencie.

. La dimension cognitive est prédominante (avec respectivement 48% et 49%), très proche de la majorité, pour les Populations Totale et Élève. Au deuxième plan, la dimension cognitive reste importante (avec respectivement 32% et 24%). Pour la Population-Enseignant, la dimension sociale prime devant la dimension cognitive, avec une part respective quasiment équivalente (37% pour la dimension sociale, 36% pour la dimension cognitive).

. La dimension affective est au troisième plan pour les trois populations (16% Population-Totale, 19% Population-Élève, 26% Population-Totale). Le doute est un élément omniprésent pour les trois groupes. Il peut être lié à la représentation de la norme, mais aussi à la spécificité de l'entretien. Chez l'enseignant, seuls les marqueurs de doute ressortent et la dimension affective est absente en dehors de ceux-ci. En dehors du doute, les références d'ordre affectif sont fortement minoritaires chez l'élève (1,5%) et absentes chez l'enseignant. Des représentations réduites de la norme (1,5%), inhérentes à un affect positif, s'observent dans les Populations Totale et Élève, dans la relation entre pairs.

. Les valeurs sont au dernier rang pour les Populations Totale et Élève (respectivement 4% et 6,5%), avec une part très réduite. Le droit, l'irrespect se dessinent. Le registre idéologique est absent de la Population-Enseignant.

Ces résultats montrent que :

Les références utilisées indiquent la prégnance des dimensions cognitives et sociales dans la spécification de la norme. La dimension cognitive est dominante, mais non majoritaire pour la Population-Élève. Elle est au deuxième plan pour la Population-Enseignant, avec une part sociale quasiment équivalente à la dimension cognitive. La dimension affective est essentiellement marquée par le doute et la relation entre pairs pour l'élève. La dimension éthique est très limitée chez l'élève et absente chez l'enseignant.

c. Pour synthétiser

Des disparités se dessinent dans les représentations de la norme entre l'élève et l'enseignant. La représentation de la norme est inégale chez les élèves et quantitativement moins développée par rapport aux enseignants, pour qui la norme est plus homogène et plus développée. Parfois empreinte de doute, la représentation de la norme est très restreinte chez certains élèves. La représentation de la norme des acteurs de l'école relève de la justification. Les acteurs jouent un rôle premier dans la représentation de la norme.

L'Univers de référence large atteste d'une homogénéité dans la représentation de la norme pour les acteurs de l'école sur le plan qualitatif, empreinte d'une forme de dominance de la

culture enseignante. Une culture commune aux acteurs de l'école se dessine dans le rapport à la norme. Son facteur commun est la catégorie éducation. Pour tous les acteurs, les normes à l'école s'organisent à partir de l'éducation. En arrière-plan, se dessinent les acteurs de l'école (élève, enseignant, parents), les espaces et supports d'apprentissage. Mais aussi, pour la Population-Élève, la famille. Et, pour la Population-Enseignant, le groupe social. Enfant, gens présentent une interdépendance avec la norme, comme objets. La culture commune dans le rapport à la norme présente des hiérarchies différentes et une diversité plus importante pour l'élève que pour l'enseignant. La culture spécifique de chaque acteur est largement minoritaire.

Au regard de l'Univers large, la dimension cognitive est, pour tous les acteurs, l'élément clef. La dimension cognitive prime dans l'organisation de la norme, complétée au deuxième rang par la dimension sociale. La dimension affective et celle des valeurs, bien que présentes, sont plus restreintes. La dimension affective est sensiblement identique pour les acteurs de l'école. Les valeurs, à travers le droit, priment sur la dimension affective pour la Population-Élève. La dimension idéologique est presque négligeable pour les enseignants.

L'Univers de référence plus précis indique, à l'image de l'Univers large, une homogénéité dans la représentation de la norme pour les acteurs de l'école sur le plan qualitatif. En revanche, une forme d'indépendance de la culture élève ressort.

Une culture commune aux acteurs de l'école, avec pour facteur premier la catégorie enseignement, apparaît dans le rapport à la norme, mais avec des hiérarchies différentes. Les normes à l'école s'organisent en premier lieu à partir de la catégorie enseignement, plus spécifiquement de l'élève en arrière-fond comme acteur-clef. Au deuxième plan l'enseignant, suivi de la famille pour la Population-Élève et du groupe social de pairs pour la Population-Enseignant. Enfant, gens, avec une distribution différente selon les Populations, sont les deux autres acteurs organisateurs de la norme, comme objets. Pour l'enseignant, l'enfant est l'élément central. Mais, pour l'élève, l'individu s'esquisse sous sa forme indéterminée. La référence famille, bien que de dernier plan, reste une constante dans l'organisation de la norme.

La diversité est dans la représentation de la norme plus importante chez les élèves, renforcée sur le plan individuel. La culture commune reste, comme dans l'Univers large, majoritaire chez l'enseignant. À contrario, pour les élèves, la culture spécifique dans le rapport à la norme est équivalente à la culture partagée. La culture spécifique conjugue le plan éthique et social. Pour les élèves, elle est parfois colorée par la dimension affective et, pour les enseignants, par la dimension cognitive. La représentation de la norme au niveau le plus précis est donc partagée, mais trahit des concurrences possibles entre les acteurs de l'école et, au niveau interne, pour l'individu lui-même.

Au regard de l'Univers de référence plus précis, la distribution des différentes dimensions demeure très proche de l'Univers large. La dimension cognitive reste l'élément central des différents acteurs, fortement organisatrice de la norme, renforcée au deuxième rang par la dimension sociale. Les registres idéologique et affectif, sont plus réduits et, pour l'enseignant,

presque négligeables. Les valeurs priment sur la dimension affective pour la Population-Élève et inversement pour la Population-Enseignant.

Les références utilisées soulignent qu'une diversité plus grande existe quantitativement dans la représentation de la norme, d'un point de vue collectif (Populations Totale, Élève, Enseignant). Sur le plan individuel, une forte variété ressort, nettement accentuée chez l'élève.

La représentation de la norme ne présente plus de socle commun (au sens de majoritaire). Elle est spécifique à chaque population. La représentation de la norme chez l'élève et l'enseignant par rapport aux références utilisées est indépendante.

Les acteurs organisateurs de la norme sont, en majorité, communs aux différentes populations, considérés, distingués et hiérarchisés en fonction de critères spécifiques, à l'origine d'identités multiples. L'élève ressort comme l'acteur premier, l'élément-clef dans la représentation de la norme. Au deuxième plan, l'enseignant, puis l'individu dans sa neutralité s'esquissent. Les acteurs organisateurs de la norme sont avant tout considérés individuellement. De façon plus ponctuelle, le groupe s'ébauche comme acteur à part entière, entité contextualisée.

Les références utilisées affichent la prégnance des dimensions cognitive et sociale dans la spécification de la norme, sans qu'aucune d'elles ne soit majoritaire. La dimension cognitive domine pour la Population-Élève. Une dimension sociale ressort en premier pour la Population-Enseignante, quasiment équivalente à la dimension cognitive. La dimension affective est essentiellement empreinte de doute, centrée sur la relation entre pairs pour l'élève. Le registre des valeurs est très limité chez l'élève et absent chez l'enseignant.

2. Une approche qualitative :

Cette approche qualitative est menée manuellement. Pour autant, dans la première partie, nous avons choisi de faire parler les « références utilisées », identifiées dans Tropes.

a. Faire parler les références

➤ Les acteurs sur le plan individuel, objets de différents points de vue

Faisons parler les références pour elles-mêmes, par rapport à ce qu'elles mettent en relief.

1) L'élève, acteur premier de la norme

1.a. L'élève, premier rouage de la norme

Première référence des trois populations, l'élève désigne un sujet jeune, objet d'un enseignement à l'école. L'enfant est désigné en tant qu'élève, avec un rôle, des attentes, des contraintes, des libertés, etc. Les références relevées soulignent également sa prise en compte selon différents regards. L'élève est perçu dans son statut d'enfant tout d'abord, du point de

vue de l'enseignant, qui se réfère à lui par rapport à son âge et à son niveau de développement. Du point de vue de l'élève, il se différencie en fonction de l'espace : sa position par rapport à lui dans l'espace classe. Le voisin est un acteur privilégié en classe. La relation affective avec l'élève (copain), le sexe (garçon/fille) sont des critères de différenciation de l'élève. Les garçons ressortent comme acteurs identifiés. L'élève s'inscrit et s'inclut dans la classe (en tant qu'entité), ou au sein d'un groupe d'élèves.

Ici nous ne nous centrons que sur la référence élève spécifiquement. A la lecture des résultats, l'élève est la première référence pour les trois populations.

Nous avons considéré et différencié les déterminants, adjectifs associés à l'élève et les substantifs apposés (cf. Tableau 18 « Tableau Référence élève », p. 285), de façon à comprendre si l'élève est appréhendé de façon déterminée ou indéfinie.

a) Nous avons qualifié l'élève de façon indéterminée, lorsque les déterminants associés à l'élève sont indéfinis, numéraux ou que le substantif *élève* est seul :

- déterminants articles indéfinis (un, d', des) : « *Ben qu'un élève peut pas faire, mais j'ai pas envie de le faire, ben taper les autres, mais j'aime pas faire ça*¹ ».

- déterminants indéfinis (certains, plusieurs, quelques, chaque, autre) : « *Les exigences après vont s'adapter à chaque élève*² ».

- déterminants numéraux cardinaux : « *Euh ce que je pense qui est pas bon, (...) les placements des élèves, (...) parce que il y a trois élèves qui sont très copains, (...) ces élèves arrêtent pas de parler entre élèves*³ ».

- le substantif seul : « *Ben quand on est en classe, on est élève, donc ça veut dire qu'on respecte les règles de vie de classe*⁴ ».

b) Nous avons qualifié l'élève « d'élève déterminé », lorsque que les déterminants associés à l'élève sont définis, démonstratifs, possessifs, ou que le substantif *élève* est associé à un adjectif qualificatif.

- définis (l', les, aux) : « *Une maîtresse n'a pas droit d'insulter, parce qu'elle doit respecter l'élève*⁵ ».

- démonstratifs (cet, cette ces) : « *Ces élèves parlent dans leur moustache, comme ça. Ça veut dire que les élèves traitent la maîtresse dans leur moustache, quoi*⁶ ! ».

- possessifs (mon, mes, nos, leurs) : « *Les collègues ont tendance à protéger leurs élèves*⁷ ».

c) Nous avons qualifié l'élève « d'élève à profil », lorsqu'une occurrence ou un adjectif participant à un étiquetage lui sont associés :

- adjectifs qualificatifs (bon, mauvais, préféré, brillants, détestable, dernier) associés à l'élève. Ils spécifient l'élève : « *[...] quand un bon et un mauvais élèves (...) parlent de boulot (...) ça*

¹ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

² Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

³ Maël, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Jacques-Maxime, Élève 36, École 4, « Inventaire ».

⁶ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁷ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

ne me dérange pas.¹ », ou lui accordent un statut particulier : « (...) **brillants** scolairement, mais alors, tellement **détestables** dans le comportement, que pour nous ça n'est pas un **bon** élève² ».

- substantif mis en apposition avec un complément du nom (élève-pilote, maîtresse-élève, élève de service de rang) : « Il y aura toujours un ou deux élèves **pilotes**, qui vont décider de, de, de marquer leur petite phrase³ ».

Tableau 18 « Tableau Référence élève »

Population	Enseignant	Élève
DETERMIANT	98%	97%
article défini	59%	49%
l'élève	13%	14%
les élèves	40%	28%
aux élèves	6%	7%
article indéfini	22%	48%
un élève	18%	34%
une élève	<1%	<1%
d'élèves	1%	<1%
des élèves	3%	5%
autre élève	<1%	2%
démonstratif	13%	9%
ces élèves	6%	3%
cet élève	6%	6%
cette élève	1%	0%
numéral	1%	<1%
indéfini	1%	2%
certain élèves	1%	<1%
plusieurs élèves	<1%	<1%
chaque	<1%	<1%
quelques	<1%	<1%
possessif	2%	<1%
mon élève	<1%	<1%
mes élèves	1%	<1%
nos élèves	<1%	<1%
leurs élèves	<1%	<1%
adjectif qualificatif	1%	<1%
derniers	<1%	<1%
bon	<1%	<1%
mauvais	<1%	<1%
préféré	<1%	<1%
SUBSTANTIF	1%	<1%
élève pilote	<1%	<1%
maîtresse élève	<1%	<1%
élève de service de rang	0%	<1%
Total	100%	99%

Tableau 19 « Synthèse tableau Référence élève »

	Population-Totale		Population-Élève		Population-Enseignant	
élève indéfini	2872	87%	1673	91%	1199	83%
élève déterminé	400	12%	172	9%	228	16%
élève à profil	16	1%	3	<1%	13	1%
Total	3288	100%	1848	100%	1440	100%

- Le substantif élève représente *un élève indéfini* très majoritairement (87% pour la Population-Totale), (cf. Tableau 19 « Synthèse tableau Référence élève » ci-dessus). Il désigne un élève de la classe quel qu'il soit : « Alors, un élève n'a pas le droit de se lever pour rien⁴ ». La désignation de l'élève, neutre, générale, par rapport à son statut, vaut à la fois pour l'enseignant (83%) et encore plus pour l'élève (91%). L'évocation renvoie à un énoncé général (« Un élève, un élève dit pas des gros mots, euh... un élève dit pas, un élève dit pas des mensonges⁵ ») ou à une règle implicite (« Un élève peut pas parler tout fort, euh tout ça⁶ »).

¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

³ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁴ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁵ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

⁶ Gabrielle, Élève 35, École 4, « Inventaire ».

- Parfois (12% pour la Population-Totale) l'expression est utilisée pour désigner *un élève déterminé*. C'est une forme de désignation, avec des normes parfois différentes : « *Ouais, pour ces élèves, ça veut dire : tais-toi¹* ». », « *Parce que c'est, ces élèves, les garçons et la fillette se respectent pas entre, entre élèves² !* ». Le sujet peut ainsi désigner l'élève sans le nommer. L'utilisation de déterminants démonstratifs (cet, cette, ces), numéraux (deux, trois), possessifs (mon, mes, nos, leurs) ou de certains indéfinis (certains, plusieurs, quelques), amène à désigner un élève ou un groupe d'élèves en particulier : « *Donc euh tu vois, on sait ce gros mot de plus en plus. Tous ! Euh pas tous les enfants de la classe. Il y a toujours deux ou trois élèves qui font ça en classe³* ».

- Très ponctuellement (1%), l'élève désigne un élève à profil particulier, à travers l'utilisation d'adjectif qualificatif ou de substantif. Chez la Population-Enseignant, c'est le bon et le mauvais élève qui ressortent, soulignant deux profils d'élèves. En référence à la fois à leur niveau scolaire et à leur attitude : « *Et le fait qu'un bon et un mauvais élève soient ensemble, du coup ça motive l'élève que cet élève part vers le haut⁴* ». C'est également le rôle, la fonction de l'élève qui sont soulignés dans un contexte spécifique : élève pilote ou élève chef de rang : « *Eh ben certains groupes, parfois fonctionnent pas forcément très bien. Il y a toujours un ou deux élèves pilotes, qui vont décider de, de, de marquer leur petite phrase⁵* », « *... les services de rang disent à la maîtresse et euh un élève est puni⁶* ».

Pour les élèves, l'élève préféré est évoqué comme un sujet ayant un statut à part : « *Si... la maîtresse veut que quelqu'un aille chercher quelque chose de l'autre côté par exemple, la maîtresse va demander à son élève préféré et jamais demander à son... à l'élève que la maîtresse déteste⁷* ». La dimension affective ressort. Notons que, si les valeurs ne ressortent pas au premier plan dans les résultats, elles apparaissent de façon implicite. Ainsi le chouchou, lorsqu'il est évoqué, met en relief les notions d'équité et d'injustice.

Ces résultats soulignent que :

L'élève est l'élément premier, organisateur de la norme à l'école. Il en est le rouage et l'acteur principal. La norme se définit très majoritairement au regard du statut de l'élève, non pas vis-à-vis de la spécificité de chacun. La norme vaut pour l'élève, quel qu'il soit, et lui confère une forme d'universalité.

La référence à une forme de contextualisation reste très ponctuelle. La référence à un profil d'élève particulier reste quantitativement très limitée. Pour l'enseignant, comme pour l'élève, ce profil tient aux attentes qu'il a vis-à-vis de celui-ci, à une forme d'étiquetage (scolaire pour l'enseignant, affectif pour l'élève).

¹ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

² Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

³ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁶ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

⁷ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

1.b. L'enfant : deuxième regard de l'enseignant sur l'élève

Référence spécifique de la Population-Enseignant, l'enfant est au deuxième rang. L'enfant renvoie¹ à une fille ou un garçon, indifféremment du sexe dans les premières années de sa vie et avant l'adolescence : « *Mais les moqueries sont pas du tout les mêmes, les moqueries adultes, enfin de l'enfant à l'adulte, que de l'enfant à l'enfant*² ».

C'est aussi le fils ou la fille d'une personne, un individu pris en compte comme membre d'un groupe social : « *Donc euh, après l'enfant... l'enfant, l'enfant, ressent la peur qu'a l'adulte de relever la bêtise. Et le groupe n'accepte pas, que un enseignant ne relève pas la bêtise qui a été faite*³ ! ». L'enfant est un individu placé sous la protection de sujets ou d'une communauté, unis par des liens affectifs ou spirituels : « *Mais on n'est pas toujours conscient de la portée de ce qu'on peut dire. Malheureusement, j'imagine que ça peut arriver euh... de... blesser un enfant. (...) J'essaie de ne pas le faire. De le faire jamais ! Même, quand je suis en colère*⁴ ».

L'enfant témoigne du statut accordé par l'enseignant à l'élève, non pas au regard de son rôle, mais plutôt compte tenu de sa spécificité en relation avec l'ontogénèse. Il est considéré dans son comportement caractéristique, mais souvent empreint d'une dimension affective : « *Donc du coup, du coup, il faut réagir quand même en fonction aussi de l'enfant que l'enseignant a en face, et si euh... que celui euh... être assis à, à côté, ça va gêner l'élève, l'élève plus que de copier une phrase, et bien il faut agir en fonction*⁵ ».

Dans les représentations, l'enfant renvoie donc également à la descendance, à une culture, à des origines, à un sujet en devenir, avec une histoire et un profil spécifiques : « *... Parce que je pense que la justice, c'est aussi quand même... euh... il y a pas de raison qu'il y ait un enfant... enfin ça dépend ! (...) Parce que parfois, je, j'intègre des enfants de CLIS et auquel cas, je vais accepter de cet enfant-là que cet enfant parle tout fort, à haute voix dans la classe...*⁶ ». Le substantif enfant témoigne également de la nécessité de protection et d'accompagnement : « *Mais je ne le supporterais pas, qu'un enseignant... batte un enfant ou qu'un enseignant, qu'un enseignant humilie l'enfant devant tout le monde*⁷ ». Ceci explique sans doute que cette catégorie n'apparaisse pas dans les références de la Population-Élève.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, l'enfant est le deuxième regard de l'enseignant sur l'élève. Il témoigne d'une prise en compte plus individualisée de l'élève, comme membre du groupe classe, sous la protection de l'adulte.

1.c. Le voisin comme considération spatiale neutre entre pairs

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/enfant>.

² Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

³ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁷ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

Voisin est une référence spécifique de premier rang de la Population-Élève (6/18^{ème} rang). Le voisin désigne¹ une personne à proximité d'une personne. Ici il s'agit de l'élève assis en classe à côté d'un autre : « *Ben embêter mon voisin, empêcher mon voisin de travailler, énerver mon voisin*² ». Il s'agit donc d'une relation circonstanciée, en ce sens qu'elle est liée à l'école et à la classe et plus spécifiquement à l'espace : « *La maîtresse m'a imposé ma voisine*³ ».

Neutres sur la plan affectif, les relations avec les voisins semblent fonctionnelles au niveau de la classe et témoignent à la fois des relations ou des prérogatives du voisin :

- En tant que relation, elles soulignent à la fois la dimension sociale et parfois affective : « *J'aime pas quand ma voisine me parle ! Et des fois ma voisine, ma voisine me, ma voisine me saoule*⁴ ! ». Ces substantifs peuvent être contextualisés : « *Et j'ai pas le, et un élève n'a pas le droit de, j'ai, un élève n'a pas le droit de se prêter des affaires, parce que mon voisin c'est un voleur*⁵ ! ».

- En tant que prérogative, le substantif renvoie à un statut identique et à une forme de neutralité, indépendante du contexte : « *Ne pas recopier sur le voisin, parce que si il a faux, tu as faux aussi*⁶ ».

	voisin comme relation liée au contexte		voisin comme statut identique (équité)	
Population-Élève	71/319	22%	248 /319	78%

On observe que, majoritairement, le voisin correspond à des prérogatives liées à son statut. Le substantif voisin peut désigner un élève en fonction ou indépendamment de son genre. La référence voisin est majoritairement utilisée au masculin (64%, 204).

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence voisin atteste d'un des regards spécifiques porté par l'élève sur ses pairs. Référence spécifique de premier plan, voisin témoigne d'une prise en compte neutre de l'élève (ni contextualisée, ni sexuée), par rapport à un critère spatial. Sa proximité dans l'espace renvoie à une situation particulière et lui attribue une qualification spécifique et des prérogatives propres, sans pour autant signifier un contexte particulier.

1.d. Le copain, des prérogatives spécifiques

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/voisin>.

² Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

³ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁴ Daniel, Élève 7, École 2, « Inventaire ».

⁵ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

⁶ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

Copain est une référence spécifique de deuxième rang de la Population-Élève (11/18^{ème} rang). Ce substantif désigne¹ un *camarade de classe, de jeu, de loisirs*, de la même tranche d'âge, avec des relations de camaraderie : « *Ben, parce que si on se met par exemple avec euh un copain ou une copine, on va trop bavarder² !* ».

C'est une personne ayant une relation de complicité avec un autre : « *Un copain t'aide, un copain t'aide à des trucs ou comme ça, et après, euh ben tu derrière son dos, tu fais euh comme si que t'avais rien fait et que tu traites ton copain, tout ça. Ça se fait pas³ !* ». Un copain désigne un compagnon de classe. Le copain semble proche, familier, ce qui lui confère des prérogatives différentes : « *Ben...euh...je pas lui dire... je peux pas lui parler comme si c'était... à mes copains, parce que c'est pas... C'est pas, c'est pas ma copine, la maîtresse⁴* ». Copain renvoie implicitement à un tissu de relations et à une dimension affective positifs : « *On traite un copain, alors qu'il est gentil avec toi, des trucs comme ça. Ben parce que ça se fait pas⁵ !* ».

Les représentations de la norme avec le copain témoignent à la fois des relations circonstanciées ou des prérogatives du copain :

- En tant que relation, elles soulignent la dimension circonstanciée : « *Par exemple, ça s'est déjà passé avec un de mes copains euh... Il s'est fait punir pour ça. C'est, en classe, il en a profité pour euh... pour parler à une fille, pour lui envoyer euh... des mots euh... voilà⁶ !* ».

- En tant que prérogatives, le substantif copain renvoie à un statut différent de l'élève, en ce sens qu'il n'est pas fonctionnel, mais ancré dans un affect positif avec l'autre. Cette référence indique les attentes, les prérogatives de l'élève avec un copain : « *Et... mm... j'ai pas le droit de mm... ben de mm... hein de sortir, oui je te disais de sortir mais mm... de jouer avec mes copains, hors de la cour tu vois, un petit peu en se baladant, en se baladant⁷* ». Ces prérogatives sont empreintes de réciprocité : « *Dire à mon...dire à mon copain, euh si mon copain et moi... comment vous dire...si mon copain, mon copain triche, eh ben j'ai le droit de tricher⁸* ». Cette réciprocité est organisatrice des prérogatives du copain : « *Euh mm... des fois, si il [mon copain] me... si il me le demande, je, je veux bien leur prêter, mais euh... c'est pareil pour moi⁹ !* ». Les prérogatives sont teintées positivement sur la plan affectif : « *Oui j'en ai un [copain], lui, c'est très bon. Il est toujours avec moi¹⁰* ».

Le copain ressort comme un acteur avec un statut spécifique chez l'élève : « *Ben les copains, tu peux...ben tu peux dire aux copains par exemple salut. Mais à la maîtresse, tu dis pas salut à la maîtresse, tu dis bonjour à la maîtresse. Enfin... tu as différents langages : avec la maîtresse tu parles plutôt le langage soutenu, parce que ben... tu vas pas, tu dis pas salut à la*

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/copain>.

² Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁵ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁷ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁸ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

⁹ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

¹⁰ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

maîtresse. Ça se fait pas¹ ! ». Les attentes sont indépendantes du contexte, mais liées au statut du copain : « Après, il y a des élèves que leur passion, c'est pas du tout le foot et euh. Alors euh, mais ça reste quand même nos copains² ». Les prérogatives relèvent non seulement de la liberté : « Ben... dans une, dans des matières des fois, un élève peut aller parler avec des copains puisque ça se fait avec en groupe³ », mais aussi de la contrainte et du respect : « Si le groupe va trop vite, et puis qu'après ben le groupe rate, et après l'élève dit que c'est la faute du copain, ben... C'est pas, c'est pas sympa pour l'autre⁴ ».

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence copain montre un des regards spécifiques porté par l'élève sur ses pairs. Référence spécifique de second plan, copain témoigne d'une prise en compte positive de l'élève, par rapport à un critère relationnel et affectif. Sa proximité, sa familiarité avec l'autre lui attribuent une qualification spécifique et des prérogatives propres et privilégiées, teintées de réciprocité et de respect.

1.e. Garçon, une dénomination neutre et une identification spécifique

Garçon est une référence spécifique de deuxième rang de la Population-Élève (12^{ème}/18). Un garçon désigne⁵ un enfant ou un individu jeune, de sexe masculin, dont la déclinaison au féminin est fille. Garçon peut relever d'une manière de nommer un élève de genre masculin en restant neutre pendant l'entretien, comme cela avait été demandé aux élèves : « Dans la classe, il [ce garçon] a dit quelque chose sur ça⁶ ». Mais, même dans ce cadre, le genre ressort comme élément d'identification d'un sujet : « Ben il est un garçon... Il...il fait, il fait n'importe quoi avec son copain. Il fait que de parler⁷ ».

Utilisé au pluriel, le groupe nominal « les garçons » renvoie aux élèves de genre masculin au regard des filles : « Je parle pas trop avec les garçons⁸ ». Des prérogatives liées au sexe se détachent. Ceci tant du point de vue des élèves : « Euh, j'ai pas le droit d'entrer dans les toilettes des garçons⁹ », que de l'enseignant : « Normalement on a le droit de chuchoter, mais la maîtresse elle a dit : comme il y a des garçons qui parlent trop fort, on parle plus¹⁰ ». Les filles utilisent parfois ce critère d'identification, de différenciation : « Du, du non-respect du matériel, euh et aussi des histoires concernant le foot, qui arrivent tout le temps avec les garçons¹¹ ». Le groupe nominal « les garçons » désigne également un groupe constitué, avec

¹ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

² Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

³ Valérian, Élève 29, École 4, « Inventaire ».

⁴ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁵ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/garçon>.

⁶ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁷ Uram, Élève 13, École 2, « Inventaire ».

⁸ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁹ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

¹⁰ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

¹¹ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

un comportement spécifique : « *Ben il y en a plein [de garçons] qui disent des gros mots¹* », ou qui induit des comportements : « *Ben par exemple quand euh... c'est encore des garçons, quand euh la maîtresse elle leur fait une remarque, euh...qui leur plait pas, eh ben ils... tchipent. Tu sais c'est un peu euh... Les garçons font ça : tch, tch ! Oui, ça veut dire tous les gros mots du monde² !* ». Le genre apparaît parfois comme un groupe d'appartenance ou de rejet : « *Euh non, parce que... je parle pas trop avec les garçons³* ». Fille n'apparaît pas dans les références utilisées.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence garçon indique un des regards spécifiques porté par l'élève sur ses pairs. Référence spécifique de second plan, garçon témoigne d'une considération sexuée de l'élève. La norme pour la Population-Élève est marquée par le genre. Le garçon, contrairement aux filles, est un acteur identifié révélateur de la norme, avec des prérogatives et des conduites spécifiques.

1.f. Le camarade comme considération fonctionnelle entre pairs

Référence spécifique de la Population-Élève (16/18^{ème} rang), le camarade désigne⁴ une personne présentant un lien à travers des activités communes : « *Euh, je, j'avais un exposé avec mon camarade⁵* », « *Respecter ses camarades⁶* ». Le camarade est aussi l'individu avec lequel un sujet est lié par des liens d'amitié fondés sur un esprit d'égalité : « *Ben des fois, je peux pas un peu imposer des choses à mes camarades. Et puis... je peux pas trop, faire la chef, et puis dire aux autres élèves et tout⁷* ».

Un camarade désigne aussi celui qui s'attache à faire plaisir et dont la compagnie est plaisante : « *Mm... à... à la maîtresse, un élève, un élève, un élève doit dire tout... vrai. Mais avec euh... avec les autres camarades, si un élève... si un élève, si un élève veut le faire, si un élève veut rigoler avec les autres camarades, un élève peut, un élève peut dire n'importe quoi⁸* ». Le regard porté par le CNRTL souligne à la fois une relation circonstanciée ou fondée sur l'équité :

- Comme relation circonstanciée, le substantif camarade est lié au contexte : « *Et puis euh... on était devant le tableau, et puis j'ai une camarade, elle voulait pas... faire l'exposé. Donc, elle était, elle regardait l'exposé, et puis elle disait rien. Et puis après, elle a commencé à pleurer⁹* ».

¹ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

² Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

³ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/camarade>.

⁵ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

⁶ Cédric, Élève 19, École 3, « Inventaire ».

⁷ Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

⁸ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

⁹ Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

- Fondé sur l'équité, camarade renvoie à un statut identique : « *Ne pas traiter et... ne pas se battre, et ne pas embêter les camarades*¹ ». « *De prendre la parole sans lever le doigt, d'être méchant avec ses camarades, de ne pas travailler*² ».

Tableau 20 « Référence camarade »

	Camarade comme relation liée au contexte		Camarade lié au statut identique (équité)	
Population-Élève	27/61	44%	34/61	56%

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence camarade souligne un des regards portés par l'élève sur ses pairs. Bien que secondaire, cette référence témoigne d'une prise en compte plus neutre de l'élève, comme membre du groupe classe, soulignant l'importance de l'équité, à travers un statut identique entre pairs.

2) L'enseignant

2.a. L'instituteur, comme point de vue de l'élève

Instituteur est une référence spécifique de la Population-Élève, deuxième dans la hiérarchie. Cette référence actante met en avant le rôle de l'adulte, au regard de son statut de celui qui enseigne. La représentation de l'enseignant du premier degré est très majoritairement sexuée, à savoir féminisée, ce qui peut s'expliquer par la présence exclusive dans cette recherche d'enseignante. L'instituteur est désigné par la Population-Élève comme :

- maîtresse, presque exclusivement (99 %) : « *Ben... il faut quand même les aimer [les maîtresses], mais euh... euh...c'est pas vraiment important. Il faut juste les écouter et, et les respecter*³ ».

- maître très ponctuellement (<1 %) : « *Alors à chaque fois le maître, il nous dit d'aller plus loin*⁴ ».

La référence adulte organisatrice de la norme pour l'élève a donc un genre. Elle est féminine et se dessine à travers la maîtresse, deuxième acteur après l'élève.

La maîtresse et le maître désignent à la fois la personne (« *C'est quand on... quand il y a la maîtresse qui dit quelque chose, et qu'on dit que c'est pas vrai euh, on... on souffle*⁵ ! ») et sa

¹ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

² Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

³ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

⁵ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

fonction (« Ben euh, ils [les maîtresses] doivent un peu nous accepter [les élèves], mais pas vraiment¹ »).

La maîtresse et le maître désignent² un individu qui commande, dirige tout en exerçant un pouvoir : « Mais euh, quand on obéit pas, elles [les maîtresses] ont pas à nous accepter³ ». C'est la personne ayant un sujet sous sa dépendance, sous son autorité : « Ben... il faut quand même les aimer, mais euh... euh...c'est pas vraiment important. Il faut juste les écouter et, et les respecter⁴ ».

La maîtresse détient des compétences et des savoirs, qui lui permettent de faire classe et d'être prise pour modèle : « Avec la maîtresse, ben... lui répondre, quand par exemple elle me dit : oh là, tu as faux. Et moi je lui dis : oui, mais je savais pas, euh...⁵ ».

La maîtresse ou le maître ont une prééminence dans un domaine et un espace, ici la classe et l'école, où ils font valoir leur autorité : « Mm... je peux pas faire ce que je veux quand je veux. Je peux pas... si la maîtresse est en train de m'expliquer quelque chose et puis que... J'ai envie d'aller moucher, eh bien j'y vais pas tout de suite, j'attends qu'elle ait fini. Et après j'y vais. Parce que... ben c'est pas... c'est pas correct⁶ ».

L'instituteur a la responsabilité, la direction des tâches : « Euh ben, alors euh la maîtresse, elle préfère qu'on soit actif dans notre travail. Qu'on, que c'est pas parce que on rentre de récréation, que notre cerveau il est plus trop actif euh... ben à continuer euh, en classe comme si c'était encore la récréation. La maîtresse elle veut, qu'on soit directement actif, comme un ordinateur quand on appuie sur la touche ON⁷ ».

C'est la personne qui conduit son enseignement, instruit, éduque et place en situation ses élèves à l'école. Son rôle est d'enseigner : « Je pense, je pense que c'est le plus important, parce que c'est elle qui nous enseigne⁸ ! ».

Ces définitions laissent entrevoir un statut porteur de références, de savoir et d'autorité, qui génère des prérogatives.

Pourtant cette référence peut être circonscrite, spécifiée : « Si ! Si elle, elle est devenue méchante, ben je fais n'importe quoi⁹ ».

Cette référence renvoie à un certain nombre de prérogatives liées au statut que lui confère l'élève. Celles-ci relèvent à la fois de :

- la prescription : « Et après je suis énervée. Elle [la maîtresse] doit pas m'accepter¹⁰ », « Elle [la maîtresse] ne doit pas dire des gros mots¹¹ ».

¹ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/maîtresse>.

³ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁶ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁷ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁸ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁹ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

¹⁰ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

¹¹ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

- la contrainte : « Ben... des choses qu'ils peuvent pas faire comme euh, quand on les respecte pas ou euh quand... euh quand on les respecte pas, qu'elles nous fassent mal, qu'elles nous traitent ou qu'elles nous tirent les oreilles¹ ».

- la liberté : « (...) ils [les maîtresses] peuvent te donner un ordre, si c'est par exemple : fais ton exercice de maths² ! ». « Elles [les maîtresses] sont pas obligées de m'accepter comme je suis³ ».

L'instituteur est un acteur majeur, même s'il arrive au deuxième plan par rapport à l'élève.

Mais cette référence souligne également les prérogatives que l'élève définit pour lui, vis-à-vis de l'enseignant :

- comme prescription : « Ben... il faut bien, il faut ben, écouter les règles de la maîtresse d'abord. Et après, ben tu fais ce qu'il faut faire⁴ ».

- comme contrainte : « Ben on peut pas... parler sans lever le doigt. On peut pas... ben on peut pas se lever comme ça et dire à la maîtresse : voilà euh... demain je peux pas venir⁵ ! ».

- comme liberté : « Si je comprends pas, si je comprends pas la consigne, ben je vais demander à la maîtresse⁶ ».

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence instituteur fait voir un acteur spécifique de la Population-Élève. Référence spécifique de premier plan, l'instituteur est le deuxième acteur des élèves. Il témoigne d'une considération et d'une désignation de l'enseignant par l'élève. En tant que personne, mais avant tout au regard de son statut et de ses fonctions, dans le cadre scolaire. L'enseignant ressort comme le référent pour l'élève. Du point de vue de l'élève, l'enseignant est actant et donc organisateur de la norme, tant pour lui-même que pour l'élève.

2.b. L'enseignant, vu par lui-même

L'enseignant est une référence spécifique actante à 80%⁷ de la Population-Enseignante (5^{ème}/17) (cf. b) Références utilisées actantes, p. 270). L'enseignant est le troisième acteur de cette population. L'enseignant est un acteur majeur pour la Population-Enseignant, même s'il arrive au troisième plan par rapport à l'élève (1^{er}/17) et l'enfant (2^{ème}/17).

Un enseignant désigne⁸ l'individu ayant pour fonction d'enseigner, celui qui enseigne: « Donc, on [un enseignant] essaye aussi de leur faire comprendre [aux élèves], que c'est à eux de

¹ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

² Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

³ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁴ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁷ Le % de la référence *enseignant* considérée est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (251) de celle-ci dans le fichier de l'Inventaire.

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/enseignant>.

faire des efforts. Donc si il [l'élève] est seul, ben c'est, c'est ça, on va être vigilant sur le fait que, qu'il écoute quand même¹ ».

Cette référence est parfois circonstanciée : *« Non, on [un enseignant] n'accepte pas la même chose en fonction de l'ambiance de classe qu'on a² ! », « Dès que tu as le dos tourné, tu as trois ou quatre élèves qui sont en train de faire des roulades dans tous les sens. Et euh... bon on [l'enseignant] a dit que c'est interdit, moi je trouve ça dangereux³ ».*

La référence enseignant peut être en lien avec les conditions rencontrées : *« Et si les enfants euh... entre eux sont méchants, se disent des choses, se moquent, etc. euh... on [un enseignant] peut pas, on peut travailler, voilà ! On [un enseignant] n'a pas les bases pour travailler⁴. »,* ou bien avec les relations : *« Parce que en général, quand on [un enseignant] est seul avec eux [les élèves], ils ne rêvent pas, ils ne gribouillent pas dans la marge... ils ne discutent pas avec leur voisin⁵ ».*

Cette référence renvoie aussi à un certain nombre de prérogatives que l'enseignant s'attribue. Elle est donc indépendante du contexte : *« Donc oui, il y a pas, on [un enseignant] les maternelle pas [les élèves]⁶ ».* Ces prérogatives relèvent à la fois de :

- la prescription : *« J'aimerais parce que c'est pas toujours le cas, que lorsque je parle, ils se taisent, afin d'écouter, puisque on [un enseignant] est là, en général, je suis là pour leur donner des consignes, ou... faire le lien, ou faire des comparaisons, ou les alerter sur telle ou telle chose⁷ », « Après... c'est à nous [aux enseignants] de chercher pourquoi, ils [les élèves] veulent pas apprendre⁸ ».*

- la contrainte : *« Je pense que c'est important [de bien aimer sa maîtresse], mais en même temps euh... on [un enseignant] n'est pas là pour faire du copinage, quoi⁹ ».*

- la liberté : *« Mais je pense que c'est que des moments, parce que je pense qu'en fait, quand, quand euh... quand on [un enseignant] joue son rôle euh... ils [les enfants] nous en veulent pas... au contraire¹⁰ ! ».*

Cette référence spécifique de la Population-Enseignante renvoie avant tout à son rôle : *« [...] on [les enseignants] arrive à régler le problème pendant les récréations¹¹ ».* L'enseignant

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁷ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁸ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁹ Élodie 4, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

¹⁰ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

¹¹ Céline, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

s'attribue un certain nombre de tâches : « *Enfin je suis, un enseignant est là pour travailler, mais si ça se passe dans des meilleures conditions, tant mieux¹* ».

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence enseignant fait émerger un acteur spécifique de la Population-Enseignant. Référence spécifique de premier plan, l'enseignant est le troisième acteur de la Population-Enseignant. Il témoigne d'une considération et d'une désignation de l'enseignant par lui-même, en fonction de son statut et de ses fonctions, dans le cadre scolaire. Actant, l'enseignant est organisateur de la norme pour la Population-Enseignant. L'élève identifie l'enseignant par rapport à son statut (maîtresse ou maître), alors que la Population-Enseignant le fait par rapport à son rôle (enseignant).

2.c. Le coéquipier, un point de vue entre pairs

Coéquipier est une référence actante à 60%², spécifique de la Population-Enseignant (7^{ème}/17) (cf. b) Références utilisées actantes, p. 270). La référence coéquipier ressort comme un acteur de la norme chez les enseignants, même si elle ne se place qu'au 4^{ème} rang (derrière l'élève, l'enfant et l'enseignant).

Un coéquipier désigne³ un individu associé à une autre personne dans le cadre d'une activité commune : « *Quand je te dis qu'ils [les voisins] bavardent, c'est pas vrai, parce qu'il y a des duos, on [ma collègue et moi] a fait exprès de les mettre ensemble⁴* ». Un coéquipier est une personne membre d'une équipe avec d'autres : « *Ben là, c'est compliqué enfin, on [ma collègue et moi] travaille à deux (...) on est sur un système (...) de compromis. (...) on s'est accordées sur des choses. (...) on n'a pas, je pense pas forcément les mêmes façons de travailler (...) et il faut aussi que les enfants s'y retrouvent. Donc chacune on a mis un peu aussi des... des mouchoirs sur nos façons propres, pour trouver une façon commune (...) ⁵* ». L'organisation avec le(les) collègues de la classe ou de l'école, donc le tissu de relations entre pairs, est un élément organisateur de la norme pour l'enseignant.

L'antécédent de cette référence est le substantif collègue, à savoir⁶ l'individu qui a une fonction ou une charge identique aux autres personnes au sein d'une institution : « *Donc euh, on [ma collègue et moi] a fait pas mal d'aide-perso là-dessus⁷* ».

¹ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

² Le % de la référence *coéquipier* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences de celle-ci (168) dans le fichier de l'Inventaire.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/coequipier>.

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

⁶ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/collègue>.

⁷ Elodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

Tableau 21 « Référence coéquipier de la Population-Enseignant »

Déterminants du collègue	ma	mon	la	mes	de (des)	les	nos
	77% (132/168)	<1% (1/168)	2% (3/168)	11% (18/168)	2% (4/168)	4% (6/168)	2% (4/168)
Nature du collègue	collègue-binôme (ma, mon)			collègue(s) indéfini(s)			
	81% (136/168)			19% (32/168)			

L'analyse des déterminants montre que cette référence majoritairement au singulier désigne avant tout (81%) le collègue-binôme, qui apparaît comme un élément central organisateur de la norme : « *Donc euh, et puis heureusement qu'on [ma collègue et moi] est deux, voilà¹* ». C'est donc par rapport à son collègue que l'enseignant spécifie la norme.

Parfois cette référence peut être contextualisée : « *(...) avec Edwige [ma collègue] on est vraiment particulièrement vigilantes là-dessus, de régler les conflits, pendant la récré²* ».

Le collègue souligne le travail d'équipe : « *Donc on [ma collègue et moi], on le dit d'ailleurs aux parents en début d'année, que on considère que la réussite de leurs enfants, ou en tout cas l'épanouissement, le bon épanouissement de leurs enfants, à mon avis c'est, ça passe, c'est 80% la communication avec les parents, hein³* ». Mais cette référence peut aussi stigmatiser des comportements déviants du point de vue de l'enseignant : « *Ça, ça me... quand on [ma collègue et moi] arrive le matin, et qu'on fait déjà la gueule, et qu'on repart le soir et qu'on fait encore la gueule. (...) il y en a pas beaucoup [de collègues] (...) il y en a, des gens, pour qui rien ne va. (...) Mais au travail en tout cas, on est censé travailler en équipe. Mais comme rien ne va ff, c'est compliqué quoi, de faire euh bouger les choses. Bon, ça, ça me dérange⁴* ». Ce qui témoigne des attentes vis-à-vis du collègue.

Le collègue relève donc de prérogatives. Parfois comme contrainte : « *Mm, mm oui, qu'elles [mes collègues] soient assises toute leur journée au bureau⁵* », ou comme liberté : « *On [ma collègue et moi] alterne un jour sur deux, parce que c'est pas pareil. (...). On [un enseignant] va faire la même chose, oui, mais pas forcément sous la même forme, pas forcément abordé de la même façon. Euh on va s'adapter euh... et à eux, et à nous (...)⁶* ».

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence coéquipier fait ressortir un acteur spécifique de la Population-Enseignant. Référence spécifique de premier plan, le collègue est le quatrième acteur des enseignants. Il témoigne de la prise en compte du collègue engagé dans une fonction partagée pour la classe. Actant, le collègue, à travers l'organisation entre pairs au sein de la classe ou de l'école, est organisateur de la norme chez l'enseignant.

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁵ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁶ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

➤ Les acteurs sur le plan collectif : la classe, le groupe, les gens, objets de différents points de vue

1) La classe

Classe est une référence commune de premier rang de la Population-Élève (7^{ème}/18) et Enseignant (4^{ème}/17). Classe est un terme polysémique. Il évoque¹ un ensemble de personnes assemblées du fait de traits communs, de mœurs ou d'intérêts partagés. Dans l'enseignement, classe renvoie à différentes acceptions :

- La classe représente la division de l'enseignement, selon l'âge, le degré de connaissance des élèves ou les matières enseignées : « *Enfin moi ça m'est arrivé pas, enfin si ça a dû m'arriver une fois, en classe de CE1²* ».
- La classe désigne l'ensemble des élèves suivant le même cours, le même enseignement. Les individus sont identifiés dans leur relation au savoir, à l'enseignant, au sein d'une même classe : « *Ben je trouverais que c'est une classe sérieuse³* ».
- La classe représente aussi l'enseignement lui-même, sa mise en œuvre, l'acte pédagogique en tant que tel : « *Ben quand la classe est terminée, je peux pas, je peux pas, je, je peux pas aller lentement. Il faut que, je dois aller vite, vite, vite, sinon ma mère elle va venir⁴ !* ».
- La classe est encore l'espace où se tiennent les cours : « *Et un élève n'a pas le droit de le sortir ni dans le couloir, ni dans la classe⁵* ».

Tableau 22 « Sens de la référence classe pour l'Inventaire »

Classe comme	Espace	Situation d'enseignement	Ensemble des élèves	Division de l'enseignement
Population-Élève	66% (194/292)	11% (32/292)	21% (62/292)	1% (4/292)
Population-Enseignant	31% (92/296)	21% (61/296)	48% (142/296)	<1% (1/296)

La classe exprime majoritairement pour l'élève un espace spécifique qui est organisateur de la norme, qui induit des normes spécifiques : « *Bien quand je suis en classe, euh, on n'a déjà pas le droit de se disputer, de discuter⁶* ». Pour l'enseignant, la classe représente avant tout un groupe constitué, une entité avec laquelle il faut composer. Les résultats antérieurs (cf. b)

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/classe>.

² Maxime, Élève 25, École 3, « Inventaire ».

³ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁴ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁵ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁶ Saba, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

Références utilisées actantes, p. 270) ont souligné que la classe est actée et non actante. La classe est donc organisatrice de la norme, mais comme objet.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence classe fait émerger un acteur commun à l'élève et à l'enseignant. Référence partagée de premier plan, la classe témoigne d'une considération différenciée. Pour la Population-Élève, la norme est marquée par l'espace qui est organisateur de celle-ci. Pour la Population-Enseignant, la classe ressort avant tout comme un groupe constitué, objet de la norme.

2) Le groupe

Groupe est une référence commune de deuxième rang de la Population-Élève (18^{ème}/18) et Enseignant (9^{ème}/17). Le groupe est donc un acteur de la norme. Le groupe représente¹ un ensemble de sujets avec un lien constituant un tout, ou présentant des attributs communs. Dans la représentation de la norme, le groupe se constitue au regard de différents critères. Cela peut être :

- La classe : « *Donc euh, après l'enfant... l'enfant lui, ressent la peur qu'a l'adulte de relever la bêtise. Et le groupe n'accepte pas, que on ne relève pas la bêtise qui a été faite² !* ». Cette désignation ressort avant tout chez l'enseignant : « *On [la classe] est un groupe, l'enseignant fait avec chacun quoi, mais...³* ».
- Le niveau de classe : « *Euh... ben il a dans le groupe des CM2, il y a un fond euh assez compétitif et méchant pour certains élèves, et du coup ça, ça crée dans certaines situations, une ambiance... assez vite électrique et du coup parfois lourde à gérer, sachant qu'il y a l'autre niveau à côté quoi⁴* ». Le groupe comme entité, impacte la dynamique rencontrée en classe.
- Le travail: « *Ben, là, on va faire un exposé en groupe⁵* ».
- Une activité spécifique : « *On le fait [des groupes de foot] surtout à la récréation⁶* ».
- Un comportement particulier : « *Non elle [cette fille] dit des mots comme Abach. Ça veut dire : tais-toi ! C'est un peu bizarre. Oui. Non. Ça veut rien dire. Ouais, pour eux [ces élèves] ça veut dire : tais-toi. Des garçons et puis d'elle. Parce que c'est eux qui ont inventé le mot. Un petit groupe. De six ou sept⁷* ».

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/groupe>.

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

³ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ Ingrid, Élève 22, École 3, « Inventaire ».

⁶ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁷ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

- Un tissu de relations : « *Parce que c'est un groupe de quatre, alors euh il faut s'installer. Et qui s'installe le plus vite à droite, ou à gauche euh¹* ».

- Le genre : « *Ben la maîtresse, elle demande le silence, alors il ne faut pas faire exprès de continuer à parler. Euh... ben euh souvent nous, euh dans notre petit groupe de garçons, on reste à parler euh... dans notre coin²* ».

Si les liens caractéristiques du groupe sont variés, celui-ci présente parfois avant tout un caractère social et non pas affectif : « *Par exemple il y a quelqu'un que j'aime pas et qui est dans mon groupe, et... je suis mauvaise, j'ai pas envie qu'il vienne avec moi³* ». La dimension affective semble devoir s'effacer au profit du fonctionnement du groupe : « *Si on s'aime pas trop, on, on se dispute pas, on se bagarre pas, on se dit pas des injures. Euh... en fait il faut pas créer de problèmes dans le groupe, parce que si, si c'est à cause de deux élèves, ben qui s'aiment pas, ben ça crée des problèmes⁴* ».

Les caractéristiques attestent parfois de la dimension cognitive et les valeurs : « *Euh... euh... pas en respecter un, euh pas accepter d'autres dans notre groupe, prendre que les meilleurs et laisser les plus nuls, hum puis c'est tout⁵* ».

Les caractéristiques identifiées permettent de révéler que le groupe est souvent lié à l'enseignement. Le tissu de relations semble se mettre au service de l'enseignement, ou en tout cas ne doit pas constituer un obstacle. : « *Euh ben non, parce que du coup avec la titulaire de la classe, on a explosé si tu veux (rires) les groupes euh qui s'entendent trop bien, ou qui s'entendent pas du tout⁶* ».

Cette référence peut être contextualisée : « *Parce que en fait, le jour où on [le groupe] a fait notre exposé, on était trois. C'était... deux copines à moi, on était... et voilà. Et puis euh... on était devant le tableau, et puis j'ai une camarade, elle voulait pas... faire l'exposé⁷* ». Mais le groupe peut être aussi indépendant de la dimension contextuelle, relevant davantage de prérogatives spécifiques. Le groupe induit des prérogatives sur le plan individuel et au niveau du groupe lui-même : « *Je peux pas, je suis obligé d'aller dans le groupe que la maîtresse a décidé, ou à qui, ou que j'ai choisi. Un groupe peut pas demander de l'aide à un autre groupe* ». Mais aussi au niveau des tissus de relations : « *Si on [le groupe] va trop vite, et puis qu'après ben on rate, et après on dit que c'est la faute du copain, ben... C'est pas, c'est pas sympa pour l'autre⁸* ».

Ces prérogatives relèvent à la fois de la contrainte (« *Si on est en groupe, ben pas trop parler fort, pour pas gêner les autres⁹* ») et de la liberté (« *... Ben par exemple, quand des fois, la maîtresse elle nous donne des groupes euh, ben on peut parler un peu plus fort, parce qu'elle*

¹ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

² Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

³ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

⁴ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

⁵ Ted, Élève 28, École 3, « Inventaire ».

⁶ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁷ Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

⁸ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁹ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

nous l'au... l'autorise¹ ». Le groupe semble générer des comportements spécifiques, notamment sur le plan social et affectif : « (...) le travail de groupe, c'est justement apprendre à gérer les capacités de chacun. (...) ça peut être source de conflit, le travail de groupe. (...) parce qu'il y a eu des méchancetés de dites, ou parce qu'il y a un meneur qui écrase un peu tout le monde et... sans arriver à se remettre en cause² ». Ces derniers vont générer des difficultés : « Ce qui me gêne, c'est quand ce serait quand un groupe est imposé, et que du coup ils arrivent absolument pas à travailler ensemble (...) Ce que j'ai plus de mal à gérer, c'est eux dans le groupe³ ».

Chez l'élève (63%) comme chez l'enseignant (76%), le groupe est acté. Il est donc un des éléments constitutifs de la norme, dont il reste l'objet.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence groupe fait ressortir un acteur commun à l'élève et à l'enseignant. Référence partagée de deuxième plan, le groupe est objet de la norme. Il témoigne d'une considération différenciée des individus en fonction de critères spécifiques, avec une dimension souvent fonctionnelle. La norme est marquée par les attributs spécifiques qui sont organisateurs de celle-ci.

3) Les gens

Gens est une référence de deuxième plan commune à la Population-Élève (9^{ème}/18) et à la Population-Enseignant (11^{ème}/18) ; cette référence exprime plusieurs substantifs⁴. Les gens renvoient⁵ à la désignation d'une ou plusieurs personnes indéterminées, à un individu en général, ce qui laisse supposer que les prérogatives sont indépendantes du statut du sujet.

Tableau 23 « Substantifs correspondants à gens, dans les références utilisées pour les Populations Élève et Enseignant »

Substantifs	Population-Élève		Population-Enseignant		Population-Totale	
personnes	50	22%	12	13%	62	19%
personne	51	23%	20	21%	71	22%
tout le monde	48	21%	32	34%	80	25%
quelqu'un	53	24%	8	9%	61	19%
gens	22	10%	16	17%	38	12%
peuple	1	<1%	1	1%	2	<1%
untel	0	0%	5	5%	5	2%
Total	225	100%	94	100%	319	99%

¹ Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

² Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

³ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁴ En référence à Tropes, le logiciel pour les références identifiées, met en relief les substantifs sous-jacents, que nous avons analysés.

CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/gens>.

Les substantifs correspondants à *gens*, sont multiples avec une distribution inégale (cf. Tableau 23, ci-dessus). Ils correspondent à :

- une personne précise (43%) (personne, quelqu'un, untel) : « *Ben, recopier sur la personne d'à côté¹* »,
- une personne indéterminée (57%) (personnes, gens, peuple) : « *La règle qu'une personne peut faire. Je sais pas. Aucune ! Parce que ben je sais pas euh, je retiens jamais les règles, les règles, je me souviens jamais des règles²* ».

Les substantifs représentent :

- un ensemble d'individus indéterminés : « *Un élève peut pas euh jouer avec les gens, qui ont avec les gens, qui ont pas envie que tu joues avec ces élèves³* »,
- un petit groupe constitué : « *Donc euh, il y a une table, où il y a trois personnes⁴* »,
- la classe : « *Ben tu peux pas euh te lever et parler, pendant que tout le monde est en train de travailler⁵ !* »,
- les membres de la famille : « *Même mon père, même ma sœur, toute ma famille, tout le monde⁶* »,
- l'enseignant « *Enfin là c'est une grande personne, je dois la respecter [la maîtresse] et...⁷* ».

Les substantifs intégrées aux références *gens* sont pour la Population-Totale :

- personne(s) (41%) : « *Il y a des choses qu'un élève peut pas faire euh, comme euh avec ses stylos-feutres euh... Prendre un stylo-feutre et essayer d'appuyer sur la mine pour que personne ne voit plus la mine. Personne peut plus dessiner avec⁸* », « *Ben comme par exemple, te battre dès que tu rentres. Ben tu as pas le droit de... d'aller euh embêter un autre, une autre personne⁹* »,
- tout le monde (25%) : « *Ben... tu peux pas euh... te lever et parler pendant que tout le monde est en train de travailler¹⁰ !* »,
- quelqu'un (19%) : « *Euh... alors, quand je suis avec quelqu'un... euh... je n'ai pas droit de... de ne pas parler... Euh de... de regarder quelqu'un d'autre euh... pour rigoler ou pour se moquer de quelqu'un¹¹* »,
- gens (12%) : « *Euh... demander, recopier sur les gens. Demander les réponses aux gens¹²* »,

¹ Élève 1, École 1, Julie 1, « Inventaire ».

² Élève 29, École 3, Valérian 1, « Inventaire ».

³ Élève 2, École 1, Luciano 1, « Inventaire ».

⁴ Élève 29, École 3, Valérian 1, « Inventaire ».

⁵ Élève 2, École 1, Luciano 1, « Inventaire ».

⁶ Élève 16, École 2, Tenea 1, « Inventaire ».

⁷ Élève 37, École 4, Lou-Anne 1, « Inventaire ».

⁸ Élève 1, École 1, Julie 1, « Inventaire ».

⁹ Élève 2, École 1, Luciano 1, « Inventaire ».

¹⁰ Élève 2, École 1, Luciano 1, « Inventaire ».

¹¹ Élève 3, École 1, Lola 1, « Inventaire ».

¹² Élève 4, École 1, Walter 1, « Inventaire ».

- untel (2%) : « *Et du coup ça... c'est toujours un moment, c'est le moment que j'aime le moins en fait, parce que... parce que voilà faut dire à untel de faire ci, truc de faire ça, machin de booster l'élève, écrire les devoirs de...*¹ »,
- peuple (<1%) : « *Euh... ben... c'était, c'était euh... les zoulous, c'est un peuple en Afrique*² ».

Tableau 24 « Substantifs correspondants à gens, dans les références utilisées pour les Populations Élève et Enseignant »

Substantifs	Population-Élève		Population-Enseignant		Population-Totale	
élève(s)	220	98%	67	71%	287	90%
enseignant	1	<1%	5	5%	6	2%
individu neutre			21	22%	21	7%
famille	1	<1%	1	1%	2	<1%
adulte	1	<1%				
élève et maîtresse	1	<1%			1	<1%
peuple	1	<1%			1	<1%
Total	225	100%	94	99%	319	99%

Cette distribution est sensiblement identique pour les deux populations (cf. Tableau 24, ci-dessus). Considérant les substantifs correspondants aux occurrences indéterminées, la place de l'élève est centrale (98% pour la Population-Élève et 90% pour la Population-Enseignante). La place de l'enseignant est très réduite (respectivement 2 et 5%). Pour les deux populations (68% Population-Élève et 62% Population-Enseignant), cette référence n'est pas actante. La référence gens évoque l'élève acté et non pas comme acteur. La référence élève est le premier élément acteur pour les deux populations, où il est actant. Dans les deux cas, son omniprésence souligne son caractère fortement organisateur de la norme. Comme sujet actant il est désigné comme élève, comme objet de la norme, il ressort sous forme indéterminée comme gens.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence gens met en relief un acteur commun à l'élève et à l'enseignant. Référence partagée de deuxième plan, gens témoigne d'une désignation neutre de l'élève. La norme est marquée par cette désignation indéterminée et inscrit l'élève comme objet de la norme.

➤ Les marqueurs de doute

« *Mm, ben, pff* » sont des indicateurs de doute, de réflexion, de gêne, de latence ou de difficultés dans la communication.

¹ Enseignant 5, École 3, Fanny 1, « Inventaire ».

² Élève 1, École 1, Julie 1, « Inventaire ».

- « Ben » s'apparente à une tournure elliptique¹, en ce sens qu'il comprend une ellipse. Une tournure elliptique est une tournure dans laquelle manque un élément. Si « ben » est considéré comme la forme contractée de « bien », il met en avant non pas l'omission d'un mot, mais du phonème [i] dans le mot. « Ben » utilisé le plus souvent en début de phrase, comme substantif d'introduction, peut aussi marquer le temps de la réflexion, du doute, une gêne ou des difficultés dans la réponse à fournir, ou plus généralement dans la communication. Compte tenu de l'impossibilité de catégoriser le sens de cette tournure elliptique, nous n'irons pas plus loin dans son exploitation.

« Mm, pff », ont été retenus dans la retranscription, pour faire part et relever les comportements spécifiques observés dans les entretiens :

- « Mm » traduit le son émis par les sujets lorsqu'ils s'expriment sans prononcer de mot. Il marque le temps de la réflexion, la gêne, le doute ou les difficultés dans l'entretien. Les réponses aux questions posées seront différenciées.

- « Pff ² » souligne le fait que les sujets soufflent ou soupirent pendant l'entretien. Onomatopée ou interjection, *pff* met en relief l'embarras, la difficulté, la lassitude, le découragement, la désapprobation, etc.

Ces trois références sont difficiles à analyser en tant que telles, devant la subjectivité de l'interprétation. « Ben et mm » sont présents dans les deux populations, à un rang non négligeable, puisque dans la première partie du tableau des références. Pour la Population-Élève (« ben » 3^{ème}/18, « mm » 4^{ème}/18), ils sont plus développés que pour la Population-Enseignant (« ben » 6^{ème} /17, « mm » 8^{ème} /17). Ces résultats nous permettent d'affirmer que les sujets ont pris le temps de la réflexion, mais aussi qu'ils ont été sans aucun doute sujets à des difficultés, à des doutes, à des gênes dans leur réflexion, dans leur communication, mais aussi dans les propositions faites.

« Pff » est une référence spécifique de la Population-Enseignant. Marqueur de difficulté ou d'embarras, le découragement, la désapprobation, nous avons fait le choix d'extraire les propos qui y correspondent, pour mettre en avant ce qui semble poser problème ou être gênant pour la Population-Enseignant.

Tableau 25 « Tableau des éléments associés à l'occurrence « pff » de la Population-Enseignante pour l'Inventaire »

Point de vue de l'élève		Point de vue de l'enseignant	
16/47		31/47	
Prérogative ou difficulté de l'enseignant	18/31	Prérogative ou difficulté de l'enseignant	2/16
Déviance de l'enseignant	7/31	Déviance de l'enseignant	13/16
Constat, contextualisation	6/31	Constat, contextualisation	0

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/elliptique>.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/pf>.

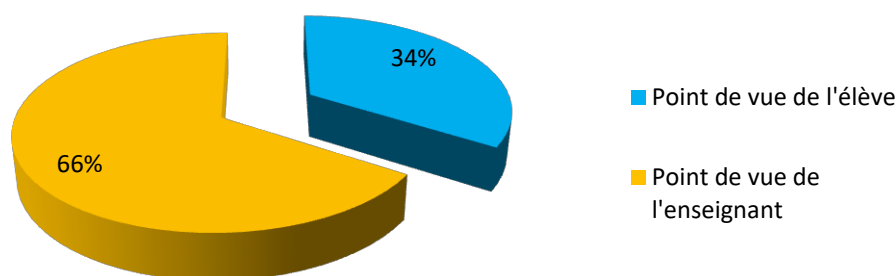


Figure 5 « Nature du point de vue associé à l'occurrence pff »

Les éléments relevés (cf. Tableau 25, ci-dessus) sont tous relatifs à l'enseignant et se placent donc de son point de vue exclusivement. Les difficultés ou prérogatives mises en avant peuvent être liées à l'enseignant, à l'élève ou aux parents :

a) à l'enseignant lui-même : l'élément identifié relève

- des prérogatives de l'enseignant : « Bon ils [les élèves] ont besoin d'un rappel permanent. En général c'est le bonjour qui va, pff mettre tout le monde en situation d'écoute¹ »,
- des difficultés de l'enseignant : « Enfin donc là tu peux autoriser les échanges entre les élèves, que ça concerne la matière ou pas. Euh mais en fait, en fonction des classes pff ... c'est pas possible de mettre ça en place parce que tout de suite euh... ben tu, tu perds la classe, quoi² »,
- de déviance de l'enseignant : « Alors, qu'est-ce que je pourrais pas faire avec les enfants ? Pff, alors c'est une vraie colle, hein (...) au niveau des contenus scolaires, leur faire des choses trop compliquées (...), ne privilégier que les bons élèves, et laisser tomber des mauvais. (...) pff voilà, ça, c'est quelque chose qu'on [un enseignant] doit pas faire en classe³ »,
- d'une contextualisation : « Euh... pff... je pense pas que non, que les élèves m'aiment bien. Euh cette année en tout cas⁴ ».

Majoritairement (18/31), les éléments identifiés comme posant problème relèvent des prérogatives ou des difficultés rencontrées par l'enseignant. Les déviances de l'enseignant restent minoritaires (7/31) et la contextualisation est limitée (6/31).

b) à l'élève : ici le comportement identifié relève de l'attitude de l'élève

- et désigne les prérogatives de l'élève : « Oh... vis-à-vis de moi pff ... euh, tu veux dire l'attitude d'un enfant, par rapport à moi ? (...) la façon dont il va se comporter euh avec moi. Euh... bon alors pff les enfants ont dix ans, donc euh... Eh ben voilà, qu'un enfant euh... je sais pas, m'insulte euh... ah oui, ça non⁵ ! ».

¹ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁵ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

- ciblée en tant que conduite déviante : « Euh... pff ... ben je reviens toujours un petit peu au... oui, des, des façons de se comporter, toujours à des comportements, euh... des, des paroles malheureuses euh... Ben toutes les choses qui peuvent un peu ternir une ambiance euh de classe, ou de, de vie (...) »¹.

Majoritairement, les comportements de l'élève qui posent problème à l'enseignant renvoient à des conduites déviantes (13/16), les prérogatives de l'élève étant beaucoup plus limitées (2/16).

c) aux parents : « ... Ben... pff, alors oui. Ce qui est pas beau, alors c'est pas forcément du fait des enfants malheureusement. C'est que là je reviens un petit peu sur les parents. (...) des parents d'élèves de trois élèves ne s'entendent pas du tout, du tout à l'extérieur. (...) Alors, du coup, ça rejaillit forcément sur les enfants, euh... »².

Ces résultats montrent que :

Dans la représentation de la norme, les marqueurs de doute sont communs à l'élève et à l'enseignant. Référence partagée de premier plan, pff témoigne pour la Population-Enseignant avant tout d'une désignation des éléments de difficultés qui lui sont propres. La norme est marquée par ces marqueurs de doute.

D'autre part, nous avons choisi de catégoriser les éléments relevés selon les dimensions sociales, cognitives, affectives et de valeur (cf. V Norme et interdépendance des besoins p. 492).

➤ Les références objets de la norme

Nous allons ici considérer les différentes références que Tropes a révélées : une chose, le matériel, le droit et la règle, le temps et des conduites organisatrices de la norme (réponse, insulte, parole, travail et problème). Nous avons choisi de nous centrer exclusivement sur celles que Tropes identifie comme actées³, à savoir *placées après le verbe*⁴. Tropes différencie les substantifs en fonction de leur position. Les *actants* se situent avant le verbe et sont le plus souvent sujet de ce dernier. Les *actés* se positionnent après le verbe et ressortent rarement comme sujet. L'identification des *actants* et des *actés* s'avère être une phase essentielle de l'analyse du discours. Si la référence se trouve placée en position d'*acté*, il est possible de considérer qu'elle témoigne du fait qu'elle *subit l'action*. En ce sens, nous considérons que la référence est identifiée comme objet de la norme.

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

³ Le % de la référence considérée est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences de celle-ci dans le fichier.

⁴ Molette P. et Landré A., sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione R., *Manuel de référence de Tropes version 8.1*, p. 12., www.tropes.fr.

1) Chose, référence organisatrice de la norme chez l'élève

Chose est une référence de premier plan (3^{ème}/18 Population-Enseignant et 8^{ème}/22 position pour la Population-Élève), actée à 83%¹, commune aux deux populations. En ce sens, elle est objet de la norme. *Chose* est la première référence hiérarchiquement qui ne soit pas un acteur, pour les Populations Totale (indépendamment des marqueurs de doute) et Enseignant. Pour les élèves, indépendamment des acteurs, chose est au troisième rang, après le droit et la classe. *Chose* est donc une référence centrale de la norme.

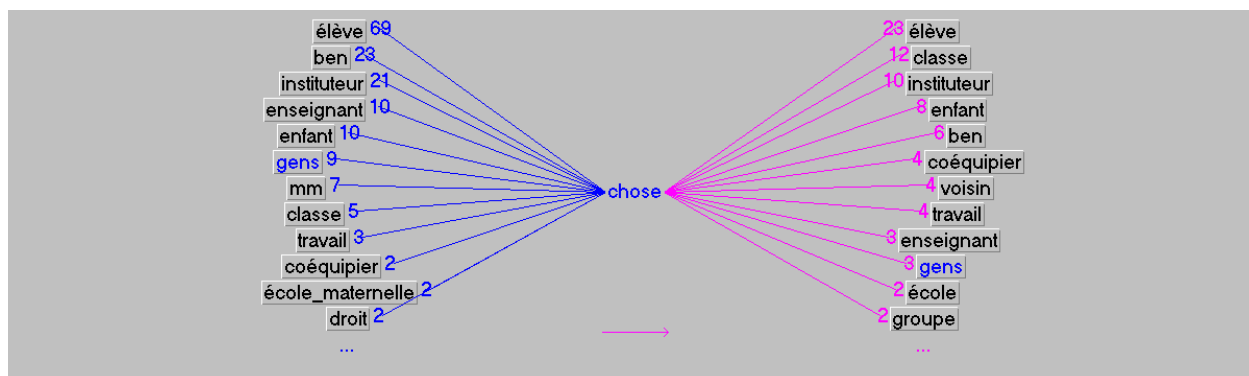


Figure 6 « Graphe-étoile de la référence chose pour la Population-Totale »

Le graphe-étoile affiche les relations entre les références. Les nombres qui apparaissent sur le graphe, indiquent la quantité de relation entre les références (fréquence de cooccurrences). Ce graphe permet d'identifier l'environnement de cette référence. Les références de la classe de gauche sont les prédécesseurs et celles de la classe de droite les successeurs. Tous les acteurs, à l'exception de copain, sont en relation avec cette référence, tant en tant que prédécesseurs que de successeurs. Seuls voisin et groupe ne sont que successeurs, ce qui souligne leur caractère passif. La référence chose entretient des relations avec tous les acteurs identifiés parmi les références utilisées.

Trois substantifs ressortent dans cette référence : chose, truc et machin.

Un truc est² un substantif familier qui renvoie à des acceptions variées. Dans cette référence, il désigne parfois une manière d'agir nécessitant habileté et adresse : « *Ce garçon va pouvoir euh, faire un petit truc rigolo au tableau, ou... ou danser euh, je sais pas trop*³ ». Un truc est aussi ce qu'on ne veut pas nommer (« *On est trois à avoir euh... ben euh... un truc, euh ben qui est, qui est gênant par rapport à notre famille*⁴ ») ou qu'on ne peut pas nommer, plus spécialement une chose ou un individu dont on ne connaît ou dont on ne se rappelle plus le

¹ Le % de la référence chose est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (668) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/truc>.

³ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁴ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

nom : « *Un élève traite un copain, alors qu'il est gentil avec toi, des trucs comme ça*¹ ». Truc désigne également une personne que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas nommer exactement : « *Et en général il y a quand même quelques petits bavardages : machin qui bouge sa chaise, truc qui ramasse le stylo qui était tombé avant, et qu'il avait pas ramassé en sortant*² ».

Cet exemple souligne, que de la même façon, machin désigne³ quelque chose ou quelqu'un dont on ne connaît pas ou dont on ne se souvient pas le nom. Ou bien il est utilisé pour remplacer le nom de quelque chose qu'on se refuse ou qu'on néglige de nommer clairement : « (...) *on dit toujours : moi on m'aime pas, et on aime mieux machin*⁴ ».

Une chose définit⁵ ce qui se manifeste et que l'individu ne désigne qu'en tant que tel. Ce terme indéfini témoigne d'objets, d'actes, de conduites, de faits possibles ou réels : « *Ben faire quelque chose que j'ai pas le droit de faire*⁶ ». Cela se traduit par différentes expressions : avoir des choses... dire, faire quelque chose, un truc... écrire, imposer, voir des choses, etc. Chose est indépendant de la spécification de l'objet, de la situation, de l'élément lui-même. Ce n'est pas l'acte en lui-même qui semble le plus important, mais davantage le fait qu'il advienne ou de le réaliser. D'après le CNRTL, chose se définit selon différentes acceptions :

- Ce qui existe et qui peut être ou non déterminé par le contexte : « *Ben déjà, ne pas, ne pas avoir envie de faire quelque chose, et le dire à la maîtresse. Si on n'a pas envie, eh ben en fait on [un élève] est à l'école, on est là pour apprendre, et il vaut mieux s'obliger*⁷ ». Cela peut être un objet concret : « *Euh... pas lui échanger des choses [à ma voisine]*⁸ ». Chose peut viser à remplacer un mot inconnu ou oublié, ou que l'individu ne souhaite pas nommer : « *Ben pour euh... demander un truc, ou... quelle, quelle heure il est... si elle [ma voisine] peut m'aider ou voilà, comme ça*⁹ ! ».

- Ce qui se passe, ce qui advient dans le temps, action : « *Euh ben, par exemple euh, faire, faire autre chose euh, que par exemple, si c'est oralement ce qu'on apprend euh... ben faire autre chose euh, pendant que la maîtresse parle...*¹⁰ ». Ce sont des événements ou succession d'événements, contextes, situations concrètes : « *Non, on [un enseignant] n'accepte pas la même chose en fonction de l'ambiance de classe que l'on a*¹¹ ! ».

¹ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

² Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/machin>.

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/chose>.

⁶ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁷ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁸ Bakari, Élève 6, École 2, « Inventaire ».

⁹ Maxime, Élève 25, École 3, « Inventaire ».

¹⁰ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

¹¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

- Ce qui arrive, à savoir ce qui est dit, écrit dans la partie qui succède ou précède immédiatement le discours : « *En fait euh... ben par rapport aux règles de la classe, moi je... c'est toujours la même chose (...)*¹ ».

Une chose renvoie à ce qui est indéfini ou peu défini, visant à exprimer différents modes de réalités. À cause même de l'indétermination inhérente au sens du mot, la catégorisation des emplois ci-dessus proposée ne peut prétendre à une extrême rigueur sémantique et plusieurs des syntagmes cités pourraient être déplacés ou figurer dans des catégories distinctes sans inconvénient. Le pluriel apporte généralement une nuance d'indétermination supplémentaire : « *Ben des fois, je peux pas un peu imposer des choses à... mes camarades*² ». Le singulier, au contraire, particularise généralement le sens : « *Par contre dans la, dans la cour de récréation c'est... il y a beaucoup de choses, mais c'est par rapport à autre chose. Par exemple, c'est par rapport aux jeux, ou dans quand je joue avec les copains*³ ». Enfin chose, en construction d'apposition aux appellatifs Monsieur, Madame, Mademoiselle, autorise à remplacer le nom propre que l'on ne veut ou ne peut pas préciser : « *Et en général il y a quand même quelques petits bavardages : machin qui bouge sa chaise, truc qui ramasse le stylo qui était tombé avant, et qu'il avait pas ramassé en sortant*⁴ ».

Un adjectif qualificatif est parfois adjoint au substantif et lui donne souvent un degré d'importance plus ou moins fort : « *Qu'on [un élève] casse les branches des arbres euh... Il pourrait y avoir plein de petites choses comme ça encore*⁵ ». Une nuance dans la situation ou l'action évoquée : « *La grosse chose, c'est toujours la même, c'est que on [les élèves] se mette à plusieurs contre un*⁶ ! ». Ou un degré encore plus important : « *Euh... une maîtresse qui se moque, enfin je pense que les, les pires choses qu'on voit dans une classe, finalement c'est, elles viennent des adultes*⁷ ».

Afin d'appréhender avec plus de cohérence cette référence, les différents substantifs seront catégorisés, à partir des items suivants :

- Ce qui se passe, ce qui arrive dans le temps, par le contexte.
- Ce qui existe et que l'on ne détermine pas par le contexte.
- Ce qui s'inscrit dans le discours : pour introduire un élément équivalent (la même chose = *c'est pareil*), une distinction (autre chose = *différent*), une nuance (pas grand-chose = *peu*) une succession d'éléments (machin = *etc.*). Élément nominal, chose peut constituer, avec l'élément adjoint, un syntagme binaire qui prend valeur de pronom ou

¹ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

² Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

³ Valérian, Élève 29, École 3, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁷ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

d'adverbe indéfini neutre (avant toute chose = *en priorité*, sur toute chose = *en priorité*, la première chose = *en premier lieu*. Apporter quelque chose = *enrichir*).

Tableau 26 « Catégories chose pour les Populations Élève et Enseignant de l'Inventaire »

Chose comme				
ce qui s'inscrit dans le discours	ce qui se passe, ce qui arrive dans le temps, par le contexte	ce qui existe et que l'on ne détermine pas par le contexte.		
		un objet concret par opposition aux êtres animés ou par rapport au nom entité abstraite	pour remplacer toute espèce de mot	pour remplacer le nom propre que l'on ne veut ou ne peut pas préciser :
6% (42/668)	69% (455/668)	3% (20/668)	22% (145/668)	<1% (6/668)
6% (42/668)	68% (455/668)	26% (171/668)		

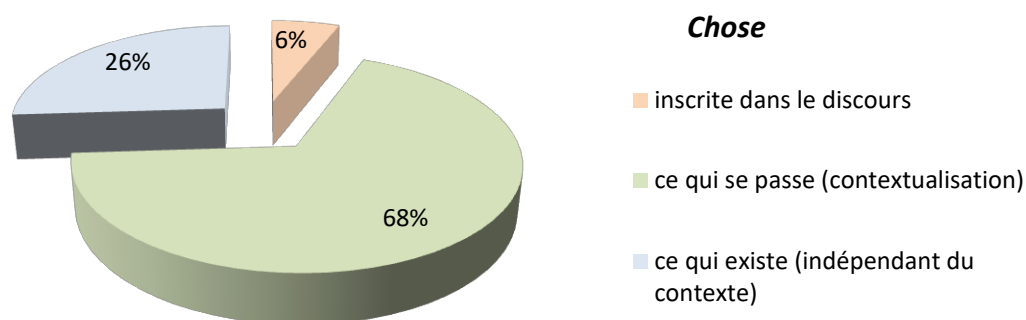


Figure 7 « Chose au regard de la contextualisation pour les Populations Élève et Enseignant de l'Inventaire »

Chose représente majoritairement (68%) une situation, une action, des circonstances, à savoir ce qui se passe, ce qui arrive dans le temps, par le contexte : « Ben... la, la pire des choses pour moi, c'est euh... arriver et traiter des gens qui sont pas... qui sont pas dedans ! Comme traiter les parents, alors que c'est, le conflit c'est entre lui [l'élève] et moi¹ ». L'évènement reste globalement indéterminé, sans être moins important pour autant : « C'est... par exemple faire semblant de ne pas voir quelque chose, parce qu'on [un enseignant] a la flemme. Ça c'est quelque chose, qui je pense est très grave² ! ». Cette façon générique de caractériser un fait, un comportement par exemple, souligne que l'évènement ou l'action n'est pas important en tant que tel. Il n'est que le catalyseur. Ici ce qui pose problème tient dans le fait de faire semblant de ne pas voir. L'action, et plus globalement le contexte, ne serait qu'un déclencheur. Au second plan (26%), chose représente ce qui existe indépendamment du contexte rencontré. En proportion plus réduite (6%), chose renvoie également à ce qui s'inscrit dans le discours. Le rapport à la norme, au regard de la référence chose, est donc

¹ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

majoritairement circonstancié. La spécificité de la norme se précise au regard d'une référence qui est indéfinie, bien que contextualisée : « *Voilà, des, des règles communes en fait euh. Voilà, qui... qui vont pour le bon fonctionnement de, de, de tous, en fait. Euh voilà, c'est un peu le fait du plus grand nombre quoi, même... Ben en effet, c'est pas écrit quelque part dans notre règle en classe, de dire bonjour ou... de dire merci euh... C'est un peu de l'implicite en fait. C'est... c'est nos... c'est des, c'est des valeurs quoi, tout simplement. Donc c'est, c'est pas facile aussi ça... à faire passer en fait, parce que euh... Ben parce que ça c'est de l'implicite en fait, c'est du bon sens, enfin du bon sens pour ma part, des choses comme ça. Et euh... et ça c'est difficile, parce que des fois je me dis, euh : c'est à moi de dire ça aux élèves ? Ou... ça doit se faire naturellement euh... voilà¹ ».*

Cette référence peut se décliner dans différents registres. Sur le plan cognitif : « *Effectivement euh, que les enfants qui disent des choses qui sont pas vraies, c'est tout à fait acceptable² !* ». Mais aussi dans la dimension sociale : « *Voilà, ces choses-là. (...) des façons de se comporter, toujours à des comportements, euh... des, des paroles malheureuses euh...³* ». La dimension affective ressort également : « *Je pense que c'est quelque chose de plutôt important, parce que dans ce cas-là, la relation est plus facile. C'est-à-dire que si il y a vraiment quelque chose qui va pas, un enseignant peut vraiment communiquer plus facilement avec l'enfant⁴* ». Et enfin la dimension idéologique : « *(...) à chaque fois, tu trouves quand même toujours quelque chose [chez une élève], à un moment donné. Il y a toujours un côté positif. Ah non, mais parce que tu peux pas rejeter comme ça. Le principe, pour moi c'est pas possible⁵ !* ».

Cette référence met en relief parfois le conflit cognitif qui apparaît chez les sujets lorsque différents domaines se rencontrent : « *On [un élève] traite un copain, alors qu'il est gentil avec toi, des trucs comme ça⁶* ». Ici la dimension affective (copain) croise la dimension sociale (traite) et idéologique (gentil). Les dimensions affectives et de valeur priment sur la dimension sociale.

La représentation de la norme chez l'élève au regard de la référence chose apprend que les acteurs de l'école l'organisent avant tout au regard de l'écart possible par rapport à ce qui n'est pas acceptable (cf. Déviance et acceptation au regard de chose, p. 356). Chose, comme référence, relève majoritairement de la déviance (66% pour la Population-Totale) (cf. Figure 27 « Chose au regard de la déviance ou de l'acceptation, pour la Population-Totale de l'Inventaire », p. 357). Qu'elle vienne de l'élève ou de l'enseignant. Avec une proportion qui est plus importante pour la Population-Élève (71%) que pour la Population-Enseignant (64%) (cf. Tableau 50 « Chose au regard de la déviance ou de l'acceptation, pour les Populations Élève et Enseignant de l'Inventaire », p. 356), l'acceptation reste minoritaire (16%).

¹ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

⁵ Christine, Élève 7, École 4, « Inventaire ».

⁶ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

Ces résultats montrent que :

Dans la représentation de la norme, la référence chose est commune aux Populations Élève et Enseignant. La spécificité de la norme se précise au regard d'une référence qui est indéfinie, bien que contextualisée. Référence de premier plan, essentiellement actée, chose se spécifie majoritairement en relation au regard de la déviance. En relation avec tous les acteurs identifiés, cette référence est imprécise et donc très ouverte, ce qui atteste du caractère indéfini de la norme. Cette spécificité augure aussi des difficultés, puisque les acteurs font référence à des éléments indéfinis, susceptibles de prendre des formes variées, infinies. Cette caractéristique autorise une forme de souplesse, une adaptation, une prise en compte du contexte, puisqu'il est impossible de tout prévoir et d'enfermer la réalité qui, par essence, nous échappe.

2) Le matériel, référence organisatrice de la norme chez l'élève

Matériel est une référence actée (à 89%¹) et spécifique de la Population-Élève (10^{ème}/18). Le matériel ressort comme un des paramètres de la norme chez les élèves, qui est l'objet d'un certain nombre d'actions, de prérogatives de la part des élèves : « *De prendre le matériel, sans le demander, de la classe. D'abîmer le matériel... et voilà*² ».

Matériel désigne³ un ensemble d'objets et d'équipements ou instruments pour une activité : « *On n'a pas le droit euh de le donner [le matériel]... tant que c'est pas utile*⁴ ».

Ce substantif évoque le matériel, en référence à différents acteurs :

- de la classe : « *Et...il y en a un [garçon], c'est le seul, il joue avec le matériel de la classe*⁵ ».

- de l'école : « *Ben je dois pas parler en classe, je dois pas bouger de ma place, je dois pas me retourner... et je dois pas casser le matériel de l'école*⁶ ».

- de la maîtresse : « *En classe... euh... de ne pas casser le matériel de la maîtresse... de... de pas traiter les enfants, les autres camarades*⁷ ».

- de l'élève (en tant que tel ou comme voisin) : « *...Ce que je ne peux pas faire euh, ben c'est euh... par exemple, euh, faire du bruit, jouer avec mon matériel euh le.... voler, dans la trousse du voisin euh, voilà*⁸ ».

- de la collectivité : « *Ben un élève n'a pas le droit de l'abîmer [le matériel], de les casser, de les garder chez soi*⁹ ». Si le matériel est évoqué sans référence à son propriétaire, la notion de propriété est évoquée clairement : « *Parce il y en a [des colles], il y en a qui disparaissent,*

¹ Le % de la référence *matériel* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (113) dans le fichier de l'Inventaire.

² Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/matériel>.

⁴ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

⁵ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁶ Ebony, Élève 8, École 2, « Inventaire ».

⁷ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

⁸ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

⁹ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

*parce que il y en a [des élèves] qui les, qui les prennent, mais ils font semblant de, que, que, que ils les ont, qu'ils les ont pas pris*¹ ».

Le matériel est lié parfois à des contextualisations : « *Ben si c'est le matériel de la maîtresse, on a peur de se faire disputer, si on accuse quelqu'un...* »².

Mais il renvoie aussi à des prérogatives pour l'élève : « *Ben oui, un élève peut pas le casser [le matériel] déjà* »³. Les prérogatives qui lui sont propres valent pour l'élève et consistent majoritairement en des contraintes : « *Alors, j'ai pas le droit de l'emmener [le matériel] chez moi... Euh... j'ai pas le droit de... le casser. Euh... de perdre les bouchons de stylo. Euh... de le jeter à la poubelle, quand il marche encore* »⁴. Plus ponctuellement, le matériel relève d'une forme de liberté : « *Un élève peut pas... un élève a juste le droit de s'en servir, comme matériel d'une classe* »⁵. Le matériel est l'objet de prescription : « *Une règle... S'occuper bien du matériel* »⁶.

En tant que contrainte, l'élève doit avoir son matériel et le respecter en tant que tel. Ne pas :

- casser, abîmer, manger, mordiller, mordre, abuser du matériel et après le rendre comme cela de le mettre en mauvais état,
- jouer avec, lancer, le jeter, s'en servir comme arme,
- emmener le matériel, le prendre, le voler, le perdre, le garder pour toute la vie, le prêter sans permission à un autre, le cacher,
- jeter le matériel à la poubelle, quand le matériel marche encore, utiliser le matériel pour lancer sur des gens.

La dégradation du matériel et la notion de propriété sont très présents.

Au regard du matériel, un élève dispose de liberté. L'élève peut :

- avoir juste le droit de se servir du matériel,
- s'occuper bien du matériel,
- prêter le matériel, si son copain le lui demande.

Ce rapport au matériel semble communément admis pour la Population-Élève.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence au matériel met en évidence une référence spécifique à l'élève. Référence de deuxième plan, matériel témoigne d'un rapport au matériel communément admis de l'élève. La norme est marquée par ce rapport de l'élève au matériel, et l'inscrit comme objet de la norme, dont découle des conséquences pour l'élève.

¹ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

² Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁵ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

3) Le droit pour l'élève et la règle pour l'enseignant, références organisatrices de la norme chez l'élève

3.a. La règle, référence organisatrice de la norme chez l'enseignant

Règle est une référence spécifique de deuxième plan (13^{ème}/17) de la Population-Enseignant, actée à 72%¹. Une règle désigne (CNRTL)² une prescription sur le plan moral ou pratique, avec un caractère plus ou moins impératif (« *Ben quand on est en classe, on est élève, donc ça veut dire qu'on respecte les règles de vie de classe. Mais euh, non c'est vraiment le gros cheval de bataille, c'est euh le respect de l'autre³ !* »). Elle peut être relative à des domaines variés (social, juridique, administratif, idéologique ou religieux). La règle se dessine aussi comme une prescription inhérente à un ou plusieurs individus, faisant autorité dans une société ou un groupe précis (« *Qu'ils aient associé les règles à une personne, et pas une autre ou...⁴* »). Sur le plan idéologique, la règle désigne un principe moral orientant les conduites ou qu'il convient de suivre. La règle, c'est aussi la norme qui résulte de l'usage, de la tradition ou de l'expérience acquise. Méthode, recommandation, fruit de l'étude ou de l'expérience, la règle renvoie à des conseils à suivre, afin d'atteindre l'effet souhaité. La règle est aussi une convention qui soumet joueurs et sportifs (« *sur une règle en EPS, sur euh...⁵* »). Ce sont des normes explicites visant à obtenir, indépendamment de l'individu, des résultats similaires. Une règle désigne également ce qu'il est possible d'observer habituellement, dans des circonstances précises.

Dans notre analyse, la règle a été appréhendée tout d'abord selon son caractère défini ou indéfini.

Tableau 27 « Nature de la règle : définie ou indéfinie »

Règle indéfinie	Règle définie	
40/78	38/78	
	règle comme convention	5/78
	règle de classe	16/78
	règle précise	17/78

¹ Le % de la référence *règle* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (78) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/règle>.

³ Céline, Élodie, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

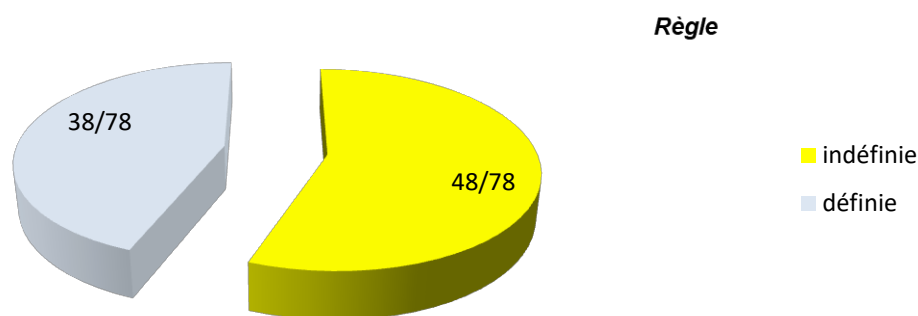


Figure 8 « Caractère défini/indéfini de la règle »

Les résultats (cf. Tableau 27 « Nature de la règle : définie ou indéfinie » et Figure 7 ci-dessus) montrent, pour la Population-Enseignante, que la règle est majoritairement indéfinie (40/78) : « *Mais euh après il y a des règles sur lesquelles on [l'enseignant] s'accroche plus, pendant un an, en fonction de ton profil de classe, que, que d'autres, euh. Là vraiment, moi oui ça serait plus sur le respect¹* ». Elle est donc évoquée en tant que telle, implicitement connue, mais non précisée. En ce sens, la règle s'inscrit dans le registre de l'explicite, avec des difficultés fortes dans la confrontation à la réalité (« *Voilà, il y des cas... on [l'enseignant] peut pas tout régler. On peut pas tout écrire. On peut pas tout euh... voilà on peut pas... c'est pas possible²* »).

La règle est parfois précise (17/78) : « *Donc en situation d'évaluation, la première règle, c'est de regarder sa feuille de papier³* ». La règle peut représenter une règle de classe (16/78) : « *En fait euh ben par rapport aux règles de la classe, moi je, c'est toujours la même chose, pour moi il fait, enfin, pour moi euh la, le, le quand j'ai ma classe à moi, on n'a pas vraiment de règles, on a une loi : j'ai le droit d'être tranquille dans mon travail, dans, dans mes affaires et dans mon cœur⁴* ». Enfin la règle peut être une forme de convention (5/78) : « *Ou voilà, ou un élève qui euh ouais, dans des règles d'accord, ou des choses comme ça, parce que on a un code orthographique⁵* ».

Tableau 28 « Objet de la règle »

Objet de la règle	
l'élève	59/78
l'enseignant	1/78
indéfini	18/78

Tableau 29 « Source de la règle »

Source de la règle	
l'élève	0
l'enseignant	4/78
indéfini	71/78
élève et enseignant	1/78
culture	2/78

¹ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

⁵ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

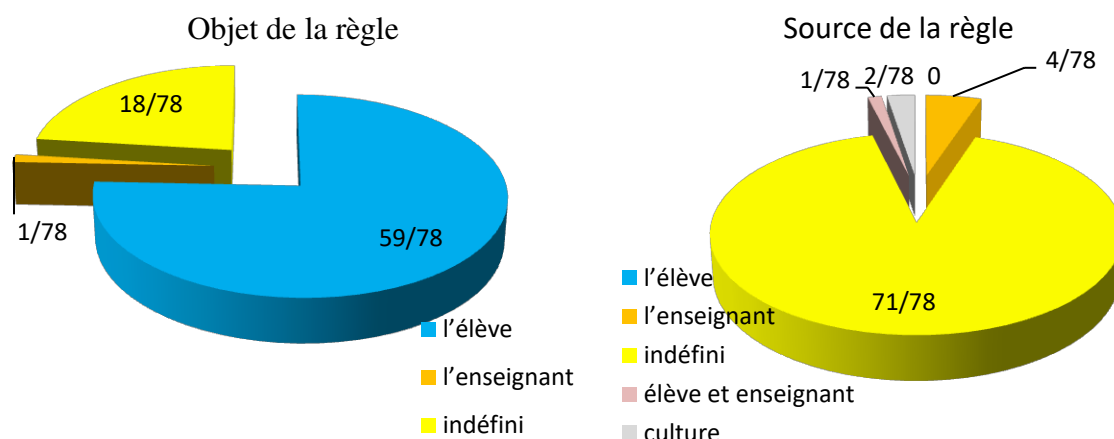


Figure 9 « Objet et source de la règle pour la Population-Enseignant »

Majoritairement (59/78) l'élève est l'objet de la règle (cf. Tableau 28 et Figure 9 ci-dessus) : « Alors par exemple, qu'il [l'enfant] prenne la parole comme ça, de but en blanc, sans avoir respecté la règle de lever la main, de euh...¹ ». L'enseignant n'est quasiment jamais assujéti à la règle (1/78) (« Mais batailler aussi auprès des autres enseignants, tu vois qui ont du mal aussi à faire respecter les règles par leurs élèves² »). Une part non négligeable (18/78) témoigne d'un objet indéfini : « ... Ben logiquement toutes les règles de la classe, ce que je ne tolère pas, c'est qu'on les enfrein³ ».

Les résultats (cf. Tableau 28 et Figure 9 ci-dessus) indiquent que la source de la règle est très majoritairement indéfinie (71/78) : « De, de se respecter entre eux [élèves], entre eux en fait tout simplement. C'est la première règle, la règle la plus importante dans ma classe⁴ ». Ponctuellement, la règle dépend de l'enseignant (4/78) « Une en, en premier, vraiment la première règle de classe. La norme c'est vraiment le je, j'en, ce que je leur dis souvent [aux élèves], j'aimerais que la classe soit un groupe⁵ ! ». Elle ne dépend jamais de l'élève seul, et ponctuellement de l'élève et de l'enseignant (1/78) : « Le respect des règles, qu'on [les élèves et moi] a élaborées ensemble⁶ ». La règle, au regard d'éléments culturels (orthographiques, liés à l'EPS ou à la sécurité), est également très réduite (2/78) : « Et euh, c'est génial pour les mettre [ces élèves] en avant, mais à condition encore une fois que les règles de sécurité soient respectées (...) ⁷ ». La règle n'a donc pas besoin d'être justifiée et semble se suffire à elle-même : « Euh dans la mesure où on [l'enseignant] explique systématiquement les consignes tous ensemble avant, et qu'on les reformule, on [l'élève] ne lève plus la main, on ne pose plus

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Edwige, Enseignant 8, École 8, « Inventaire ».

³ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁵ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁶ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁷ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

de questions. Donc ça, ils [les élèves] le savent. Donc si certains euh se hasardent, enfin se, se, se oui essayent de le faire quand même, ben non, je répondrais pas ! Donc euh ça assez, parce que la règle, la règle est comme ça, voilà c'est une règle. Et ils connaissent la règle (...) ¹ ». L'enseignant parle des règles comme d'une évidence incontournable : « Ben ça, permettre une règle, euh c'est un ensemble de règles, qui feraient que, qui font que on a tous le droit euh d'être euh, de travailler, de réfléchir dans cette classe ² ».

Tableau 30 « Règle au regard de l'acceptation ou de la déviance »

Règle définie	
en lien avec la déviance	20/78
comme prescription	58/78

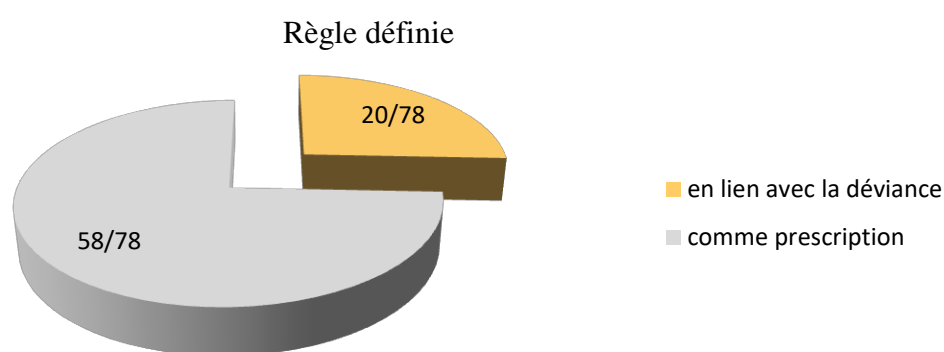


Figure 10 « Règle au regard de la déviance ou de l'acceptation pour la Population-Enseignant »

La règle ressort essentiellement (58/78) comme une prescription à suivre (cf. Tableau 30 et Figure 10 ci-dessus), comme un comportement attendu, ou plutôt demandé, voire exigé : « Il y a des règles communes, il y a des règles de base, pour euh, pour euh, évidemment pour qu'une classe fonctionne, je pense qu'on a tous les mêmes normes, on a tous les mêmes règles, que ce soit voilà, que c'est, implicite ou explicite ³ ». Majoritairement indéfinie, l'enseignant n'est donc pas toujours capable de la formaliser : « Tu sais systématiquement en fait, on [un enseignant] revient toujours à un rappel à la règle qu'ils [les élèves], qu'ils connaissent, mais on est obligé de faire le rappel à la règle à chaque fois ⁴ ». La règle ne ressort que minoritairement (20/78) à travers la conduite déviante (« Alors par exemple, qu'il [l'enfant] prenne la parole comme ça, de but en blanc, sans avoir respecté la règle de lever la main, de euh... ⁵ »).

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

³ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁴ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁵ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

Elément fondateur pour l'enseignant, cette référence est pourtant absente chez la Population-Élève. Du point de vue de l'élève, c'est le droit qui fait surface comme résonnance de la règle chez l'enseignant.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, la référence règle est spécifique à la Population-Enseignant et absente chez la Population-Élève. Référence de second plan, cette référence vise avant tout les conduites de l'élève. Majoritairement dépendante de l'enseignant, la règle témoigne d'un rapport à la norme identifiée comme une prescription, impliquant pour l'élève des prérogatives. La règle ressort comme une évidence. Ce référent pour l'enseignant se veut organisateur de l'activité de l'élève en classe, mais pour autant la règle présente majoritairement un caractère indéfini, qui marque la force de l'implicite.

3.b. Le droit, référence organisatrice de le norme chez l'élève

Le droit est une référence spécifique de premier plan (5^{ème}/18) de la Population-Élève et de la Population-Totale (8^{ème}/17) (cf. Tableau 13 « Références utilisées », p. 267), actée à 94%¹. Le droit est la première référence, en dehors des acteurs et des marqueurs de doute, pour la Population-Élève. Il est absent chez la Population-Enseignant, pour qui l'élément organisateur est la règle.

Adjectif, adverbe ou substantif, le droit recouvre différentes acceptions (CNRTL²). Une personne droite agit honnêtement. Elle est franche, loyale. Est droit ce qui est sensé, judicieux. Droit dessine aussi ce qui est vertical, debout, stable par opposition à ce qui est penché, de travers. Le droit relève également des principes de la morale (« *J'ai pas le droit de faire... derrière... j'ai pas le droit de faire des bêtises et tous derrière. J'ai pas le droit de... comment... de la traiter [la maîtresse], de grimacer et tout*³ »). Le droit pose la question de la légitimité, en se référant à des principes ou à des règles.

Fondement des règles régissant les rapports des individus en société, le droit implique l'équité dans la répartition des biens, des prérogatives et des libertés (« *Mm... ben des fois, c'est euh, écrire le problème euh... quand on arrive pas à le trouver... ça, ça on a le droit*⁴ »). Véritable science juridique, c'est aussi un ensemble de droits, de règles à caractère contraignant (« *J'ai pas le droit de les taper euh... J'ai pas le droit de me moquer d'eux*⁵ »). Exprimés dans des textes promulgués, imposés par la loi, ils vont réguler le comportement et les rapports des individus. Le droit objectif se distingue des droits subjectifs, sans pour autant s'y opposer. Ces derniers sont les droits individuels reconnus par le droit objectif. Ils soulignent les

¹ Le % de la référence *droit* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (400) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/droit>.

³ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

⁴ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

prérogatives liées à une personne (« *Eh ben tu as pas le droit de parler directement et de crier, dès que tu rentres dans la classe. Ben tu vas directement t'asseoir, en fait¹.* »), visant à attendre ou à exiger d'une autre des conduites ou abstentions, ou à respecter une situation dont elle bénéficie.

Le droit pose à la fois la question de ce qui est fondé en droit (« *Que ce qu'on a le droit² !* »), en justice, de ce qui est équitable, mais aussi des avantages et libertés consentis (« *Mais on a le droit de chuchoter par contre³* »). Aussi, dans notre analyse, nous avons éclairé le droit à travers deux regards croisés : le droit au regard de son caractère objectif ou subjectif, libre ou contraint. Afin d'affiner l'analyse, nous avons choisi dans un deuxième temps de croiser les représentations du droit chez l'élève avec celles de l'enseignant, même si le logiciel n'identifie pas quantitativement cette référence pour la Population-Enseignant.

3. b.1.) Le droit, comme référence organisatrice de la norme chez l'élève

Tableau 31 « Expressions utilisées dans la référence droit, pour la Population de l'Inventaire »

Expressions utilisées	
« avoir (le) droit »	97% (348/358)
« avoir des (les) droits »	2% (7/358)
« la déclaration des droits de l'enfant »	<1% (3/358)

Le droit c'est aussi des avantages, des libertés consenties à l'individu au regard d'un élément donné (« *On a le droit à parler, parce que pour s'aider et tout⁴* »). Les droits d'une personne représentent un ensemble des garanties (« *Alors, les respecter évidemment... Euh, j'ai pas droit de... me moquer d'elle évidemment⁵* »).

L'analyse des différentes locutions se distinguent et ressortent dans le recueil de données. La représentation de la norme ressort presque exclusivement sous la forme de « avoir (le) droit » (97%) et, ponctuellement, par « avoir des (les) droits » (2%), ou « la déclaration des droits de l'enfant » (<1%). « Avoir le droit de » signifie avoir légitimement ou légalement la liberté, la possibilité de. Dans leur représentation de la norme, les élèves font jaillir le droit, comme contraintes (« *Alors, on n'a pas droit de se lever pour rien⁶* ») ou espace de liberté possibles.

Nous avons cherché à vérifier si le droit renvoie davantage à la contrainte ou à la liberté et s'il se dessine comme une forme de soumission ou d'acceptation (« *... Par exemple si elle me demande de faire de l'autonomie, de prendre une fiche et de m'asseoir, ben... j'ai... si tout le*

¹ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

² Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Ebony, Élève 8, École 2, « Inventaire ».

⁵ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

⁶ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

monde est calme, j'ai, j'ai le droit de rester euh... calme (...)¹ », de contraintes (« Euh... on n'a pas le droit de... d'écrire sur les tables euh... On n'a pas le droit de crier, se taper en classe. Euh... on n'a pas le droit d'aller aux toilettes, (raclement de gorge) pendant les cours.... Mm... on n'a pas le droit de... de mentir² .») et de restrictions (« On peut pas.. on a juste le droit de s'en servir comme matériel d'une classe³ .»), d'avantages et de liberté.

Tableau 32 « Droit comme contrainte ou acceptation pour l'Inventaire »

Acceptation / Contrainte	Droit	
	liberté	contrainte
Population-Élève	17% (60/358)	83% (298/358)
Population-Enseignant	72% (31/43)	28% (12/43)

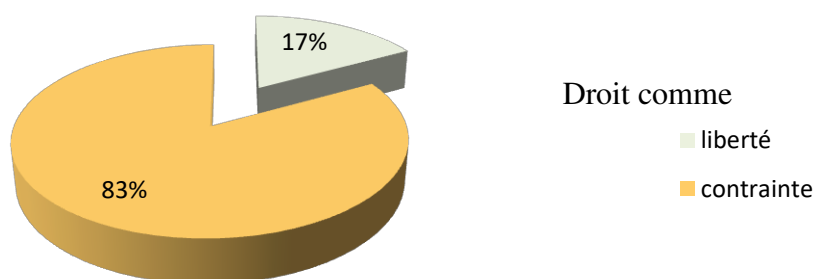


Figure 11 « Caractère contraint ou non-contraint du droit pour l'élève »

Le droit ressort avant tout comme une contrainte (83%) et, de façon très limitée, comme une liberté (17%). Parfois explicitement, la contrainte de l'élève conditionne la liberté d'autrui (« Ben tu as pas le droit de... d'aller euh embêter un autre, une autre personne⁴ »). Le droit, comme contrainte, peut se spécifier en fonction du contexte (« Ben par exemple, quand on est en silence on n'a pas le droit de « PARLER COMME ÇA ! », ou de dire « Maîtresse j'arrive pas », alors qu'on n'a même pas levé le doigt⁵ »). La connaissance de la contrainte n'implique pas pour autant sa pratique effective (« Non, il y a pas le droit, mais il y a des gens qui le font⁶ »).

Tableau 33 « Droit objectif-subjectif pour l'Inventaire »

Objectif / Subjectif	Droit	
	objectif	subjectif
Population-Élève	3% (12/358)	97% (346/358)
Population-Enseignant	0%	100% (43/43)

¹ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

² Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

⁶ Bakari, Élève 6, École 2, « Inventaire ».

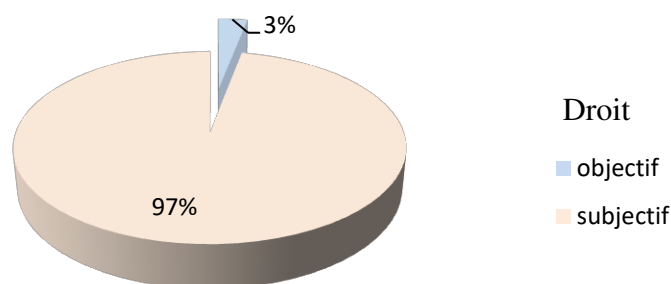


Figure 12 « Caractère objectif-subjectif du droit pour l'élève »

La lecture des résultats (cf. Tableau 33, ci-dessus) souligne que cette référence relève très majoritairement (97%) des droits subjectifs (« ... Et, on, ben la maîtresse, elle va nous crier dessus parce qu'on, on a pas le droit de parler, enfin en classe¹ »). Le droit ne s'inscrit que minoritairement (3%) dans le droit objectif, à savoir en relation avec des règles objectives données (« Et euh...si, si on, et ceux qui ont pas les droits, ils ont pas le droit de descendre, ni jouer, ni tout ça. Et ceux qui ont le droit, ceux qui ont les droits, ils ont le droit de descendre tout seul² »).

Le droit créé par le « législateur » (l'école, l'enseignant, la classe), ou tout au moins perçu tel quel, fait défaut. Le droit s'apparente à des prérogatives implicites («... Ben... je vois pas ce que j'ai pas le droit de faire, mais il y a beaucoup de choses que je peux pas faire³ ») liées à l'élève ou à l'enseignant, de par leur fonction, leur statut et leur âge, et qui leur confèrent des droits (« Si, j'ai le droit de tout faire. Euh j'ai le droit de faire tout. J'ai le droit de parler avec lui [l'élève], parce que il faut, il faut, il faut s'aider⁴ »).

Le droit ne relève pas de principes, normes ou règles objectives. Fondé sur des prérogatives liées à une personne, le droit est organisateur de la norme pour l'élève. Il engage l'élève dans des comportements (« ... J'ai pas le droit de parler sans lever la main...⁵ ») ou des abstentions (« ... J'ai pas le droit... J'ai pas le droit, j'ai pas le droit de parler... beaucoup...⁶ »), ou au respect d'une situation (« Ben... dans la cour droit de tout faire, mais dans la classe il faut pas parler fort⁷ »).

¹ Daniel, Élève 7, École 2, « Inventaire ».

² Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

³ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

⁴ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

⁵ Miranda, Élève 10, École 2, « Inventaire ».

⁶ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

⁷ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

Tableau 34 « Sujet bénéficiaire du droit pour la Population-Élève de l'inventaire »

	Droit		
	Sujet singulier	Groupe	Elliptique
Population-Élève	80% (288/358)	12% (43/358)	8% (27/358)
Population-Enseignant	60% (26/43)	40% (17/43)	-
	Visant l'élève		Visant l'enseignant
Population-Élève	96% (343/358)		4% (15/358)
Population-Enseignant	84% (36/43)		16% (7/43)

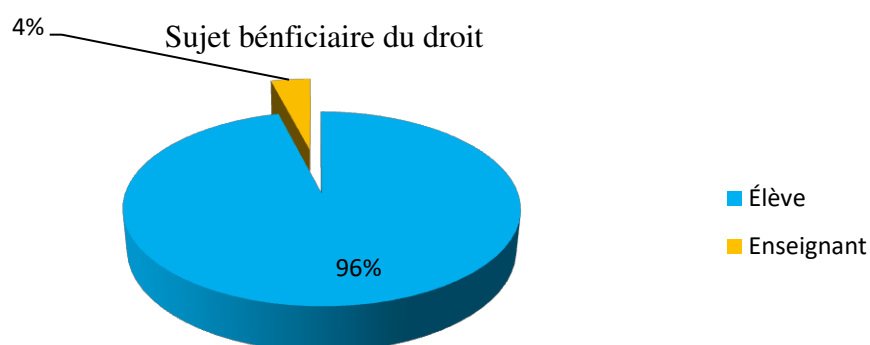


Figure 13 « Sujet bénéficiaire du droit pour l'élève : élève ou enseignant »

Afin d'affiner l'analyse, nous avons choisi d'identifier le bénéficiaire des prérogatives exercées (cf.

Tableau 34, ci-dessus). La question du droit ressort essentiellement du point de vue du sujet singulier (80%) (« *J'ai pas le droit de voler*¹ »). Le groupe est peu considéré (12%) (« *on a pas le droit de se bagarrer*² »). La tournure elliptique (8%) marque le caractère indéfini (« *Pas le droit de bagarrer*³ »). Les sujets régis par le droit sont à une très grande majorité les élèves (96%) (« *Par exemple j'ai pas le droit de jouer avec les garçons*⁴ »). L'enseignant n'est que rarement concerné (4%) (« *Ben elle [la maîtresse] a le droit de tout faire*⁵ ! »). Le droit ne semble quasiment pas s'adresser ni faire loi pour les enseignants. Le droit conditionne les libertés de l'élève, ses avantages et ses contraintes.

L'enseignant ressort comme « le fondateur du droit » (cf. 3) Le droit pour l'élève et la règle pour l'enseignant, références organisatrices de la norme chez l'élève, p. 314), à travers un élément concret de son point de vue : la règle. Elle est pour lui organisatrice de la norme et fondatrice du fonctionnement de la classe. Les enseignants ne se réfèrent pas au droit, mais au comportement qui en découle et le traduisent comme usage de la règle.

¹ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

² Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

³ Ebony, Élève 8, École 2, « Inventaire ».

⁴ Miranda, Élève 10, École 2, « Inventaire ».

⁵ Maajid, Élève 9, École 9, « Inventaire ».

Tableau 35 « Domaines du droit, pour la Population-Élève de l'inventaire »

	Domaines du droit		
	Liberté	Égalité	Propriété
Population-Élève	88% (316/358)	5% (18/358)	7% (24/358)
Population-Enseignant	77% (33/43)	23% (10/43)	0%

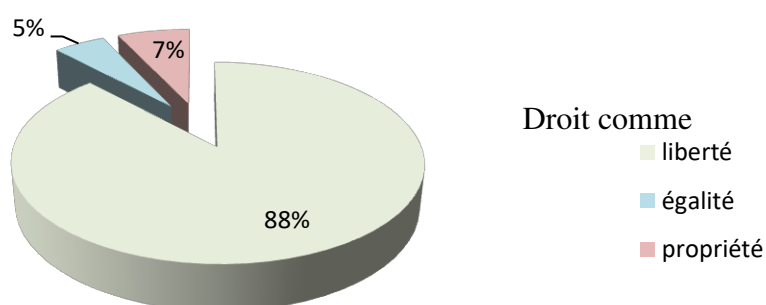


Figure 14 « Droit dans les registres de liberté, d'égalité ou de propriété chez l'élève »

Considérant les différents domaines du droit, celui-ci ressort dans les représentations de la norme pour l'élève avant tout comme une liberté (88%) (« si on a 18 ou 19 ou 20, ben on a les droits... On peut rester tout seul dans la classe, on peut descendre tout seul¹ »). Les notions de propriété (7%) et d'égalité (5%) sont nettement plus réduites (« (...) ils vont quand même insister, parce qu'ils ont, ils ont le droit de jouer, ben voilà ! Ben moi aussi j'ai le droit de jouer au foot. C'est pas à eux le foot² »).

Le droit se détache comme un ensemble d'éléments relatifs à la liberté. L'atteinte à la liberté ou la possibilité d'en disposer est un élément clef organisateur de la norme. Par rapport à la propriété, il semble établi de ne pas avoir le droit de disposer des affaires des autres (« Tu as, tu as pas le droit de prendre sans la per... permission³ »). L'équité ne semble pas dominante, au regard du droit.

3. b.2.) Le droit, chez la Population-Enseignant

¹ Uram, Élève 13, École 2, « Inventaire ».

² Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

³ Daniel, Élève 7, École 2, « Inventaire ».

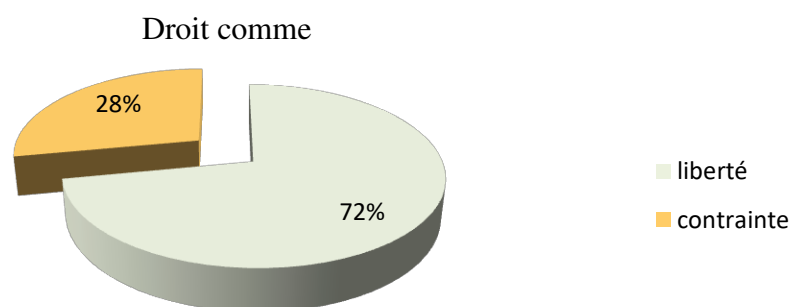


Figure 15 « Caractère contraint ou non-contraint du droit pour l'enseignant »

Les résultats montrent (cf. Tableau 32 p. 320 et Figure 14 ci-dessus) que le droit pour la Population-Enseignante ressort, contrairement à la Population-Élève, avant tout comme une liberté (72%) (« Ça veut dire, qu'ils peuvent avoir le droit à l'erreur¹ ») et, de façon plus limitée, comme une contrainte (28%) (« Ils [les élèves] savent qu'il y a des armoires, où ils n'ont pas le droit d'aller sans autorisation² »). Une forme de contrôle ou de soumission reste latente (« Il faut s'exprimer, quand on est autorisé, quand on a le droit³ »). De manière exclusive (100%), le droit relève du droit subjectif (cf. Tableau 33, p. 320) : « Ils [les élèves] ont le droit de parler, ils ont le droit de chuchoter quand ils rentrent, de s'asseoir. Et donc ils n'ont pas le droit de faire autre chose⁴ ! ». Le droit objectif est donc absent.

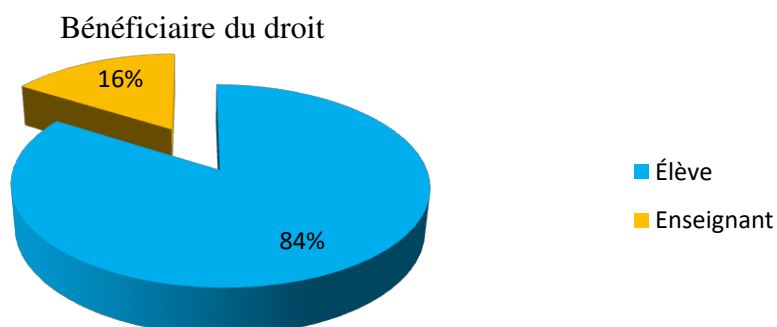


Figure 16 « Sujet bénéficiaire du droit pour l'enseignant : élève ou enseignant »

Les résultats (cf.

Tableau 34 p. 322 et Figure 16 ci-dessus) attestent que les prérogatives sont liées majoritairement aux élèves (84%). Même si la part des enseignants est un peu plus importante que pour la Population-Élève, elle reste très minoritaire (16%) (« Enfin j'ai pas le droit, enfin j'ai... j'aime mes élèves, je sais pas comment dire, c'est pas de l'amour quoi. Je les respecte plus que je les aime⁵ »). Les comportements attendus ou abstentions, ou le respect d'une

¹ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Mireille, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

situation visent donc avant tout l'élève (« *personne, personne n'a le droit de toucher l'intégrité euh... morale ou physique euh... de, d'un autre*¹ »). Le droit semble un point « acquis » pour les enseignants, un point qui va de soi. Dans des contextes précis, ou sur des points particuliers, les enseignants identifient un cadre à leur champ d'action. Le droit relève avant tout du sujet singulier (60%) (cf.

Tableau 34 p. 322). Si la considération du groupe (« *Si ils sont en travail de groupe ou en atelier, là ils ont le droit de parler euh*² ») reste minoritaire (40%), elle est plus importante que pour la Population-Élève.

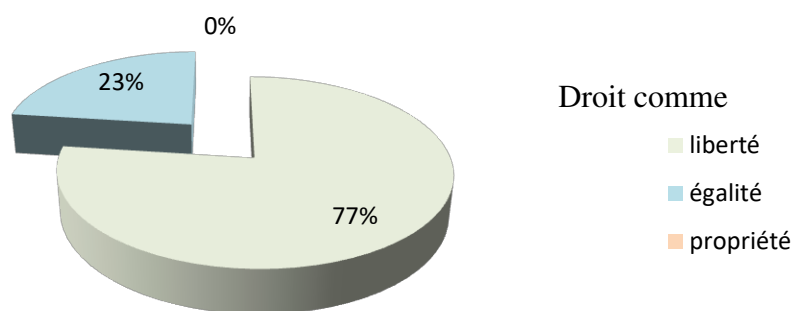


Figure 17 « Droit dans les registres de liberté, d'égalité ou de propriété chez l'enseignant »

En considérant le droit selon trois domaines, c'est la liberté qui est largement majoritaire (77%), devant l'égalité (23%) (« *On a tous le droit euh d'être euh, de travailler, de... réfléchir dans cette classe*³ »). La liberté est parfois conditionnée (« *C'est tout, après euh... en général dans le rang en bas, ils ont le droit encore de parler, sauf au moment où je prends la parole*⁴ »). La liberté peut être nuancée (« *On a le droit de dire : je suis pas d'accord. Mais on a pas le droit de dire : c'est débile ce que tu dis*⁵ »). L'enseignant semble un peu plus sensible à l'équité, même si le domaine reste minoritaire. La notion de propriété est totalement absente. La dimension morale émerge parfois (« *On a le droit de faire des choix dans la vie, bien sûr, mais pas... pas ça, pas dans le manque de respect, pas dans... voilà. L'intolérance, comme ça, c'est difficile*⁶ »).

Ce regard ciblé sur le droit chez l'enseignant, apporte un éclairage complémentaire sur le droit, bien que non-organisateur de la norme chez l'enseignant, puisque le droit ne ressort pas dans les catégories les plus fréquentes. Les droits visant essentiellement les élèves, sont, pour l'enseignant, exclusivement subjectifs. Ces résultats soulignent que l'enseignant accorde aux sujets de par leur statut des prérogatives. Du point de vue de l'enseignant, ces droits des élèves relèvent de libertés majoritairement et, de façon plus limitée, de contraintes.

¹ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

³ Claudie, Élève 3, Enseignant 2, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

⁶ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

Ces résultats nous permettent d'affirmer que :

Le droit est le premier élément organisateur de la norme chez l'élève (en dehors des acteurs). Si sur le plan quantitatif les valeurs ne sont pas prédominantes¹, sur le plan qualitatif elles émergent en premier chez l'élève et, plus spécifiquement le droit. Majoritairement, dans les représentations de la norme, le droit relève de la contrainte pour l'élève. C'est le contraire chez l'enseignant, pour lequel le droit se dessine avant tout comme une forme de liberté de l'élève, avec un souci d'équité. Le statut de l'élève lui attribue des prérogatives individuelles, qui expriment majoritairement des droits subjectifs. L'école se dessine comme un espace de contraintes et de restrictions. La norme pose la question de ce qui est fondé en droit au regard des libertés consenties.

4) Le temps, élément contextuel organisateur de la norme pour l'enseignant

Ces trois références (*année, moment, temps*) sont des paramètres organisateurs de la norme pour la Population-Enseignant, qui mettent en avant une contextualisation liée au temps.

4.a. Année comme référence structurante de la norme pour l'enseignant

La référence *année* est une référence spécifique de la Population-Enseignant, actée à 67%² qui apparaît au deuxième rang (12^{ème}/ 17). L'année exprime une durée. Cette unité de temps désigne³ une durée relative à la durée de révolution de la terre autour du soleil (douze mois). Ici la référence au temps est bien présente, mais davantage par rapport à l'année scolaire.

Tableau 36 « Référence année pour la Population-Enseignant »

Référence année				
année scolaire	44	49%	éléments de contextualisation	
date	8	9%		
durée	6	7%		
moment de l'année	21	24%	78%	facteur temporel
marqueur d'habitude	4	5%	5%	facteur lié à la classe
âge	6	7%	7%	facteur lié à l'âge
Total	89	100%		

Majoritairement (78%) (cf. Annexe 4 (3) « Étude de la référence *année* de l'Inventaire pour la Population-Enseignant »), « *année* » fait référence au temps (cf. Tableau 36 ci-dessus), qu'il s'agisse de :

¹ Le registre des valeurs se place au dernier rang avec 6,5%, cf. Tableau 17 « Classification des références utilisées dans l'Inventaire », p. 236.

² Le % de la référence *année* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (89) dans le fichier de l'Inventaire.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/année>.

- l'année scolaire (49%) : « *C'est, il faut pas non plus que... il y a des, il y a des enfants, j'en ai pas particulièrement cette année, mais euh... qui peuvent s'enfermer dans des choses totalement fausses*¹ ».
- du moment dans l'année (24%) : « *Que ça plaît beaucoup aux parents, parce que quand ma collègue et moi avons dit aux élèves en début d'année : Ben voilà, ma collègue et moi c'est comme ça ! Les enfants sont debout*² ».
- de la date (9%) : « *Mais, parce qu'il y a une année, on a eu une classe vraiment particulièrement difficile (...)*³ ».
- ou d'une durée (7%) : « *Et euh... ben quand ça se produit, j'essaie justement, un, d'anticiper, parce à force au bout de deux ans on se connaît*⁴ ».

L'élément contextuel qui prime est l'année scolaire, plus que le moment de l'année. Le contexte scolaire rencontré par l'enseignant pour l'année est donc un élément déterminant de la norme. La durée et la date, bien que présents, ont un rôle plus pondéré.

Le substantif « an » est parfois utilisé comme marqueur d'habitude (5%), indiquant le fonctionnement propre à l'année scolaire : « *Après, l'enfant il peut avoir des difficultés, mais si... et d'ailleurs ça se vérifie tous les ans, mais si il y a un bon relationnel avec les parents, ben l'enfant, il vivra mieux ses difficultés, les parents aussi, enfin bon, voilà*⁵ ! ».

Cette référence renvoie aussi à un indicateur de l'âge des enfants (7%) : « *Parce que je, je me dis, mais une même de dix ans, comment elle peut s'adresser à, à un adulte, ou même à un enfant, peu importe*⁶ ».

Cette référence témoigne donc de l'existence de facteurs contextuels, liés très majoritairement au temps (78%), et de façon plus ponctuelle à l'âge des élèves (7%), et au contexte rencontré (5%) et plus spécifiquement à la classe (5%). Cette référence contextuelle est organisatrice de la norme chez la Population-Enseignante.

4.b. Moment comme référence organisatrice de la norme pour l'enseignant

La référence *moment* est une référence spécifique de deuxième rang de la Population-Enseignant (15^{ème}/17), actée à 59%⁷. Un moment désigne⁸ :

- un intervalle de temps : « *Ben oui, là je sais qu'en ce moment, je ne peux pas faire de travail en groupe avec eux, que je peux pas faire de manipulation, que... je peux pas mettre en place*

¹ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁶ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁷ Le % de la référence *moment* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (68) dans le fichier de l'Inventaire.

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/moment>.

une certaine pédagogie qui m'attire beaucoup plus que exercice-correction, exercice-correction-trace écrite¹ ! »

- un espace-temps d'une brève durée : *« Entre le moment où ça sonne et le moment où on commence à travailler, il se passe dix minutes, quoi² »*,

- un espace de temps en fonction de son contenu, de son utilisation : *« Que tu leur expliques pourquoi euh... mais juste au moment de l'évaluation, des évaluations quoi³ ! »*

- l'instant où l'évènement s'inscrit : *« Mm... ben être obligée, voilà, de mettre, d'avoir renvoyé un élève. Par exemple, la dernière fois, ça m'arrive jamais. Là j'ai pas supporté, parce que je me suis dit, que d'habitude euh ... on y arrive, on trouve toujours une solution⁴ »*.

Moment exprime parfois la condition. Ce qui souligne encore la dimension contextualisée, non pas par rapport au temps, mais par rapport à l'émergence d'un élément spécifique. Les paramètres de condition sont :

- le travail : *« Du moment qu'il [un élève] est en train de travailler, déjà c'est une bonne chose⁵ »*.

- l'espace : *« Alors, que à partir du moment où on rentre dans la classe, j'aimerais déjà qu'on ait une attitude euh d'élèves, je vais dire, entre guillemets⁶ »*.

- l'émergence de déviances (insultes) : *« Donc euh... la communication, tout ça, ça me dérange pas du tout, mais à partir du moment où ça se finit toujours euh... en insultes, ou... ça, c'est pénible, voilà⁷ ! »*.

- le respect, un cadre : *« À partir du moment, où on [l'élève] le fait de façon respectueuse, qu'on lève le doigt, et qu'on explique pourquoi on le fait, on peut dire, on peut faire beaucoup de choses. Mais il faut que ce soit fait, c'est très cadré⁸ »*.

- le besoin des élèves : *« À partir du moment, où c'est pareil, dans la classe, ils peuvent avoir dans la trousse ce qu'ils veulent, à partir du moment où ils ne se servent que au moment où il y en a besoin que de ce dont il a besoin, voilà, ça ne me gêne pas, ils peuvent avoir ce qu'ils veulent⁹ »*.

- l'absence de déviance : *« Euh, je, je, pas grand, en fait ça se passe bien, donc je n'accepte pas, à partir du moment où l'élève est, enfin je n'ai jamais eu de problème, de souci, de souci de relations directes¹⁰ »*.

- la motivation des élèves : *« Et là, moi je trouvais que c'était, parce que, à partir du moment où ils [les élèves] sont contents de venir à l'école, tu peux leur faire faire, tout hein, tout ce*

¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Elodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁶ Elodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁷ Elodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁸ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

⁹ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

¹⁰ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

que tu veux, même le truc le plus indigeste, finalement... Ah oui, oui, pour moi c'est primordial¹ ! ».

- la justice : « À partir du moment où tu es juste, ça, c'est, d'abord ça engendre des discussions avec les enfants euh... et ça engendre un climat serein je pense. Voilà la sérénité² ».

- Le passage en sixième : « Alors effectivement, à partir du moment où les enfants ont vu : Admis en classe de sixième, euh, après c'est compliqué, donc voilà³ ».

Ces éléments de condition sont à la fois cognitifs (travail), affectifs (la motivation), sociaux (déviance, cadre, besoin, les relations), en rapport avec les valeurs (justice, respect). Ils restent limités (16%) quantitativement.

Tableau 37 « Référence moment pour la Population-Enseignant »

Moment comme	
marqueur de temps	marqueur de condition
84% (57/68)	16% (11/68)

A la lecture des résultats du tableau ci-dessus, moment ressort comme un élément contextuel, majoritairement (84%) lié au temps et, plus ponctuellement, lié à la condition (16%). Moment est une référence temporelle circonscrite qui témoigne de la contextualisation de la norme chez la Population-Enseignant.

4.c. Temps comme facteur de la norme pour l'enseignant

La référence *temps* est une référence spécifique de second rang de la Population-Enseignant (16^{ème}/ 17), actée à 87%⁴. Temps est un terme polysémique⁵. Il désigne un milieu indéfini et homogène dans lequel s'inscrivent choses et individus. Sa caractéristique tient à sa double nature : *continuité et succession*. Le temps est :

- une durée déterminée : « Donc en général, c'est ou repoussé au moment de la récré, ou au temps du midi, mais on en parle [du problème] dans la journée⁶ ».

- une durée indéterminée : « Et en fait, je me suis rendu compte que de toute façon ces, ces élèves-là, quoique je fasse, ne bossaient pas. Je perdais énormément de temps avec eux⁷ ».

- une succession : un instant repérable dans une succession chronologique (liée à une expérience personnelle ou collective) fixé par rapport à un avant, le passé, et un après, le futur⁸ : « Euh... pareil, je ne tolère pas qu'ils [les élèves] décident eux-mêmes que la classe

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Le % de la référence *temps* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (60) dans le fichier de l'Inventaire.

⁵ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/temps>.

⁶ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁷ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/temps>.

est terminée, enfin voilà. J'ai, j'ai vraiment besoin qu'on ait un temps pour se dire au revoir, pour euh... se quitter euh, voilà je, donc que de rester un peu, de garder mon pouvoir jusqu'au bout¹ ».

- une période associée à des états, des événements ponctuels, successifs : *« Donc pour qu'ils [les élèves] rentrent dans le calme. Donc si c'est pas le cas, eh ben on rentre pas. Pour euh... en fait c'est marquer des temps. Pourtant le chemin, le chemin est pas long entre la classe et la cour, mais c'est marquer des temps, ben pour qu'ils puissent se concentrer² ».*

Cette référence souligne le caractère circonstancié et donc contextuel de la norme chez l'enseignant.

Comme pour la référence moment, le temps peut représenter un marqueur d'habitude (25%), à travers les expressions :

- la plupart du temps : *« Donc euh, la plupart du temps, je les fais rentrer [les élèves] deux par deux dans la classe, pour essayer de... les calmer, mais bon ça prend un temps monstrueux, pour rentrer dans la classe, quoi³ ».*

- tout le temps : *« Et c'est pas facile de faire respecter ça, parce que du tout coup tu es tout le temps, tout le temps en train de... reprendre les élèves⁴ ».*

Tableau 38 « Référence temps pour la Population-Enseignant »

Temps comme	
marqueur de temps	marqueur d'habitude
75% (45/60)	25% (15/60)

A la lecture des résultats du tableau ci-dessus, le temps ressort majoritairement (75%) comme un élément contextuel marqueur de temps, et seulement ponctuellement lié à l'habitude (25%). Le temps est une référence temporelle circonstanciée qui témoigne de la contextualisation de la norme chez la Population-Enseignant.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, les références liées au temps (année, moment, temps) sont spécifiques à l'enseignant. Référence de deuxième plan, le temps témoigne d'un rapport à la norme contextualisé. La norme est marquée pour les enseignants par le temps, non pas comme objet, mais comme facteur de spécification de la norme, qui peut s'articuler avec d'autres éléments contextuels.

¹ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

5) Des conduites organisatrices de la norme

Ici, nous avons regroupé parmi les références utilisées actées, identifiées par Tropes dans les représentations de la norme, celles qui correspondent à des conduites pour les différents acteurs. Afin d'en saisir le sens, nous allons appréhender plus en détail ces références, comme conduites organisatrices de la norme : réponse, insulte, parole, travail et problème.

5.a. Réponse

Réponse est une référence actée (94%¹), spécifique de la Population-Élève, qui se place au deuxième rang (13^{ème}/18). Une réponse désigne selon le CNRTL², une solution à une question : « ... *En évaluation, de ne pas dire les réponses*³ ».

Tableau 39 « Auteur de la réponse pour la Population-Élève »

Auteur de la réponse	élève	enseignant
	99% (79/80)	1% (1/80)

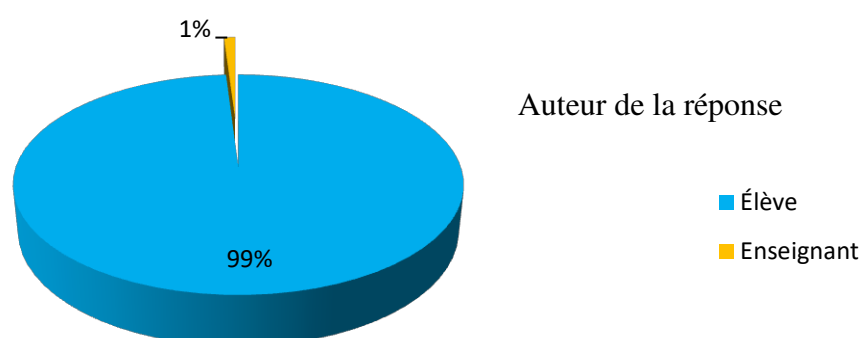


Figure 18 « Auteur de la réponse pour la Population-Élève »

Réponse peut renvoyer à des paroles (« Ben... déjà je peux pas demander à la maîtresse la réponse⁴ »), des écrits (« Ou si on [les élèves] est en train de travailler sur le petit tableau, effacer ce qu'il y a dessus, ou de regarder les réponses⁵ »), des gestes ou mimiques qui apparaissent en retour de ce qui est formulé. Dans la représentation de la norme, réponse correspond presque exclusivement au comportement attendu de l'élève à 99% (cf. Figure 17 ci-dessus). Une réponse renvoie aussi aux réactions à des sollicitations ou à des attitudes.

¹ Le % de la référence *réponse* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (80) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/reponse>.

³ Najma, Élève 12, École 2, « Inventaire ».

⁴ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

Enfin une réponse, c'est aussi une solution apportée à une question grâce à la déduction, le raisonnement, la réflexion ou la théorie. Ici la clef est liée à la justification. La réponse peut évoquer aussi le statut de l'erreur : « ... Euh oui, mais des fois j'ai pas les bonnes réponses¹ ». Une réponse relève aussi de la justification ou d'une réfutation faisant suite à des conduites offensives, des critiques, des remises en cause ou des défis : « Parler euh, exemple quand on fait un travail à deux on parle, on se dit les réponses, si on, si on est pas, si on a une réponse différente on le prouve euh...² ». La réponse au sens d'argumentation n'apparaît que rarement.

Tableau 40 « Référence réponse en regard de la déviance ou de l'acceptation et des dimensions sociale, cognitive, affective, éthique »

Réponse comme	
déviance	acceptation
95% (76/80)	5% (4/80)
référence liée au contexte	prérogative
35% (28 /80)	65% (52/80)
Réponse comme dimension	
sociale	81% (65/80)
cognitive	18% (14/80)
affectif	0%
éthique	1% (1/80)

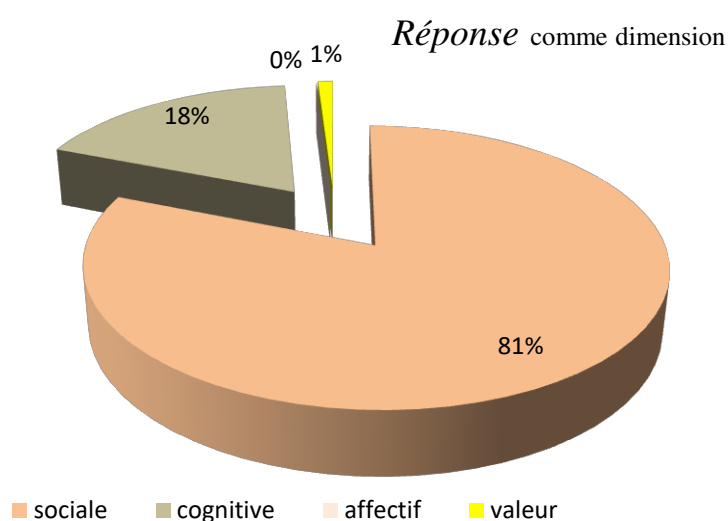


Figure 19 « Réponse dans les registres social, cognitif, affectif et de valeur »

Les résultats soulignent (cf. Tableau 40 ci-dessus) que réponse peut s'inscrire dans différentes dimensions. Si une réponse est par nature cognitive, en ce sens qu'elle implique une activité intellectuelle, seront analysés ici différents regards : social, dans la mesure où la réponse est

¹ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

² Edwin, Élève 34, École 4, « Inventaire ».

d'abord l'enjeu d'une demande sociale : « *Ben c'est quand par exemple on [les élèves] doit lever la main, et... on dit la réponse en levant la main*¹ », cognitif, au regard de l'activité dans l'apprentissage ou dans la tâche : « *... Euh oui, mais des fois j'ai pas les bonnes réponses*² », éthique, par rapport à la valeur sous-jacente : « *Ah... je peux pas leur dire méchamment [aux autres élèves] de... de ben, par exemple si t'as un exercice de ... de grammaire... de dire méchamment la réponse*³ ». La dimension affective est totalement absente, soulignant la neutralité de ce qui est attendu.

La dimension sociale prime clairement (81%) au regard de la lecture des résultats, devant la dimension cognitive (18%), qui n'apparaît que très secondaire sans être pour autant absente. La réponse ne ressort pas comme un élément construit à partir d'une logique intellectuelle, mais comme un comportement attendu par l'enseignant, qu'il convient d'adopter (« *Ben... ben... pas couper la parole... parole, pas crier, plutôt lever la main quand on [un élève] sait une réponse*⁴ ») ou de ne pas faire (« *... Ben... je dois pas écrire des réponses bêtes*⁵ »).

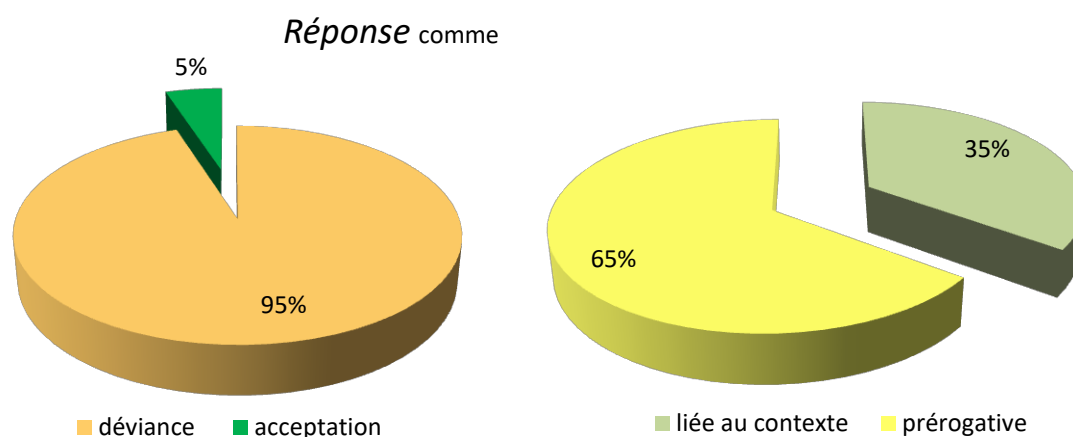


Figure 20 « Réponse comme déviance/acceptation, contextualisation/prérogative »

Réponse ne relève que ponctuellement (5%) de l'acceptation, affichant le comportement à adopter : « *Faut se concentrer pour trouver la bonne réponse*⁶ ». Dire la réponse en levant la main, se concentrer pour donner la réponse, argumenter, justifier ressortent comme des attendus acceptés par les élèves.

Majoritairement, l'élève évoque la réponse comme déviance (95%) : donner, dire, demander, regarder, recopier la réponse, la dire méchamment ou tout fort, écrire des réponses bêtes, faire exprès de dire la mauvaise réponse, se disputer sur une réponse et faire remarquer la mauvaise réponse. Le fait qu'un élève demande, récupère ou s'approprie la réponse d'un autre est le comportement dominant : « *Demandez à un camarade, à un camarade de... de, dire les*

¹ Vivian, Élève 44, École 4, « Inventaire ».

² Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

³ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁴ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

⁵ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁶ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

*réponses*¹ ». Le concept sous-jacent est la tricherie, qui semble être un élément organisateur de la norme : « ...Mm... ben tricher, et demander les réponses. Enfin demander les réponses c'est tricher, donc...² ».

Du point de vue de l'élève, l'essentiel est que la réponse vienne de chaque élève, plus que la réponse elle-même : « *Demander les réponses parce que je dois faire le travail tout seul... euh tricher, et puis voilà*³ ». Une réponse pourrait presque s'affirmer comme « objet » dans l'affirmation de soi (« *Ben en fait, quand la maîtresse, elle parle et euh... que les autres élèves en fait ils sont, ils ont la réponse, et que toi avant que tout le monde lève la main, eh ben tu parles, tu te mets à dire la réponse*⁴ »), que l'élève cherche à construire (« *Et puis ben tu as pas droit de regarder les réponses, enfin*⁵ »), demander (« *Ben... ben... pas couper la parole... parole, pas crier, plutôt lever la main quand un élève sait une réponse*⁶ »), conserver (« *Ben, par exemple quand je vais expliquer à quelqu'un, ben j'ai pas le droit de donner la réponse*⁷ »), posséder (« *Pour avoir les réponses*⁸ ») et conquérir (« *On [ma voisine et moi] doit pas se bagarrer pour euh... pour les réponses quand on travaille ensemble*⁹ »).

Réponse est minoritairement contextualisée (35%) : « *Ben tu peux pas euh... par exemple, tu es sur ta fiche. Tu es en train de travailler. Et d'un coup, tu te lèves pour aller jeter, pour aller demander à un autre copain euh... : tu as les réponses euh, pour la question deux ou trois*¹⁰ ? ». Réponse, en tant que référence, relève majoritairement (65%) de prérogatives indépendantes du contexte : « ... *De ne pas dire les réponses*¹¹ ».

Ces résultats montrent que :

Dans la représentation de la norme, la référence réponse est spécifique à la Population-Élève. Référence de deuxième plan, cette référence est considérée avant tout comme une conduite de l'élève, déclinée au regard de la déviance. Réponse témoigne d'un rapport à la norme faiblement contextualisé, impliquant pour l'élève des prérogatives. Réponse est organisatrice de la norme pour la Population-Élève, davantage comme comportement attendu (dimension sociale) de l'enseignant qu'en tant qu'élément construit (dimension cognitive).

¹ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

² Jacques-Maxime, Élève 36, École 4, « Inventaire ».

³ Jacques-Maxime, Élève 36, École 4, « Inventaire ».

⁴ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

⁵ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

⁶ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

⁷ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

⁸ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

⁹ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

¹⁰ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

¹¹ Najma, Élève 12, École 2, « Inventaire ».

5.b. Insulte

Insulte est une référence spécifique actée (à 90%¹) de la Population-Élève de deuxième rang (14^{ème}/18). Une insulte se dessine² comme une parole, attitude, fait, chose ou individu qui peut être interprétée comme portant atteinte à l'honneur ou à la dignité d'une personne : « *Ben parce que le familial, c'est des mots qu'un élève... avec des gros mots, des, des méchantes choses, quoi*³ ». Une insulte marque l'irrespect ou le mépris envers autrui : « *Je ne peux pas l'insulter [l'élève], lui dire de gros mots, lui dire des injures, euh, euh... dire ce qui n'est pas vrai sur lui*⁴ ».

Tableau 41 « Substantifs correspondants à insulte et objets de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire »

Substantifs correspondants à insulte			Objets de l'insulte			
			indéfini	enseignant	élève	famille
gros mots	44	73%	34	3	6	1
injures	13	18%	5		8	
insultes	8	11%	6	2		
jurons	8	11%	8			
Total	73	100%	53	5	14	1
			73%	7%	19%	1%

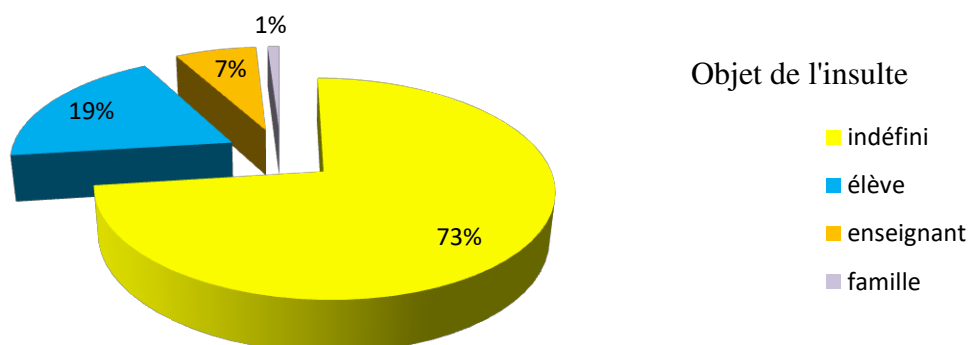


Figure 21 « Objet de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire »

L'analyse des résultats (cf. Tableau 41 « Substantifs correspondants à insulte et objets de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire » et Figure 21 « Objet de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire », ci-dessus) souligne, en considérant les substantifs correspondants à insulte, qu'il s'agit avant tout de gros mots (73%), d'injures (18%),

¹ Le % de la référence *insulte* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (73) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/insulte>.

³ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

⁴ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

d'insultes (11%), de jurons (11%). Un gros mot désigne¹ des grossièretés, des injures. Les injures désignent² un outrage, une parole outrageante : « *Oui, par exemple lui faire [à l'élève] euh... des doigts d'honneur, lui lancer des injures euh enfin voilà³* ». Un juron est⁴ une façon particulière de jurer, une exclamation familière ou grossière : « *L'Embêter [l'élève], donner des coups de pied, des coups de poing, des claques, et dire aussi des jurons⁵* ». Ce sont donc des incivilités qui sont identifiées comme telles par les élèves : « *Je n'ai pas le droit de crier, de faire des insultes, des injures, tout ça⁶* ».

Parfois les élèves utilisent un code qui permet d'insulter en toute discrétion l'enseignant (cf. Extrait de Lola, ci-dessous). Ce code illustre une communication interne au groupe classe, initialement liée à un groupe d'élèves déviants. Ces conduites sont issues d'une culture extérieure à l'école (« tchip⁷ »), qui s'y immisce, ou peut être une invention (« abach »). Dans les deux cas, ce type de communication illustre l'entrée de la culture de l'élève à l'école. Ce type de comportements illustre une communication voilée permettant d'agir en toute impunité, qui témoigne de l'identification par les élèves du caractère transgressif des conduites, relevant à la fois du défi et de stratégies d'évitement.

Extrait de Lola⁸, Élève 3, École 1, « Inventaire »

« - (Lola) Ben par exemple quand euh... c'est encore des garçons, quand euh la maîtresse, la maîtresse fait une remarque aux garçons, euh...qui plaît pas aux garçons, eh ben les garçons... tchipent. Tu sais c'est un peu euh...

- (Interlocuteur) Les garçons tchipent. C'est ça que tu dis ?

- Oui.

- C'est quoi tchiper alors ?

- Les garçons font ça «Tch, tch ! » (Lola fait un bruit avec la bouche).

- Ah d'accord. Avec la bouche ?

- Oui.

- Les garçons font un petit bruit euh, exprès.

¹ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/synonymie/gros%20mot>.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/injure/substantif>.

³ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/juron/substantif>.

⁵ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

⁶ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

⁷ Le « tchip » se trouve en Amérique du nord, du sud, dans la Caraïbes ou encore dans l'Océan Indien, à savoir dans les territoires ayant connus la traite négrière et l'esclavage des noirs. Le « tchip » est une onomatopée, qui se fait avec la bouche dans un mouvement de succion des lèvres contre les dents, accompagnée d'une expression du visage. Il est évoqué par les nord-américains à travers l'expression « to suck your teeth ». Yaotcha d'Almeida souligne son caractère codifié, parfois hiérarchisé, avec une diversité des fonctions, indexées au contexte : désapprobation, agacement, taquinerie, désaccord, mépris, irrespect, dédain, coquetterie etc. Cf. Perry E. et d'Almeida Y., émission Karambolage, Arte, (2009), consulté le 22/10/2017.

URL : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1380602-le-tchip-banni-des-lycees-c-est-normal-mais-arretons-de-stigmatiser-les-eleves-noirs.html>.

⁸ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

- *Oui, ça veut dire tous les gros mots du monde !*
- *D'accord. En fait, si je comprends bien, les garçons ont un espèce de code entre élèves ?*
- *Mm oui.*
- *Et, qui veut dire quelque chose ?*
- *Mm oui.*
- *Donc il y avait tu m'as dit tout à l'heure... ?*
- *« Abach ! ».*
- *« Abach. ». Et là, le « Tch ! », Ça veut dire, les garçons disent un peu des gros mots.*
- *Ouais.*
- *Mais la maîtresse, la maîtresse ne sait pas ce gros mot.*
- *Non, la maîtresse, la maîtresse ne sait pas ce gros mot.*
- *D'accord. Et les autres, les autres savent que ça veut dire des gros mots ?*
- *Oui.*
- *D'accord. Et alors, comment tu sais ça ? Tu entends parler ?*
- *Donc euh oui, je entends parler les garçons entre élèves... euh, et puis euh... Tout le monde sait ce gros mot ! Donc euh... tu vois, donc les autres élèves et moi savons ce gros mot de plus en plus.*
- *D'accord. Et du coup, il y a des élèves, il y en a qu'un qui fait ça, ou les autres, les autres continuent ou... ?*
- *Tous !*
- *Tous. Les six autres, ou... alors tous les enfants la classe ?*
- *Euh, pas tous les enfants de la classe. Il y a toujours deux ou trois élèves qui font ça.*
- *D'accord.*
- *En classe.*
- *Mais les enfants font ça quand les enfants, tout-le-temps, ou que quand les enfants ne sont pas contents ou... ?*
- *Euh... tout-le-temps, presque quand même !*
- *D'accord.*
- *Tous les jours, quand même.*
- *Et pour toi, est ce que c'est pénible euh, est-ce que tu trouves ça normal euh... est ce que... ?*
- *Euh, je trouve pas ça normal, mais... ça me semble pas pénible.*
- *D'accord. C'est parce que tu es habituée ?*
- *Mm oui.*
- *OK. Si tu n'entendais pas, tu trouverais ça curieux ?*
- *Mm... ben je trouverais que... c'est une classe sérieuse.*
- *Et là, ta classe, tu dirais que c'est une classe sérieuse, ou moyen ?*
- *Entre les deux.*
- *Entre les deux. Et, tu préférerais que ce soit un petit peu plus sérieux, ou finalement tu trouves que c'est pas mal ?*
- *Ben souvent, ces élèves me font rire donc euh ...*
- *Ouais. Au final, c'est quand même rigolo ?*
- *Oui.*
- *Donc ça permet un peu de passer des bons moments ?*
- *Mm oui. ».*

Les insultes peuvent viser une ou plusieurs personnes, un type d'individu en particulier (cf. Tableau 42 « Acteurs de l'insulte, pour la Population-Élève », ci-dessous). Majoritairement les insultes renvoient à une forme indéterminée (73%), en ce sens qu'elles ne s'adressent pas

à quelqu'un en particulier : « Ben... dire des gros mots...¹ ». Elles peuvent signifier le fait d'insulter une personne quelle qu'elle soit, mais elles s'apparentent également à un mode d'expression, à une manière de parler, plus globalement à un comportement qui semble commun mais pas acceptable. L'élève (19%) se dessine comme le premier sujet défini visé : « Ben, on [les élèves]... on, on se, il faut pas qu'on se bagarre, on se dispute, on se parle juste pour dire des injures et tout² ». L'enseignant (7%) est un peu moins la cible des insultes : « Ben... quand tu la traites [la maîtresse], que tu lui dis des gros mots tout ça³ ». La famille (1%) n'est que très ponctuellement l'objet d'insulte : « ...Dire des gros mots à propos de sa famille [du voisin]⁴ ».

Tableau 42 « Acteurs de l'insulte, pour la Population-Élève »

Acteurs de l'insulte		
indéfini	élève	enseignant
74%	22%	3%
(54/73)	(17/73)	(2/73)

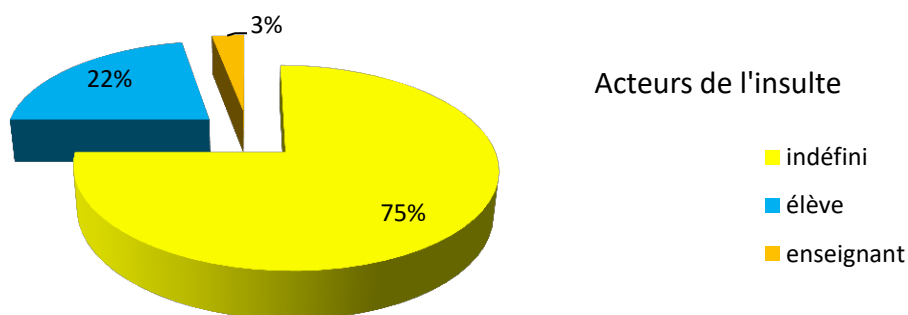


Figure 22 « Acteurs de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire »

A la lecture des résultats (cf. Tableau 42 « Acteurs de l'insulte, pour la Population-Élève » et Figure 22 « Acteurs de l'insulte pour la Population-Élève de l'Inventaire », ci-dessus), très majoritairement (74%) l'auteur des insultes se dessine sous forme indéfinie, c'est-à-dire sans identification de l'auteur : « Insulter⁵ ». Ainsi l'insulte, dans le plus grand cas, ne présente ni auteur, ni objet, un peu comme si elle se suffisait à elle-même. Comme si elle se définissait en tant que telle, sans auteur et sans objet. L'auteur des insultes, dans sa forme définie, peut être l'élève (22%) : « On [les élèves] doit pas dire des injures sur les autres, on doit pas dire euh des mensonges, euh... en fait, on fait pas des choses méchantes quoi⁶ ». De façon très

¹ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

² Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 1, École 2, « Inventaire ».

⁴ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁵ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁶ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

ponctuelle, l'enseignant (3%) : « ... *La maîtresse ne doit pas dire des gros mots*¹ ». Les élèves identifient aussi des groupes d'élèves selon des critères spécifiques. La déviance en est un : « *On [la racaille] dit beaucoup de gros mots*² ». Le genre ressort également : « *Il y a un garçon qui dit des gros mots... euh ben... pff... Ben il y en a plein qui disent des gros mots*³ ».

Tableau 43 « Tableau Insulte au regard de la déviance ou de l'acceptation et de la dimension contextuelle, pour la Population-Élève de l'Inventaire »

Insulte comme	
déviance	acceptation
77% (56/73)	23% (17/73)
liée au contexte	indépendante du contexte
7% (5/73)	93% (68/73)

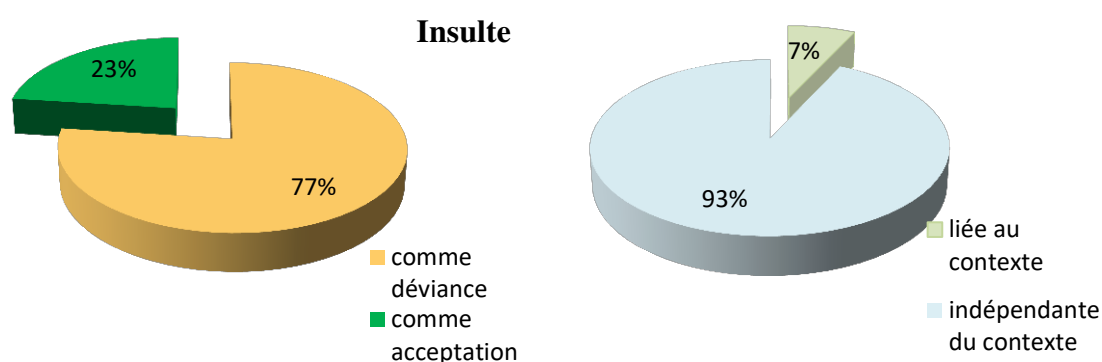


Figure 23 « Insulte comme déviance ou acceptation, comme élément possible de contextualisation pour la Population-Élève de l'Inventaire »

La lecture des résultats (cf. Tableau 43 « Tableau Insulte au regard de la déviance ou de l'acceptation et de la dimension contextuelle, pour la Population-Élève de l'Inventaire » et Figure 23 ci-dessus) indique que, très majoritairement (77%), l'insulte se dessine comme une déviance : « ... *La maîtresse ne doit pas dire des gros mots. ... Parce que des fois, la maîtresse, la maîtresse dit des gros mots*⁴ ». Et, plus ponctuellement (23%), au regard de l'acceptation : « *Après un élève n'a pas le droit de dire des gros mots, c'est la même chose. Euh... et puis c'est tout*⁵ ». L'acceptation se traduit sous forme de prescriptions : ne pas dire ou ne pas faire

¹ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

² Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

³ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁴ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁵ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

des injures, ne pas avoir le droit ou ne pas pouvoir dire des insultes à la maîtresse, ou de ne pas dire des gros mots.

Les insultes sont très ponctuellement contextualisées (7%) : « ... Ben parfois par exemple euh, il y a tel enfant qui m'a dit une injure, euh... Cet enfant peut dire : Non ce n'est pas moi, c'est l'élève d'à côté¹ ! ». Très largement (93%), cette référence est indépendante du contexte : « Euh... quand... si les élèves s'aiment pas trop, les élèves, les élèves se disputent pas, les élèves se bagarrent pas, les élèves se disent pas des injures² ».

Ces résultats indiquent que :

Dans la représentation de la norme, la référence insulte est spécifique à la Population-Elève, marquée par son empreinte culturelle. Référence de deuxième plan, cette référence est considérée avant tout comme une conduite de l'élève, déclinée comme déviance. Insulte témoigne d'un rapport à la norme au caractère indéfini. La référence insulte est identifiée comme déviance, indépendamment du contexte, impliquant pour l'élève des prérogatives. Insulte est organisatrice de la norme pour la Population-Elève, comme comportement à proscrire, susceptible de générer des stratégies internes des élèves, afin d'y recourir sans risque.

5.c. Parole

Parole est une référence actée de deuxième rang (15^{ème}/18), actée à 97%³ spécifique de la Population-Elève. La parole est⁴ la faculté d'exprimer et de communiquer sa pensée à partir de sons et du langage. Son usage autorise l'expression verbale de la pensée. Mais la parole, c'est aussi l'action, le fait de parler, ou bien encore la façon, la manière de parler. Élément du langage parlé, une parole est un mot ou une suite de mots visant l'expression de la pensée. C'est aussi un énoncé oral.

Tableau 44 « Référence parole pour la Population-Elève de l'Inventaire »

Expressions de la référence parole		
« couper la parole »	43	69% (43/62)
« prendre la parole »	14	23% (14/62)
« avoir la parole »	5	8% (5/62)

Au regard de l'analyse (cf. Tableau 44 « Référence parole pour la Population-Elève de l'Inventaire », ci-dessus), parole se décline exclusivement à travers trois expressions : couper la parole (69%), prendre la parole (23%), avoir la parole (8%). C'est donc l'usage de la parole

¹ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

² Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

³ Le % de la référence *parole* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (62) dans le fichier de l'Inventaire.

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/parole>.

qui ressort dans les représentations de la norme : « Euh... lui couper la parole, donc je dois... éviter de parler pendant qu'il parle¹ ».

Tableau 45 « Sujets en lien avec parole, pour la Population-Élève de l'Inventaire »

Élève	Enseignant	Indéfini
Sujets destinataires de <i>parole</i>		
42% (26/62)	31% (19/62)	27% (17/62)
Sujets objets de <i>parole</i> comme déviance		
47% (25/53)	21% (11/53)	32% (17/53)
Sujets objets de <i>parole</i> comme acceptation		
11% (1/11)	89% (8/11)	-

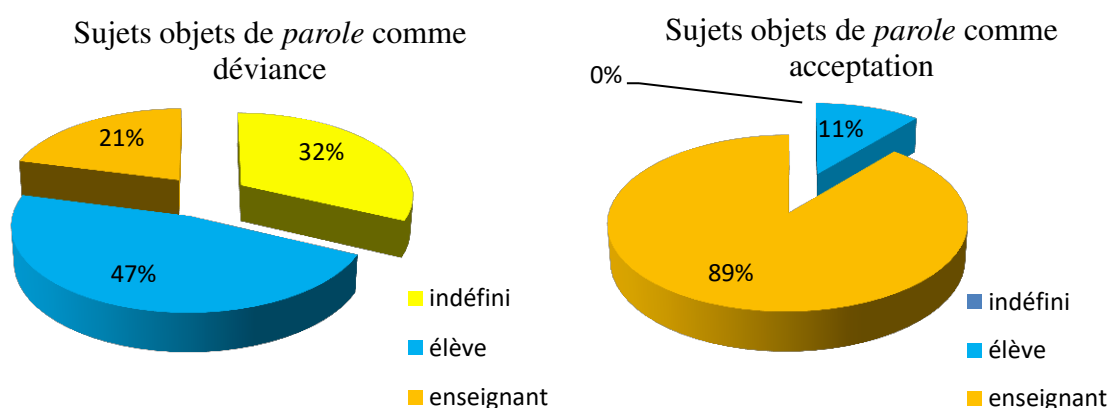


Figure 24 « Sujets objets de parole au regard de la déviance ou de l'acceptation »

L'observation de la répartition des sujets (cf. Tableau 45 « Sujets en lien avec parole, pour la Population-Élève de l'Inventaire », ci-dessus) permet d'affirmer que les élèves (42%) sont les plus visés dans la communication : « Euh, euh, le parler derrière lui, ne pas parler en même temps que lui, ne pas lui couper la parole, enfin² ». L'enseignant arrive ensuite (31%) : « il vaut mieux la laisser dire, que lui couper la parole et le dire à sa place³ », et enfin le sujet indéfini (27%, « De pas couper la parole⁴ »).

Tableau 46 « Parole au regard de la déviance ou de l'acceptation et de la dimension contextuelle, pour la Population-Élève de l'Inventaire »

Parole comme	
acceptation	déviance
15% (9/62)	85% (53/62)
liée au contexte	indépendante du contexte

¹ Ingrid, Élève 22, École 3, « Inventaire ».

² Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

³ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁴ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

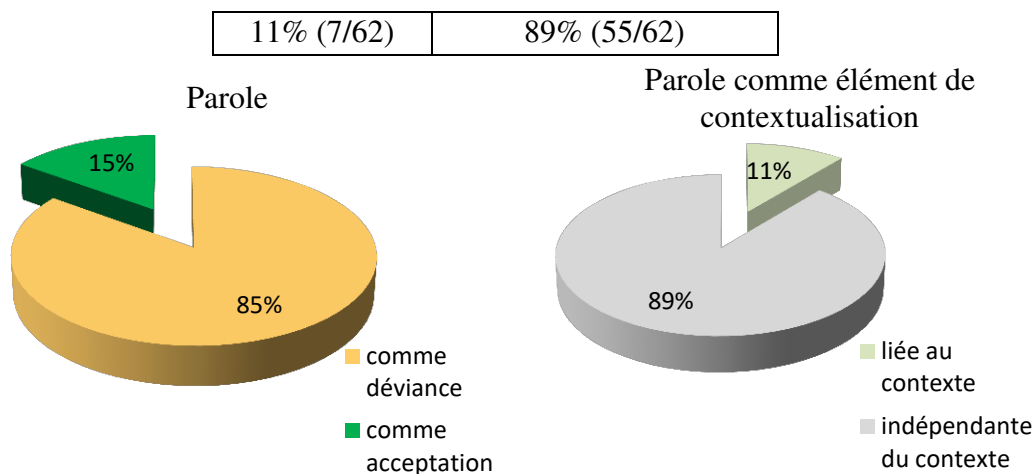


Figure 25 « Parole comme contrainte ou acceptation, comme élément possible de contextualisation pour la Population-Élève de l'Inventaire »

Parole prend majoritairement valeur de déviance (85%) : « Euh prendre la parole à la maîtresse, lui parler mal à la maîtresse¹ ». Couper et prendre sans autorisation la parole traduisent le fait d'interrompre quelqu'un, le plus souvent l'élève (48%), devant le sujet indéfini (32%), puis l'enseignant (21%).

La parole témoigne de l'acceptation (15%) qui dépend très majoritairement de l'enseignant (89%) : « Ben on, on [un élève] lui coupe pas la parole² ». Avoir la parole et prendre la parole signifient être autorisé à parler : « Euh ben, ben, lever le doigt pour prendre la parole³ ». Et ceci dans des conditions communément admises : « Pas parler sans avoir la parole⁴ ».

Parole est une référence modérément (11%) contextualisée : « Si la maîtresse l'interrogeait [l'élève], je peux pas lui dire d'arrêter de parler. Je peux pas lui couper la parole⁵ ». Très majoritairement (89%), parole est indépendante du contexte : « Oui. Couper la parole à l'élève⁶ ».

Ces résultats montrent que :

Dans la représentation de la norme, la référence parole est spécifique à la Population-Élève. Référence de deuxième plan, cette référence est considérée le plus souvent comme une conduite de l'élève. Parole, majoritairement, se décline comme déviance, dont l'objet est en premier lieu l'élève ou le sujet indéfini. Lorsque, minoritairement, la parole se dessine sous forme d'acceptation, elle vise essentiellement l'enseignant. Parole témoigne d'un rapport à la norme identifié comme usage, indépendamment du contexte, impliquant pour l'élève des

¹ Edwin, Élève 34, École 4, « Inventaire ».

² Uram, Élève 13, École 2, « Inventaire ».

³ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Bakari, Élève 6, École 2, « Inventaire ».

⁵ Cédric, Élève 19, École 3, « Inventaire ».

⁶ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

prérogatives. Parole est organisatrice de la communication et de la norme pour la Population-Élève, comme conduite déviante à proscrire.

5.d. Travail

La référence *travail* est commune aux Populations Élève (17^{ème}/18) et Enseignant (10^{ème}/17), actée à 84%¹ mais reste de deuxième plan. Le travail apparaît tant du point de vue de l'élève (« *Quand je travaille... ben j'ai pas le droit de bavarder, parce que c'est un travail individuel*². ») que de l'enseignant (« *Euh... et puis qu'il [un élève] casse les affaires, qu'il gêne le travail de l'autre, euh... voilà*³ »). Pour les deux populations, son rang témoigne de sa place secondaire dans l'organisation de la norme, tout particulièrement pour l'élève. Le travail, bien que présent, n'est donc pas l'élément central.

Différents substantifs ressortent dans cette référence :

- travail (« *Mais il [mon voisin] me distrait dans mon travail en fait*⁴ »).
- boulot (« *Tu réalises au moment où passe le groupe que, que en fait c'est le même, qui a fait tout le boulot, et les autres...*⁵ »).
- tâche (« *(...) je les remets tout de suite à leur tâche, parce que... ils pourraient aller à la terrasse du café et raconter leur vie, ce serait.... Donc c'est, c'est ça : quand ils sont en train de parler, de quelque chose qui n'a rien à voir avec euh, le travail qu'ils sont supposés faire ou la recherche qu'ils sont en train d'effectuer*⁶ »).
- carrière (« *Quel que soit... et on peut être en sortie scolaire, on peut être euh... ça m'a d'ailleurs valu quelques soucis, dans ma carrière, des trucs comme ça*⁷ »).

Le travail désigne une activité humaine, dans une optique productive, créative ou d'entretien de quelque chose. Le travail évoque aussi l'exercice d'une activité professionnelle, l'ensemble des tâches à accomplir, ou bien leur charge afin de maîtriser une activité. Le CNRTL⁸ différencie cette référence en considérant l'activité elle-même (« *Euh... qu'il [l'élève] ait du mal à faire son travail, parce qu'il y a un brouhaha ambiant*⁹ »), le résultat du travail (« *Parce que j'aime bien que le travail soit propre*¹⁰ »), l'exécution et les conditions de travail (« *C'est pas, c'est pas une bonne ambiance de travail qu'on a*¹¹ »), ou bien encore en considérant

¹ Le % de la référence *travail* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (156) dans le fichier de l'Inventaire.

² Gaëtan, Élève 21, École 3, « Inventaire ».

³ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁵ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁶ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁷ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>.

⁹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

¹⁰ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

¹¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

celui-ci comme une activité humaine exercée en échange de quelque chose (« ... Il [l'élève] apprend... il fait un travail pour progresser, ou l'élève apprend une leçon à apprendre¹ ? »).

- Lorsque le travail met l'accent sur l'activité, c'est une activité humaine qui nécessite un effort important, dans le but de transformer des éléments, de créer ou de produire des choses ou idées inédites. Le travail peut être un effort, une tâche physique ou cognitive, visant à acquérir, à apprendre ou à réussir quelque chose. Le travail scolaire en est une illustration. Le travail désigne aussi une activité ou un ensemble d'activités utiles qu'il est nécessaire d'accomplir. Le travail peut être une activité contraignante qui occupe, une tâche : « *Écoute, au début d'année, ce que je ne supportais pas, c'est que certains élèves ne se mettent pas au travail. C'est vraiment enfin, parce qu'on est là pour travailler*² ».

- Cette référence peut porter l'accent sur le résultat du travail : « *Je sais que sur les cinq groupes, il y a deux groupes qui vont rendre leur travail*³ ». Parfois il témoigne de la qualité ou de la manière dont un ouvrage a été fait.

- Le regard peut se porter sur l'exécution et les conditions de travail : « *C'est pas facile de créer une ambiance de travail de, une ambiance de groupe, puisqu'ils [les élèves] s'entendent pas entre eux*⁴ ». Cette référence ressort comme une activité ou ensemble d'activités coordonnées, entre ou plusieurs individus, engagés dans une réalisation commune : « *Même quand toi tu répartis le travail, ils [les élèves] arrivent encore à se... à ne pas être d'accord*⁵ ».

- La dernière facette illustre le travail comme activité humaine laborieuse exercée dans l'échange d'un bien, d'un service. Cette dimension laborieuse ressort sans conteste, tant dans les propos de l'enseignant : « *Euh.... ce qui est pas beau, ce serait un travail pas soigné, un élève qui... qui fait pas d'efforts, qui soigne pas son é... écriture, qui soigne pas sa présentation, qui... ben c'est pas beau*⁶ », que dans le regard de l'élève : « *Des fois, je fais des efforts*⁷ ».

La notion d'échange de bien ou de service en revanche est nettement plus nuancée, et signifierait davantage un profit indirect, implicite. Au regard du contexte spécifique de l'école, pour la Population-Élève, le travail peut être considéré comme une forme d'échange, au regard des évaluations : « *De bien travailler quand on a ton, ton contrôle*⁸ ». La finalité du travail n'est pas précisée. Le travail ressort comme une évidence : « *Puis euh... pas abandonner son travail*⁹ ». Un peu comme si le travail allait de soi. Avec le souci de bien faire : « *Il faut partager le travail, et puis il faut que le travail soit mieux fait, si possible*¹⁰ ».

Du point de vue de l'enseignant, le travail pourrait être appréhendé comme une approche structurée et cohérente de l'enseignement, au profit des progrès des élèves (« *Je vais au*

¹ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁶ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁷ Bakari, Élève 6, École 2, « Inventaire ».

⁸ Ebony, Élève 8, École 2, « Inventaire ».

⁹ Valérian, Élève 29, École 3, « Inventaire ».

¹⁰ Mahdi, Élève 41, École 4, « Inventaire ».

contraire recentrer l'élève sur des méthodes, pour que son travail soit très structuré¹ »), ou d'un climat de classe favorable aux apprentissages (« C'est vraiment euh, pour essayer d'avoir une ambiance de travail² »).

Le travail ressort à la fois comme une activité cognitive et une activité sociale au sein de la classe : cognitive parce qu'intellectuelle et sociale, en ce sens que le travail semble constituer une activité en soi au sein du groupe classe : « *Bien travailler et c'est tout*³ ».

Cette référence renvoie à des difficultés :

- Du point de vue de la Population-Enseignant : « *Euh... mais bon, je ne peux pas mettre en place, ce qui moi me plairait, au niveau pédagogique*⁴ ». Le travail souligne un décalage entre des intentions éducatives et la réalité de la pratique pédagogique de l'enseignant : « (...) *le travail de groupe, c'est justement apprendre à gérer les capacités de chacun. Sauf que c'est un truc super dur, et du coup ça peut être source de conflit, le travail de groupe*⁵ ».

- Mais aussi du point de vue de la Population-Élève : « *Ce que je supporte pas, ce qui est difficile c'est lorsque les enfants... les enfants viennent exposer un travail, ou euh... ou travaillent à deux euh... qu'ils, qu'ils se moquent euh... qu'ils... évidemment qu'ils s'insultent (rires) encore moins euh... qu'ils, qu'ils fassent des, des différences*⁶ ! ».

Le travail est parfois une donnée circonstanciée : « *Quand je fais du travail et que lui [mon voisin], il a rien, il est... il est complètement avachi sur moi en train de regarder, et ça...*⁷ ». Le travail peut également être lui-même un élément de contextualisation : « *Ne pas déranger les autres, quand on a fini un travail*⁸ ». Parfois le travail ressort même comme un paramètre sur le plan affectif : « *Parce que la plupart du temps, si... je pense qu'on [la maîtresse] aime bien un élève... c'est parce qu'il est sage, euh qu'il fait bien son travail*⁹ ». En tant que facteur sur le plan affectif, il peut se placer au premier rang : « *Ben, si... c'est vraiment un enfant insupportable, il y a des raisons, mais si c'est un enfant qui est sage et qui fait son travail, ben... c'est un peu embêtant*¹⁰ ». A l'inverse, l'affect et la relation sont évoqués comme des facteurs du travail : « *Ben, pour la relation de travail, sinon... s'il y a une tension, on va pas travailler dans les bonnes conditions. Et l'enfant... surtout l'enfant... après moi je suis capable de passer au-dessus, mais un enfant c'est plus difficile*¹¹ ».

La référence travail est aussi indépendante du contexte. Elle implique :

¹ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Ted, Élève 28, École 3, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁶ Florence, Enseignant 2, École 3, « Inventaire ».

⁷ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

⁸ Najma, Élève 12, École 2, « Inventaire ».

⁹ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

¹⁰ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

¹¹ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

- des droits, une forme de liberté : « Si ils [les élèves] sont en travail de groupe ou en atelier, là ils ont le droit de parler euh¹ ». Ce droit semble un élément fondateur de l'enseignement : « J'ai le droit d'être tranquille dans mon travail, dans, dans mes affaires et dans mon cœur² ». En ce sens, le travail implique un cadre : « Donc mais du coup, pas déranger, ça veut dire enfin je veux dire, on [un élève] dérange pas, on respecte les autres, ceux qui, qui veulent travailler, qui travaillent, donc du coup, on parle pas de façon intempestive, on se déplace pas, après on va chercher concrètement qu'est-ce que ça voulait dire respecter le travail des autres. Donc c'est... ce genre de règles...³ ». Le travail devient parfois porteur de liberté : « Après, ça dépend, si euh... ça parle du travail, si. Enfin si ça parle du travail, je vais dire euh... : J'ai pas compris l'exercice. Tu peux m'aider⁴ ? ». Le travail peut impliquer une forme d'acceptation : « Être concentré sur son travail⁵ ! ». Cette acceptation dessine des prérogatives : « ... Non, parce qu'on [un élève] a toujours du travail à faire, enfin alors on peut continuer, en attendant que la maîtresse, elle arrive⁶ ».

- des contraintes : « Mais effectivement, pour moi quand ils [les élèves] sont au travail, ils sont pas en train de rêver, ils sont pas en train de dessiner, ils sont pas en train d'écrire un petit mot... ou... des toutes petites choses que je... Pour moi, c'est pas que je supporte pas ces toutes petites choses, mais c'est que c'est mon devoir de ne pas, laisser faire le, les élèves⁷ ! ». Dans ce cas, les contraintes sont liées à l'enseignant. Mais elles peuvent être indépendantes et définies par l'élève : « Faut que je finisse mon travail⁸ ». Parfois l'élève à travers le travail fait l'objet d'autorité : « Mets-toi au travail⁹ ! ».

- des déviances : « (...) ils [des élèves] veulent travailler tout seuls, en fait¹⁰ ».

Tableau 47 « Référence travail pour les deux populations »

	Travail comme			
	activité de l'élève		activité de l'enseignant	
Population-Enseignant	92/98	94%	6/98	6%
Population-Élève	58/58	100%	0/58	0%
Population-Totale	150/156	96%	6/156	4%
	référence liée au contexte		prérogative liée au travail	
Population-Enseignant	36/98	37%	62/98	63%
Population-Élève	21/58	36%	37/58	64%

¹ Frédérique, Enseignant 1, École 2, « Inventaire ».

² Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

³ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁴ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁵ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁶ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

⁷ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁸ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁹ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

¹⁰ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

Population-Totale	57/156	37%	99/156	63%
	relevant de la contrainte		relevant de l'acceptation	
Population-Enseignant	41/62	66%	21/62	34%
Population-Élève	22/37	59%	15/37	40%
Population-Totale	63/99	64%	36/99	36%

Les résultats soulignent (cf. Tableau 47 ci-dessus) que le travail renvoie très majoritairement (96%) à l'activité de l'élève en classe. Pour la Population-Élève, cette considération est unanime (100%) : « *Alors que dans le français, il faut plus travailler euh... l'écriture quoi, et euh... la lecture*¹ ». La référence au travail de l'enseignant est donc absente chez l'élève. L'évocation de l'activité professionnelle de l'enseignant est très limitée (4%), même pour la Population-Enseignant (6%). : « *Je viens pas là pour être aimée, je viens là pour... c'est mon travail, c'est-à-dire... Ben maintenant si ça se passe, et en général ça se passe bien, je n'ai pas de souci*² ».

La lecture des résultats montre d'autre part que le travail est minoritairement (37%) contextualisé et qu'il relève largement (63%) de prérogatives qui valent pour l'élève.

Ces prérogatives inhérentes au travail relèvent majoritairement (64%) de la contrainte, et ceci davantage pour l'élève (66%) que pour l'enseignant (59%).

L'observation des réponses relevées (cf. Annexe 4 (3) « Étude de la référence *travail* de l'Inventaire pour les Populations Élève et Enseignant ») affine l'analyse. Si les prérogatives du travail relevant de la contrainte chez la Population-Enseignant sont moins importantes, elles sont plus diversifiées. Sur le plan cognitif, l'élément central est le fait de mettre au travail, avec un niveau d'exigence minimal. Sur le plan social, le respect du travail des autres ressort, avec la nécessité de s'organiser à plusieurs. Ce qui vaut tant pour l'élève que pour l'équipe enseignante. Sur le plan affectif, le travail doit primer sur l'affect.

Chez la Population-Élève, des points communs existent sur le plan cognitif à travers l'exigence, qui consiste pour l'élève à finir et à ne pas abandonner son travail. La dimension sociale met également en avant la nécessité de ne pas être dans une relation d'aide, ou de partager le travail en fonction de la modalité de travail retenu (individuel ou en groupe). La dimension affective est absente. En revanche, l'affect ressort dans la notion de persévérance.

Les déviances de la Population-Élève sur le plan affectif, reflètent la moquerie vis-à-vis du travail de la maîtresse et l'indifférence (ne rien en avoir à faire).

Les déviances sociales vont dans le sens des contraintes, en ajoutant le fait de ne pas soumettre le travail d'un autre élève à l'autorité d'un pair. La dimension cognitive exprime les exigences liées au travail : la concentration, la qualité du travail (bâclé, gâché, mal fait, bourré de fautes, hors-tâche). Pour la Population-Enseignant, les déviances identifiées sont

¹ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

² Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

essentiellement cognitives et renvoient aux difficultés des élèves dans l'entrée dans la tâche, à la passivité, au manque de soin ou d'investissement dans le travail. Sur le plan social, les déviations soulignent les problèmes organisationnels ou relationnels dans le travail (faire pour les autres, déléguer complètement), mais aussi le fait d'être hors-tâche dans la communication et de ne pas assumer la production collective. Sur le plan affectif, l'absence de motivation des élèves et des enseignants est perçue comme un obstacle.

Au regard de l'acceptation, la dimension cognitive est très prégnante pour la Population-Élève, croisant fortement les prérogatives dessinées ou attendues par l'enseignant : l'engagement et le maintien dans la tâche, la réflexion, l'engagement actif, la concentration, l'autonomie, en évitant les éléments perturbants. Du point de vue de la Population-Enseignant, c'est davantage la méthodologie, la structuration, les habitudes de travail qui ressortent dans une perspective de progrès. Sur le plan social, pour la Population-Élève, seul le fait de ne pas gêner l'enseignant dans son travail est évoqué. Le fait d'accepter les contraintes est une forme d'acceptation.

En revanche, pour la Population-Enseignant, un certain nombre de libertés sont évoquées : être serein dans son travail, pouvoir échanger, dans un climat de classe favorable au travail, en nuanciant en fonction du niveau de chacun et de l'organisation rencontrée (travail individuel ou de groupe). Le travail du groupe est recherché et mis en valeur. La dimension affective n'est pas évoquée, mais les valeurs ressortent pour la Population-Élève, dans le fait de chercher à travailler sans tricher.

Ces résultats nous permettent de comprendre qu'au regard de la référence travail, une forme de culture commune se dessine pour les deux populations, qu'il s'agisse de prérogatives liées à la contrainte ou à l'acceptation.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, les références liées au travail sont communes aux acteurs de l'école, sans être centrales. Référence de deuxième plan, le travail est considéré avant tout comme une activité de l'élève. Il témoigne d'un rapport à la norme faiblement contextualisé, impliquant pour l'élève des prérogatives. La norme est de façon secondaire marquée par le travail, comme forme de contrainte.

5.e. Problèmes

La référence *problème* (actée à 88%¹) est spécifique et au dernier rang (17^{ème}/17) pour la Population-Enseignant. Ce qui lui accorde un rôle secondaire, mais non négligeable. Un problème présente un caractère polysémique. Il désigne² une question à résoudre par des voies rationnelles et rigoureuses : « ... Si il [un élève] doit trouver une solution à un problème...³ ».

¹ Le % de la référence *problème* est calculé par Tropes, au regard du nombre d'occurrences (56) dans le fichier de l'Inventaire.

² CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/problème>.

³ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

Dans le champ plus spécifiques des mathématiques, c'est une question qui peut se résoudre à partir des données de l'énoncé : *« Euh si il y a un problème de Maths, on [la classe] va d'abord réfléchir, lire la consigne, relire la consigne, relire la consigne à nouveau, reformuler la consigne, euh... Et voilà, je veux pas une réponse comme ça, de but en blanc...¹ »*. Dans les deux cas, l'enseignant évoque le problème du point de vue de l'élève : *« Mais au départ, j'accepte toutes les, toutes les solutions, puisque les problèmes restent quand même quelque chose de difficile, même en classe de CM2. Il y a quand même beaucoup d'enfants euh qui sont bloqués. Dès qu'une personne prononce le mot problème, c'est...² »*.

De façon plus globale, c'est aussi une question d'un niveau théorique ou pratique, visant la résolution de difficultés ou dont la solution n'est pas acquise : *« Mais le problème c'est que ça veut dire euh... je l'ai pas mis ce système en place tout de suite ce système-là, parce que ça veut dire punir toute la classe, pour euh... un quart de la classe qui se range pas ! Enfin tu vois, c'est pas juste euh... ! Mais quand tu les punis individuellement, ça sert à rien. Donc c'est, c'est la solution qui a marché, mais que je trouve injuste parce que... ben parce que ben il y a plein d'élèves qui n'ont rien demandé, quoi³ »*.

Ceci semble particulièrement correspondre au quotidien de l'enseignant, en ce sens que la réalité dans la gestion des situations d'apprentissage et d'un groupe échappe toujours à l'enseignant : *« Qu'ils [les élèves] s'installent pas, mais le problème, c'est que encore une fois, c'est vraiment une minorité, sauf que cette minorité-là fout la pagaille quoi⁴ »*.

Problème désigne également des difficultés, des ennuis, qui évoquent ici encore cette réalité mouvante à laquelle l'enseignant est confronté : *« Alors je te parle pas de ceux [des élèves] qui se sont faits taper, parce que ça en général, on arrive [les enseignants] à régler le problème pendant les récréations⁵ »*.

Parfois le substantif souligne le contraste entre l'acceptation et la déviance sur le plan comportemental : *« Tu sais, pour mettre leurs affaires dans leur sac, ça il y a pas de problème ! Mais euh, qu'ils [les élèves] rangent pas le, le matériel au moment où ça sonne, là par contre il y a plus personne, quoi⁶ »*. Problème met en relief tout simplement l'acceptation : *« S'ils [les élèves] demandent l'autorisation avant, il n'y a pas de problème, mais c'est toujours bien rangé⁷ », « Puisque... s'ils [les élèves] se trompent, c'est pas un problème⁸ »*.

Sur le plan sociologique, problème renvoie à *« une situation considérée comme menaçante pour certaines valeurs de civilisation d'une société donnée⁹ »* (Willems 1970). Rapporté à

¹ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

² Edwige, Enseignant 8, École 2, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁶ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁷ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁸ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁹ Encyclopédie Universelle, Willems (1970), consulté le 5/6/2016.

URL : <http://encyclopedia.universelle.fracademic.com/62902/probl%C3%A8me>.

l'école et plus spécifiquement à la classe, le problème peut évoquer cette fragilisation du fonctionnement de la classe : *« Enfin, c'est vraiment le... les, le problème de la prise de parole, puisque du coup, comme il y a pas de respect de prise de parole, ils [les élèves] parlent quand ils veulent, pour dire ce qu'ils veulent. Euh... peu importe l'activité que tu es en train de faire, que ce soit une évaluation, ou autre chose. Enfin, donc c'est vraiment la prise de parole qui est pas... qui est pas du tout maîtrisée¹ ».*

Problème est une difficulté sur le plan affectif ou psychologique. Ici le problème se place parfois du point de vue de l'enseignant qui est à certains moments interpellé sur le plan affectif : *« Et ça me pose un problème ouais, parce que j'ai du coup, je fais entrer des sentiments dans la classe qui pour moi, n'ont pas lieu d'être² ».*

Enfin un problème évoque également une chose dont le sens échappe et de nature difficile à cibler ou à concevoir : *« Donc ça, ça me met très fort en colère. Et même avec leur matériel. J'ai du mal à comprendre euh... enfin mais c'est, c'est un problème plus profond quoi. Moi j'ai beaucoup de mal avec cette société où maintenant tout... tout est achetable, tout est jetable, tout est consommable très vite, et finalement tout est à portée de tout le monde. Ce qui est quelque part bien, mais... ce qui a un côté pervers, c'est euh... ben c'est pas grave si un élève casse³ ».* Ce regard souligne ici les difficultés réelles et quotidiennes de l'enseignant à la fois dans la perception, la compréhension, mais aussi les régulations des situations.

La référence problème se traduit par trois occurrences différentes (problème 75%, difficulté 23% et inconvénient 2%).

- La difficulté relève⁴ du caractère perçu ou difficile à réaliser, en fonction des capacités de l'individu, de l'objet considéré ou des circonstances : *« Ce que j'accepte pas aussi, c'est euh... Je crois qu'ils [les élèves] sont beaucoup plus durs avec ma collègue. Et ça c'est pas facile. Ça me, ça me pose problème, aussi ça⁵ ».* Une difficulté évoque aussi une solution ou situation délicate. C'est globalement tout élément qui fait obstacle, gêne le sujet dans une action et nécessite un effort : *« Euh c'est quand il [un élève] est, par exemple en difficulté, qui est devant un exercice, qui ne va pas avoir les outils nécessaires, alors qu'on [l'enseignant] le dit à chaque fois⁶ ».*

Difficulté est utilisée par l'enseignant pour cibler le niveau des élèves : *« Oui, comme ça, mais il est bien évident qu'il y a des enfants qui sont en très grande difficulté. Et un enseignant ne peut pas avoir les mêmes exigences, avec les enfants qui sont en grosse difficulté, qu'avec ceux qui ont énormément de facilités⁷ ».*

- Un inconvénient désigne⁸ une conséquence fâcheuse qui arrive ou peut apparaître en lien avec une action, une décision ou une situation. Ici il est utilisé pour souligner l'acceptation :

¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

² Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

³ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

⁴ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/difficulté>.

⁵ Elodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁶ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

⁷ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

⁸ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/inconvénient>.

« ... Ben écoute si ils [les élèves] m'aiment bien, c'est plus facile de travailler avec eux. Je, j'y vois pas d'inconvénient du tout, euh...¹ ».

Tableau 48 « Référence problème pour la Population-Enseignant »

Substantifs correspondants à « problème »			Problème du point de vue de	
			l'élève	de l'enseignant
<i>problème :</i>	42	75%		
situation difficile				4% (2)
problèmes liés à l'apprentissage			11% (6)	
problème gestion situation				61% (34)
<i>difficulté</i>	13	23%	23% (13)	
<i>inconvénient</i>	1	2%		2% (1)
Total	56	100%	33% (19)	67% (37)

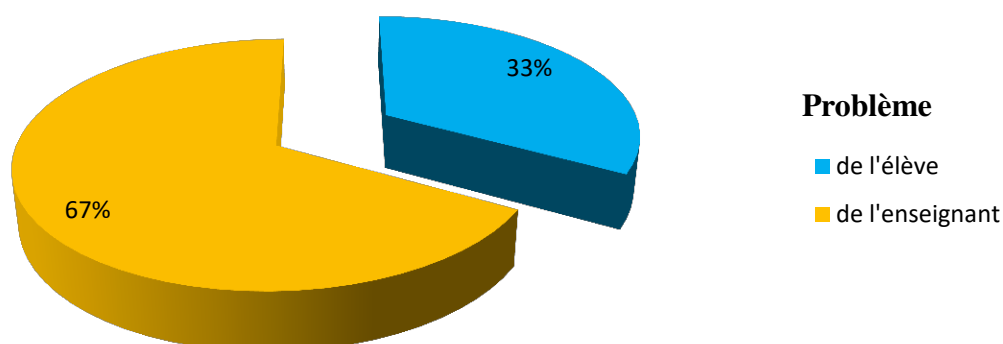


Figure 26 « Référence problème comme difficulté de l'élève ou de l'enseignant »

L'analyse des résultats (Tableau 48 et Figure 26 ci-dessus) montre que les résultats peuvent être liés à l'enseignant ou à l'élève (cf. Annexe 4 (3) « Étude de la référence *problème* de l'Inventaire pour la Population-Enseignant »). Majoritairement (67%), cette référence évoque une difficulté de l'enseignant : « Pour euh justement euh, parce que le problème c'est que pendant un moment, on [la titulaire de la classe et moi] a mis un bon élément à côté d'un mauvais élément² ».

Néanmoins les problèmes de l'enseignant semblent liés à ceux de l'élève : « Ça dépend si ça a l'air de lui poser problème, et si, si c'est, je sais pas si c'est flagrant, et s'il en parle euh, là ça me poserait problème, parce que j'aimerais bien comprendre pourquoi, ou qu'on en discute euh. Mais après, peut-être qu'aujourd'hui il y a des enfants qui m'aiment pas dans la classe, et que je le sais pas, et puis c'est pas grave, parce que ça se voit pas. Enfin ça se voit

¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

pas, on... arrive à communiquer, on arrive à travailler, donc euh.... voilà. Et puis je pense qu'on peut pas plaire à tout le monde¹ ».

Majoritairement (61%), problème relève de la difficulté à gérer une situation : « ... *Ma collègue et moi avons toujours le même problème, cette non-volonté... ou de... ne pas se mettre au boulot, tout simplement² ».*

La difficulté de l'élève est minoritaire (34%). La référence problème témoigne de la prise en compte des difficultés de l'élève, au regard des apprentissages : « *Euh... je pense plutôt euh... en petit groupe comme ça, souvent je... je prends les élèves en difficulté, ou quand un élève dit euh... Bon, je suis nul, j'y arrive pas ! Ça, ça m'énerve ! Parce que c'est pas vrai ! C'est pas possible³ ».*

Tableau 49 « Problème comme contrainte ou acceptation, au regard des dimensions sociale, cognitive, affective et de valeur »

Problème comme	contrainte	acceptation
dimension sociale 45% (25/56)	43% (24/56)	2% (1/56)
dimension cognitive 37% (21/56)	30% (17/56)	7% (4/56)
dimension affective 18% (21/56)	16% (9/56)	2% (1/56)
dimension éthique 0%	0%	0%
Total	89% (50/56)	11% (6/56)

L'observation des réponses relevées (cf. Tableau 49 ci-dessus) affine l'analyse. Problème, en tant que référence, reflète le plus largement (45%) un caractère social : « *Nous, c'est surtout les problèmes de violence, voilà. Donc ça évidemment, je ne tolère pas⁴ ».* Au deuxième rang (37%), problème renvoie à la dimension cognitive : « *Un enfant qui est en très grosse difficulté, qui a mis beaucoup de temps pour arriver à faire quelque chose, même si c'est un brouillon, je ne vais pas le dire à cet enfant⁵ ».* La question des apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves est évoquée explicitement. C'est un paramètre constitutif de la norme, mais uniquement chez l'enseignant. La dimension affective, bien que plus limitée (18%), ressort : « *J'ai pas du tout envie euh... Ça, ça me poserait problème d'ailleurs je crois, si j'entendais d'ailleurs que : cette élève, c'est la chouchou de la maîtresse⁶ ! ».* Elle met en relief son importance, moins sur le plan quantitatif que qualitatif. Le registre des valeurs est absent. La dimension idéologique ne semble donc pas être source de problème pour l'enseignant.

¹ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

² Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

³ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁴ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

⁵ Mireille, Enseignant 3, École 6, « Inventaire ».

⁶ Élodie, Enseignant 4, École 2, « Inventaire ».

- Sur le plan social :

Problème ressort parfois comme un constat : ne pas parvenir à gérer le retour des élèves au retour de la récréation, les élèves qui ne rangent pas le matériel au moment où ça sonne. Problème apparaît comme un incident, avec parfois des violences physiques (se bagarrer), verbales (s'insulter) ou des moqueries. Problème peut se rapporter au matériel : voler ou dégrader, ne pas respecter, ne pas ranger, laisser traîner. Problème évoque aussi une question plus générale parfois, comme la société actuelle, où tout s'achète et tout se jette. Problème relève de difficultés dans le rôle pédagogique de l'enseignant, à savoir dans la mise en œuvre de son enseignement : gérer les élèves qui se sont fait taper en récréation, gérer le retour des élèves dans la classe, les placer en classe, gérer la prise de parole. Cette référence cible parfois une relation directe, entre élèves ou avec l'enseignant (se moquer de l'enseignant). Le lien avec la didactique n'est pas pour autant absent : gérer l'absence de volonté chez les élèves, leur engagement dans les apprentissages, ou l'absence de mise au travail ; réguler les phénomènes de leadership dans les différentes situations et organisations pédagogiques.

- Sur le plan cognitif :

Les difficultés relèvent des lacunes, latences, obstacles, hésitations, tâtonnements, réussite partielle, ou absence de réussite dans les situations d'apprentissage. Mais c'est aussi l'élève qui n'essaie pas, qui est dans la démission, qui n'est pas dans son rôle d'élève. Problème est évoqué parfois comme situation-problème, c'est-à-dire comme une tâche engageant les élèves activement dans les apprentissages.

- Sur le plan affectif :

L'affect ressort comme un obstacle potentiel fort, non pas sur le plan quantitatif, mais au regard des conséquences qu'il implique. Problème évoque une question de réciprocité. En effet, ces sentiments apparaissent dans le sens élève-enseignant : ne pas être aimé, être détesté par l'élève, ressort comme un frein possible à l'apprentissage. La gestion que l'enseignant a de ses émotions semble essentielle pour garder une distanciation dans son comportement, pour ne pas être poussé dans ses retranchements. L'enjeu est de ne pas faire entrer dans la classe des sentiments qui n'ont pas lieu d'être : ne pas aimer un élève. Cette réciprocité dans le sens enseignant-élève est également un problème : ne pas aimer ses élèves, ou avoir, afficher, percevoir des préférences ou des ressentis allant dans ce sens. La notion de préférence vaut pour l'élève comme pour l'enseignant : savoir que les élèves sont plus durs avec le collègue et les entendre raconter ou se vanter de leurs déviances posent problème.

Problème témoigne de la dimension contextualisée de la norme, au regard de l'élève engagé ou non dans les apprentissages ou des situations rencontrées.

Très majoritairement (89%) la référence problème relève de la contrainte. Sans doute, ceci tient-il au fait que la considération du problème émane de l'enseignant au regard de l'élève. L'acceptation est largement plus limitée (11%) et correspond exclusivement aux attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Problème au regard de l'acceptation relève, sur le plan social, de la possibilité d'aller chercher du matériel, après avoir demandé l'autorisation. Sur le plan cognitif, un enseignant accepte qu'un élève puisse se tromper, avancer une hypothèse, proposer toutes les solutions ou avancer une connaissance fausse. L'erreur semble être une

dimension positive dans l'organisation de la norme. Travailler et apprendre en respectant la consigne est également accepté. Sur le plan affectif, c'est l'affect positif de l'élève vis-à-vis de l'enseignant qui ne pose pas problème à l'enseignant.

La référence problème met en avant la notion de déviance, en ce sens que le comportement des élèves génère un problème, identifié comme tel, reconnu comme écart par rapport à un comportement acceptable, tolérable ou attendu.

Ces résultats soulignent que :

Dans la représentation de la norme, les références liées au problème sont spécifiques à la Population-Enseignant, sans être centrales. Référence de deuxième plan, cette référence est considérée avant tout comme un problème de l'enseignant, au regard de la conduite de l'élève. Problème témoigne d'un rapport à la norme contextualisé, impliquant pour l'enseignant des difficultés à gérer et pour l'élève des contraintes. La norme est de façon secondaire marquée par les problèmes, qui font émerger la déviance de l'élève, ses difficultés sur le plan cognitif et l'interdépendance entre élève et enseignant sur le plan affectif. Le registre des valeurs ne semble pas source de problème pour l'enseignant.

➤ Pour synthétiser

L'élève est le premier élément organisateur de la norme à l'école. Son statut d'élève ressort, indépendamment de la spécificité de chacun, et lui confère une forme d'universalité. De ce fait, la norme vaut pour l'élève quel qu'il soit. La considération d'un profil d'élève particulier reste très ponctuelle, en lien avec une forme d'étiquetage (scolaire pour l'enseignant, affectif pour l'élève). Des éclairages spécifiques de ses pairs ou de l'enseignant dessinent l'élève, respectivement comme voisin, copain, garçon, camarade ou comme enfant. Ses qualifications spécifiques lui attribuent des prérogatives propres, sans pour autant signifier un contexte particulier. Des critères spatiaux (voisin), d'âge (enfant), relationnels et affectifs (copain), indéfinis (gens), de genre (garçon) ou fonctionnels (camarade), teintent différemment l'élève, à travers des considérations singulières comme objet de la norme. Malgré ces orientations particulières, une forme de neutralité ressort dans l'ensemble des statuts, à l'exception de copain qui est plus marquée sur le plan affectif.

L'enseignant est le deuxième acteur de la norme à l'école. Référent de premier plan, l'instituteur (pour l'élève), l'enseignant (pour lui-même) ou le collègue (entre pairs) ne ressort pas en tant que personne. L'enseignant est identifié avant tout par rapport à son statut (maîtresse ou maître) par l'élève, à son rôle (enseignant), ou à ses relations (collègue) par lui-même. Actant et référent pour l'élève, l'enseignant est organisateur de la norme tant pour lui-même que pour l'élève.

L'élève et l'enseignant sont les deux acteurs de la norme, que la famille complète plus ponctuellement. Dans la représentation de la norme, c'est avant tout dans leur dimension individuelle que les sujets s'esquissent. Pour autant, la dimension collective s'ébauche, à

travers la classe et le groupe, où l'ensemble d'individus s'apparente à une entité contextualisée, objet de la norme, au regard de critères spécifiques, souvent fonctionnels.

La norme fluctue en fonction de la considération des acteurs. L'individu, à l'école, est l'objet de regards multiples, qui lui attribuent des prérogatives variées. La norme est un filtre qui modifie les attentes en fonction du statut conféré à l'individu, ce qui augure des difficultés, des ambiguïtés.

Marquée par le doute, la norme affiche la majorité des références comme objets, organisateurs des conduites de l'individu, ou tout au moins génère une lecture orientée des comportements. Les caractéristiques de la norme augurent à la fois de flexibilité et de difficultés, ou tout au moins d'ambivalences.

La spécificité de la norme tient à son caractère indéfini. La norme se décline au regard d'une référence indéterminée, bien que contextualisée : chose. Référence de premier plan, commune aux acteurs de l'école, essentiellement actée, chose se spécifie majoritairement au regard de la déviance. Les acteurs se réfèrent à des éléments indéfinis, ouverts, enclins à revêtir des formes variées, infinies. La norme se caractérise par sa souplesse, son adaptabilité au contexte, devant une réalité fuyante par nature. Cette flexibilité annonce des difficultés devant la variabilité sous-jacente.

D'autres écueils se dessinent devant l'existence de références spécifiques à l'élève et à l'enseignant et donc, non partagées. Ainsi le droit, premier élément organisateur de la norme chez l'élève (en dehors des acteurs), n'existe que ponctuellement pour l'enseignant. Pour l'élève, dans les représentations de la norme, majoritairement le droit relève de la contrainte. À l'inverse, pour l'enseignant, le droit ressort comme une forme de liberté de l'élève, avec le souci d'équité. L'école apparaît pour l'élève comme un espace de contraintes et de restrictions, où son statut lui confère des prérogatives individuelles. Le paradoxe et les difficultés tiennent à ce qu'ils tiennent majoritairement des droits subjectifs. La norme pose la question de ce qui est fondé en droit au regard des libertés consenties. Or, dans la représentation de la norme, la référence règle reste spécifique à l'enseignant. Elle vise avant tout les conduites de l'élève et pourtant n'apparaît pas pour l'élève. Dépendante majoritairement de l'enseignant, la règle se spécifie pour l'enseignant comme une évidence. Ce référent pour l'enseignant se veut organisateur de l'activité de l'élève en classe, comme prescription. Mais la règle comme référence, est absente chez l'élève et présente majoritairement un caractère indéfini, qui exprime la force et la prégnance de l'implicite.

Le temps est organisateur de la norme chez l'enseignant. Le temps illustre la dimension contextuelle de la norme, comme fragilité ou atout et lui confère un caractère dynamique et donc variable. Le temps n'est pas considéré comme objet, mais comme facteur de spécification de la norme, qui s'articule avec d'autres éléments contextuels. Ce rapport à la norme, marqué par le temps, est inexistant chez l'élève.

La norme se décline à travers des conduites identifiées (réponse, insulte, parole) ou à travers leur résultat (problème, travail). La dimension comportementale, par nature variable, est donc organisatrice de la norme. La prise en compte de conduites des sujets dans l'organisation de la

norme, témoigne des ambivalences, avec une forme de fragilité ou de flexibilité. La norme se dessine en relation avec l'usage, ce qui participe à son caractère variable. Les conduites sont spécifiques à l'élève et identifiées (réponse, insulte, parole) comme prérogatives de l'élève avant tout au regard de la déviance, avec un caractère plus ou moins défini. Elles sont indépendantes du contexte, comme comportement attendu (réponse), conduite à proscrire (insulte) ou forme de contrainte (travail), susceptibles de générer des stratégies internes des élèves. Dans la représentation de la norme, le travail est la seule conduite partagée par les acteurs de l'école, sans être centrale. La norme est marquée par cette dimension comportementale. Chez l'enseignant, elle ressort de façon spécifique à travers le problème, avec un caractère contextuel marqué. Considéré avant tout comme un problème de l'enseignant, au regard de la conduite de l'élève, problème dessine un rapport à la norme contextualisé. Il implique cette fois pour l'enseignant des prérogatives, comme conduites de régulation et, pour l'élève, des contraintes.

La norme fait émerger une forme d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant. Les normes, dépendantes des acteurs, façonnent les conduites qui en retour les modulent.

b. La norme au regard de l'acceptation

Dans une dimension de faisabilité, cette partie s'apparente davantage à un éclairage complémentaire, à une ouverture, plus qu'à une vérification, au sens systématique. Nous avons retenu pour illustrer l'acceptation la référence chose, pour son caractère indéfini, commun et de premier rang.

➤ Déviance et acceptation au regard de chose

Tableau 50 « Chose au regard de la déviance ou de l'acceptation, pour les Populations Élève et Enseignant de l'Inventaire »

<i>Chose au regard de</i>	<i>la déviance</i>	<i>l'acceptation</i>	<i>autre</i>
Population-Élève	71% (198/280)	16% (45/280)	13% (37/280)
Population-Enseignant	64% (274/388)	15% (60/388)	21% (89/388)
Population-Totale	66% (445/668)	16% (105/668)	18% (118/668)

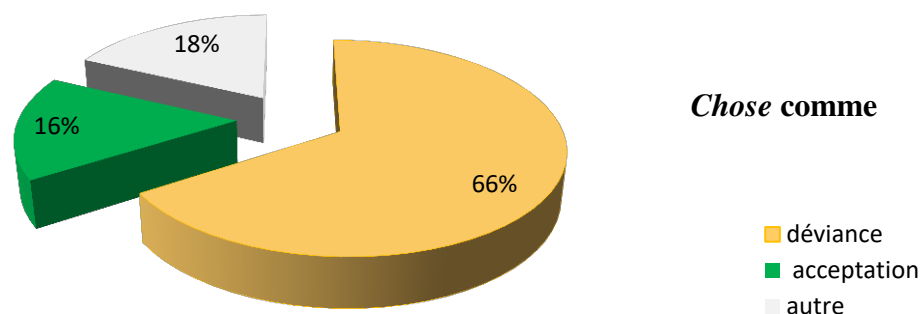


Figure 27 « Chose au regard de la déviance ou de l'acceptation, pour la Population-Totale de l'Inventaire »

Chose, comme référence, s'éclaire à la fois à la lumière de la déviance et de l'acceptation. Elle relève majoritairement (66% pour la Population-Totale) de la déviance (cf. Figure 27, ci-dessus), qu'elle vienne de l'élève : « Mm... ben ne pas travailler, c'est-à-dire euh... faire quelque chose d'autre, au lieu de faire l'exercice¹ », ou de l'enseignant : « Elle [la maîtresse] peut pas nous forcer [les élèves et moi] à faire quelque chose de mal² ». La lecture des analyses (cf. Tableau 50 ci-dessus) met en relief que cette proportion est plus importante pour la Population-Élève (71%) que pour la Population-Enseignant (64%). L'acceptation reste minoritaire (16%). Certains substantifs sont indépendants de ces deux critères (13% pour la Population-Élève et 21% pour la Population-Enseignant) : « Ben... ben non, mais il y a des choses que je... je joue jamais avec eux [ces élèves] en fait, parce que...³ ».

Ces résultats montrent que :

La représentation de la norme au regard de la référence chose, souligne que les élèves et les enseignants s'organisent avant tout en fonction de l'écart possible par rapport à ce qui n'est pas acceptable. Pour autant, acceptation et déviance sont toutes deux présentes et se conjuguent dans la représentation de la norme.

➤ Caractère flexible ou contradictoire de l'acceptation :

L'acceptation, comme forme de déclinaison de la norme, présente un caractère flexible et contradictoire. Flexible, en ce sens que l'acceptation se nuance en fonction de la contextualisation, comme régulation positive et nécessaire des pratiques éducatives. « Après il y a des choses que je vais accepter dans telle ou telle situation et pas dans d'autres : le volume sonore qui va être variable, le fait qu'on [un élève] peut se déplacer alors qu'il y a certains moments de classe où je refuse le déplacement justement (...) Ce genre de choses⁴ ».

¹ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

² Cédric, Élève 19, École 3, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

La flexibilité de l'acceptation est parfois liée aux enjeux visés. Par exemple, l'enseignant accepte que l'élève dise des choses fausses, dans une logique d'apprentissage. Dans certains contextes, l'absence de vérité peut se dessiner comme une déviance. Ou, à l'inverse, ne pas l'être, lorsqu'elle devient un moyen : *« Voilà, et moi est-ce qu'il m'est arrivé de dire des choses qui n'étaient pas tout à fait vraies ? Oui ! Alors : vous passez en classe de sixième, mais on [Madame Dujardin et moi] a jusqu'au mois de septembre pour dire euh... si on est toujours d'accord ou pas¹ »*. Les choses acceptables se déplacent en fonction de l'enjeu.

L'acceptation est parfois contradictoire dans la confrontation à la réalité effective. Ce qui semble donné se spécifie dans le contexte rencontré et peut être remis du moins partiellement en cause. Par exemple, d'un côté l'enseignant revendique l'équité. Mais, en même temps, il régule sa mise en œuvre effective en fonction du contexte : *« Dans l'absolu, j'attends la même chose de tout le monde, mais en même temps, il y a des élèves (...) je vais accepter qu'un élève fasse un exercice de moins. (...) c'est des petites nuances, en fonction de chacun. (...) c'est toujours dur de trouver la limite jusqu'où un enseignant peut laisser un élève aller, par rapport aux autres, pour que ça paraisse pas injuste mais, oui on [un enseignant], on... oui un enseignant fait des, en tout cas je fais des, des différences en fonction... d'un point spécifique que j'ai repéré, (...) C'est parce que je fais bien une différence. Donc oui je fais des différences. Oui je fais des différences² ! »*

Le paradoxe peut être lié à la prise en compte conjointe de l'individu et du groupe : *« C'est-à-dire que je pense qu'il est plus facile d'accepter, individuellement, les enfants en tant qu'individu dans un petit groupe que dans un grand groupe. Parce que dans un grand groupe, par la force des choses, à un moment donné, un enseignant est obligé de noyer tout le monde, parce que l'enseignant peut pas faire autrement. Un enseignant peut pas trop individualiser. Maintenant, je préférerais pouvoir individualiser³ »*.

Le caractère ambigu de la référence chose émerge : *« Copier »* est un exemple de choses ambiguës. Copier ressort comme un moyen pour accéder à la connaissance du résultat, avec une forme d'acceptation possible : *« Alors, le fait de copier me, me dérange. Mais c'est pas quelque chose que je ne supporte pas. Parce que c'est une réaction qui me paraît, humaine⁴ ! »*. Considérée comme tricherie, copier bascule dans la déviance : *« Eh ben, ça va être de copier sur le voisin, la voisine, d'aller à la pêche aux questions, enfin... d'essayer oui, de tricher. Alors euh... oui, ça c'est aussi un truc que je supporte pas, tu vois⁵ ! »*. Parfois la déviance « se déplace » sur la réaction générée par la conduite initiale : *« Ce que je supporte pas, c'est qu'ils [les enfants] râlent parce qu'on [un élève] copie sur eux. Donc c'est pas celui*

¹ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

² Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

³ Mireille, Enseignant 6, École 4, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

qui copie. Celui qui copie, j'essaie de lui expliquer que ça n'a aucun intérêt. C'est pas quelque chose qui me, m'exaspère. C'est quelque chose que j'essaie de leur faire corriger, de leur montrer que c'est pas, c'est pas intéressant, parce que j'aime bien savoir ce que les enfants savent pas faire. Et donc euh j'aime pas ceux qui disent : Ouais il [mon voisin] copie ! Ou qui essaient de cacher. Je veux surtout pas ça¹ ! ». Ici le comportement initial (copier) s'efface, en ce sens qu'il est toléré : il devient « quelque chose » qui ne dérange pas. En revanche, il génère des conduites qui elles-mêmes posent problème. La norme peut se poser comme une forme de conflit interne, de concurrence entre différentes priorités pour spécifier ce qui est acceptable : copier, empêcher de copier, laisser copier, donner les réponses, dénoncer celui qui copie, etc. Différents registres s'articulent : cognitif dans l'optique d'une quête des résultats, sociale ou affective comme tissu de relations, idéologique au regard des valeurs évoquées.

Ces résultats montrent que :

L'acceptation met au jour les paradoxes possibles dans la représentation de la norme, dans le discours, mais aussi et surtout dans sa mise en œuvre effective à travers les comportements. La norme à travers l'acceptation esquisse concurrences, hiérarchisation, priorisation des représentations multiples, qui laissent entrevoir des difficultés à percevoir le cadre retenu, les attendus et la conduite à adopter.

(cf. V Norme et interdépendance des besoins, p. 492)

➤ Référence chose comme acceptation :

La référence chose relève de l'acceptation : « Ah... par exemple, tu as pas envie d'aller faire quelque chose, ben tu es obligé de le faire quand même. Si tu le fais pas, ben... c'est pas bien. Parce que, parce que... quelqu'un te demande un service, alors tu es obligé de, de le faire quand même² ». Avec une proportion presque identique pour la Population-Élève (16%) que pour la Population-Enseignant (15%), la part de l'acceptation est réduite. L'acceptation est présente, sans être prédominante.

L'acceptation peut mettre en jeu l'élève : « Oui, à cause de... ben si le professeur, il me dit quelque chose, eh ben on [un élève] doit un peu, on doit le faire³ », ou l'enseignant : « Et les maîtresses, elles choisissent si vraiment on [un élève] a pas fait des choses vraiment méchantes, elles peuvent nous mettre deux croix, et tout⁴ ». L'acceptation est parfois conditionnée : « Du moment qu'il [un élève] est en train de travailler, déjà c'est une bonne chose⁵ ». Le cadre donné par l'enseignant semble un élément important. Une forme de liberté semble possible, mais sous contrôle : « C'est-à-dire que beaucoup de choses sont faisables,

¹ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

² Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

³ Cédric, Élève 19, École 3, « Inventaire ».

⁴ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

⁵ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

mais dans un cadre très précis¹ ». Des prérogatives en découlent parfois : « C'est pas, c'est pas ma copine la maîtresse. C'est une personne qui m'apprend des choses, donc je vais pas aller, euh... la voir et puis... euh tutoyer la maîtresse et puis des choses comme ça² ».

L'acceptation peut dépendre d'éléments contextuels et relever parfois de la justification : « (...) cet élève n'a pas du tout les mêmes règles. C'est vrai qu'on [Madame Caron et moi] accepte des choses, mais voilà il est différent. (...) Ils [les élèves] se rendent bien compte de toute façon des difficultés (...) Donc ils acceptaient. Non, non, ça se passait bien. Mais voilà, il faut en parler je crois, il faut communiquer beaucoup avec les élèves, et puis après ça se passe bien³ ».

Dans les représentations de la norme, l'acceptation se différencie pour l'élève et l'enseignant.

a) Acceptation du point de vue de l'élève :

L'acceptation de l'élève se décline, pour l'enseignant, comme « (...) une personne qui m'apprend des choses⁴ », mais aussi pour lui-même.

- Sur le plan social, l'acceptation est très variée : se partager, ne pas imposer, interdire des choses à ses camarades, devoir faire quelque chose dit par la maîtresse, ne pas pouvoir faire autre chose, etc. La soumission à l'autorité de l'enseignant ressort : « (...) elle [la maîtresse] est en train de dire quelque chose (...) il vaut mieux la laisser dire (...) parce que ça peut être un peu perturbant pour la maîtresse⁵ ».

- Sur le plan cognitif, l'acceptation est moins diversifiée : se concentrer, écouter, comprendre etc. L'acceptation va dans le sens d'un engagement dans les apprentissages, à travers un comportement attentif, actif (« (...) on [un élève] peut aller chercher des informations sur Internet, ou quelque chose comme ça⁶. ») et authentique (« Copier ça sert à rien, puisqu'on [un élève] apprend rien. C'est parce que après, c'est... pas, c'est, ça va pas nous quelque chose⁷ »).

- Sur le plan affectif, l'acceptation se traduit par bien aimer ou bien se faire aimer par sa maîtresse. Le sentiment positif entre élève et enseignant est un point commun de l'acceptation : « Ben... c'est quelque chose d'important... parce que si tu aimes pas ta maîtresse, des fois tu peux dire : ah, ben je me fiche du travail, du travail qu'elle [la maîtresse] me donne. Et du coup, après ça joue sur tes notes alors... Après tu as de mauvais résultats, et tu peux redoubler⁸ ».

¹ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

² Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

³ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁴ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁵ Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

⁶ Lina, Élève 39, École 4, « Inventaire ».

⁷ Valérian, Élève 29, École 3, « Inventaire ».

⁸ Gaëtan, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

- Sur le plan des valeurs, l'acceptation ressort de façon implicite. Les valeurs ne sont pas évoquées en tant que telles, mais à travers des comportements concrets : ne pas dire ou faire des choses méchantes, ne pas dire des choses pas vraies. « *On [un élève] doit pas dire des injures sur les autres, on doit pas dire euh des mensonges, euh... en fait, on fait pas des choses méchantes quoi*¹ ». Les valeurs, si elles existent, sont implicites. La dimension comportementale prévaut. La valeur place l'individu sur le chemin de la justification : « *Il ne faut pas, il faut pas dire des choses qui sont pas vraies parce que c'est un mensonge*² ».

b) Acceptation du point de vue de l'Enseignant :

L'acceptation de l'enseignant s'exprime pour lui-même et pour l'élève.

- Vis-à-vis de lui-même :

- Sur le plan social, l'acceptation témoigne à la fois de la tolérance de l'enseignant, inscrite dans un cadre plus ou moins implicite, avec une gestion de tâches multiples, et des adaptations constantes. Par exemple, rythmer, cadrer, tolérer, accepter, gérer les choses, etc. À la fois condition et finalité, l'essentiel est « *que les choses se passent bien*³ ».

- Sur le plan cognitif, l'acceptation relève de compétences professionnelles en lien avec l'apprentissage : faire comprendre, aider, etc. « *J'essaie de leur faire comprendre (...) que c'est à eux aussi de mettre en place des processus pour apprendre eux-mêmes des choses (...)* ⁴ ». L'acceptation est souvent différenciée : accepter des choses en fonction des élèves, se contenter de choses bien plus minimalistes avec certains, faire la même chose, mais en essayant les choses autrement.

- Sur le plan affectif, l'acceptation dessine les sentiments comme possibles éléments moteurs ou obstacles potentiels : « *Mais c'est vrai que moi ma personnalité, elle va être plus comme ça aussi quoi. Je vais faire plus passer des choses comme ça par l'affectif. Donc après, c'est vrai qu'après il y a des enfants avec lesquels euh, c'est pas forcément par-là que ça va passer quoi, hein mais*⁵ ».

- Sur le plan des valeurs, l'acceptation ébauche les notions de respect et de vérité. L'enseignant s'attache à respecter l'élève, à chercher et à s'appuyer sur « *quelque chose de positif [chez l'élève]*⁶ ».

- Vis-à-vis de l'élève :

. Sur le plan social, l'acceptation se dessine comme une « liberté contrôlée » : s'exprimer, dire, faire des choses si c'est cadré, quand c'est autorisé. « *À partir du moment, où on [l'élève] le fait de façon respectueuse, qu'on lève le doigt, et qu'on explique pourquoi on fait quelque*

¹ Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

² Constance, Élève 32, École 4, « Inventaire ».

³ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignant 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ Edwige, Enseignant 8, École 4, « Inventaire ».

⁶ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

chose, on peut dire, on peut faire beaucoup de choses. Mais il faut que ce soit fait, c'est très cadré¹ ». Les possibilités d'action sont sous condition.

. Sur le plan cognitif, l'acceptation s'accorde avec le travail de l'élève et les apprentissages visés, à travers des conduites concrètes : être en train de travailler, d'apprendre, être investi dans le travail, etc. *« Du moment qu'un élève est en train de travailler, déjà c'est une bonne chose² ». Le registre des apprentissages domine : « Non seulement, j'accepte, mais je tiens à ce qu'il [un élève] dise ce qu'il pense, quand c'est faux. Ça m'intéresse ! (...) que les enfants qui disent des choses qui sont pas vraies, c'est tout à fait acceptable³ ! ».*

. Sur le plan affectif, l'acceptation traduit un sentiment positif entre l'élève et l'enseignant : bien aimer sa maîtresse. La dimension affective réduite relève d'une logique plus subjective, avec une forme possible de réciprocité (être aimé et se faire aimer). Si l'affect positif semble porteur mais non indispensable, le sentiment négatif apparaît comme un frein, comme un obstacle.

. Sur le plan idéologique, l'acceptation éclaire le respect et la vérité. Respecter les choses est évoqué de façon explicite : *« Euh... un minimum là aussi, par rapport à la dame de ménage. Hein donc ça c'est aussi du respect. (...) la classe fait participer les enfants un petit peu à ces choses-là⁴ ».* Pour la vérité, ce qui est de l'ordre de l'apprentissage semble clair : ne pas dire des choses vraies relève d'un tâtonnement nécessaire, ou du statut de l'erreur comme moteur dans une démarche d'appropriation active. En revanche, ce qui relève de la vérité, au sens de valeur, est plus ambigu, avec un regard plus nuancé.

Ces résultats soulignent que :

L'acceptation se dessine pour les acteurs de l'école au regard du statut du sujet (élève ou enseignant), mais fluctue en fonction des données contextuelles. L'élève met en relief à travers l'acceptation les prérogatives liées à son rôle d'élève, avec une « liberté sous-contrôle ». L'enseignant dessine clairement à travers l'acceptation son rôle, décliné concrètement pour conduire son enseignement. Pour l'élève comme pour l'enseignant, la perspective dépeinte est une logique de contrôle, condition première de l'acceptation. La justification ressort objectivement liée par la mise en place des apprentissages et, dans les faits, l'acceptation est dépendante des conduites sociales, teintée par les affects (moteurs ou obstacles). Explicite et implicite se conjuguent, avec les valeurs parfois en toile de fond.

➤ L'acceptation comme « limite »

La relativité de l'acceptation met en évidence la norme, qui ressort avec la « *limite jusqu'où l'enseignant peut aller* », « *l'exigence minimale* », le seuil qui fait que le sujet tolère encore ou ne supporte plus : *« Ben ça dépend de leur capacité aux élèves. (...) donc j'ai une exigence minimale qui est la même pour tous (...) après je sais que voilà il y a des enfants qui ont*

¹ Mireille, Enseignant 6, École 3, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

³ Frédérique, Enseignant 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Christine, Enseignant 7, École 4, « Inventaire ».

beaucoup de mal (...) mal à enfin... oui, j'ai pas, j'ai pas les mêmes exigences¹ ». C'est dans cette limite, dans cet espace spécifique, à cette frontière que se situe la norme. Qu'il s'agisse des propos, du sujet, de la situation, du contexte, de la conduite, etc., l'acceptable ressort : « C'est d'abord pourvu que ça se passe bien ! Voilà, et après je pense que les choses sont bien plus simples ». La limite se dessine : « Enfin... euh il y a des limites quand même, mais... Pas insulter, pas taper² ». Cette partie est approfondie dans la suite de l'analyse (cf. Des comportements comme limite, p. 476).

L'acceptation met en relief la norme aux frontières de l'acceptable.

➤ Pour synthétiser

Acceptation et déviance se conjuguent dans la représentation de la norme. Même si la norme semble s'ébaucher par rapport à la déviance, au regard de « ce qu'il ne faut, ce qu'on ne peut pas faire », de « ce qui ne se fait pas ». La représentation de la norme fait apparaître que les acteurs de l'école s'organisent en fonction de l'écart possible, entre ce qui est et ce qui n'est pas acceptable. L'acceptation se décline pour les acteurs de l'école, en fonction du statut du sujet (élève ou enseignant), mais fluctue en fonction de la contextualisation, dans une « logique de contrôle », condition première de l'acceptation en classe. L'acceptation atteste des prérogatives des sujets, indexées à leur identité, dans une forme de liberté contrôlée. Justifiée objectivement par la mise en place des apprentissages, l'acceptation est dans les faits modulée subjectivement par les conduites effectives, colorée par les affects comme éléments moteurs ou comme freins, parfois à l'ombre des valeurs. L'acceptation exprime la norme, comme frontière jusqu'où l'individu peut aller, et les paradoxes possibles dans la conception de la norme, mais surtout dans la pratique de la norme. Explicite et implicite s'accordent et se nuancent. La norme à travers l'acceptation dessine concurrences, hiérarchisation, priorisation des représentations variées et circonstanciées. La norme présente un caractère dynamique qui autorise une adaptabilité de l'individu tout en augurant des difficultés.

3. Pour synthétiser

Le croisement des approches quantitatives et qualitatives souligne que :
Des disparités entre l'élève et l'enseignant s'affirment dans les représentations de la norme. Celle-ci est inégale et moins développée chez l'élève que chez l'enseignant, pour qui une forme d'homogénéité ressort. Une culture commune aux acteurs de l'école, avec des hiérarchies différentes, se dessine dans le rapport à la norme aux niveaux d'analyse large³ et

¹ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Inventaire ».

² Mahdi, Élève 41, École 4, « Inventaire ».

³ UR1 (Univers de référence le plus large), en référence à Tropes.

précis¹. La catégorie éducation en est le facteur commun au niveau le plus large, avec une dominance de la culture enseignante et l'enseignement au niveau le plus précis. Plus le niveau d'analyse se précise et plus la diversité dans la représentation de la norme ressort, renforcée sur le plan individuel chez les élèves. Au niveau de référence le plus précis, pour les élèves contrairement aux enseignants, la culture spécifique dans le rapport à la norme est équivalente à la culture partagée, dévoilant des concurrences possibles. À la lumière des références utilisées, la représentation de la norme est propre à chaque population et ne présente plus de socle commun.

En fonction du niveau d'analyse considéré, les représentations de la norme sont communes ou divergentes. Ceci exprime le caractère dynamique de la norme, avec un reflet trompeur, qui laisse entendre des avis partagés, malgré des différences effectives. La représentation de la norme à l'école est partagée par les acteurs de l'école à un niveau général. Au niveau plus précis, une concurrence s'ébauche pour l'élève entre la culture commune dans les représentations de la norme et sa culture propre. Les références utilisées sont d'ailleurs spécifiques et se différencient pour l'élève et l'enseignant.

Les représentations de la norme s'inscrivent dans différents registres, même si les dimensions affectives et éthiques restent très limitées et de second plan. La dimension cognitive y est largement dominante, suivie au deuxième rang par la dimension sociale, avec une importance parfois presque équivalente pour l'enseignant.

Trois acteurs se détachent comme véritables organisateurs de la norme, avant tout dans leur dimension individuelle et parfois sous forme indéterminée. L'élève joue le premier rôle, suivi au deuxième plan par l'enseignant et la famille, elle aussi actante. La dimension collective s'esquisse à travers la classe et le groupe, comme entité contextualisée, objet de la norme, au regard de critères spécifiques, souvent fonctionnels.

Acceptation et déviance se conjuguent dans la représentation de la norme. Même si la norme semble s'ébaucher par rapport à la déviance, au regard de « ce qu'on ne peut pas faire », de « ce qui ne se fait pas ». L'acceptation en classe se décline en fonction du statut du sujet, mais fluctue en fonction du contexte, dans une « logique de contrôle » qui la conditionne. Justifiée objectivement par les apprentissages, l'acceptation est façonnée dans les faits par les conduites effectives, subjectivement colorée par les affects. Révélatrice des limites, l'acceptation fait apparaître les paradoxes latents dans la représentation de la norme, mais surtout dans sa pratique effective. Empreinte de doute, la norme appréhende la majorité des références comme objets, organisateurs comportementaux, source d'une lecture orientée des conduites.

Les caractéristiques de la norme augurent à la fois de flexibilité et de difficultés ou tout au moins d'ambivalences. Cette fluctuation ressort de différentes façons :

¹ UR2 (Univers de référence plus précis), en référence à Tropes.

- La norme fluctue en fonction de la considération des acteurs. L'individu à l'école est l'objet de regards multiples, qui lui attribuent des prérogatives variées. La norme est un filtre qui modifie les attentes en fonction du statut conféré à l'individu, ce qui augure une flexibilité, des difficultés, des ambiguïtés.

L'élève et l'enseignant sont éclairés selon des critères spécifiques comme objets de la norme, ce qui participe à la simultanéité des identités. Le groupe se distingue pour l'enseignant, parfois comme entité contextualisée. La considération des acteurs de l'école ressort comme indépendante de la spécificité de chacun. Acteur-clef de la norme, l'élève est d'abord considéré à travers son statut d'élève, à la lumière d'éclairages spécifiques de ses pairs ou de l'enseignant. Ainsi l'élève se dessine-t-il en fonction de critères particuliers, comme voisin, copain, garçon, camarade ou enfant avec des prérogatives propres, indépendantes du contexte. Il devient alors l'objet de la norme. Se dessine une ambivalence, dans la mesure où il est à la fois actant et acté, à savoir acteur et objet de la norme.

L'enseignant est lui aussi teinté de différentes façons : par l'élève, à travers son statut, et par lui-même, au regard de son rôle ou de ses relations. Bien que deuxième personnage de la norme à l'école, l'enseignant, à la différence de l'élève, est toujours actant. L'enseignant n'est jamais objet de la norme. Il est donc toujours acteur de la norme, tant pour lui-même que pour l'élève. Un paradoxe se dessine entre son deuxième rang et son rôle d'acteur de la norme.

- La fluctuation de la norme ressort à travers son caractère indéfini. Parce qu'elle se décline au regard de références indéterminées (chose), la norme se réfère à des éléments indéfinis, ouverts, avec une variété sans limite. La norme offre de ce fait une adaptabilité au contexte, devant une réalité insaisissable et fugace de nature. Cette flexibilité affiche des difficultés devant la variabilité latente.

- La fluctuation de la norme s'exprime à travers l'indépendance et la subjectivité des références utilisées, spécifiques à l'élève et à l'enseignant. Majoritairement non partagées, ces références sont différenciées. Ainsi, le droit organisateur de la norme relève de la contrainte pour l'élève. Quasi absent pour l'enseignant, il tient pour lui de la liberté de l'élève et de l'équité. Un décalage se crée entre les représentations de la norme chez l'élève et l'enseignant, renforcé par le caractère implicite des références (droits subjectifs et règles implicites). L'école apparaît pour l'élève comme un espace contraint et restrictif, avec des prérogatives individuelles, inhérentes à son statut, qui interrogent les libertés consenties. Pour l'enseignant, l'école se dessine comme un espace teinté de liberté et d'équité, régi par la règle, qui lui est spécifique. L'ambiguïté naît du caractère subjectif des références. La règle reste spécifique à l'enseignant, bien que visant les conduites de l'élève. Représentée comme une évidence, elle est absente chez l'élève, alors qu'elle se veut prescriptive. Dépendante majoritairement de l'enseignant, la règle se spécifie pour l'enseignant comme une évidence. Ce référent pour l'enseignant se veut organisateur de l'activité de l'élève en classe, comme prescription. Mais la règle, par son caractère majoritairement indéfini, souligne la force et la prégnance de l'implicite.

Le rapport à la norme contextualisé des sujets participe à sa fluctuation. La norme à l'école relève du statut des acteurs, mais se spécifie dans la réalité, au regard d'éléments contextuels. Cette dimension contextuelle de la norme participe à sa fluctuation.

La norme en classe est marquée par une forme d'interdépendance entre élève et enseignant. Les normes dépendantes des acteurs façonnent les conduites qui en retour la modulent. En effet, la norme s'organise à partir des conduites des sujets. La norme présente une dimension comportementale, qui participe à sa variabilité. Elle se décline à travers la prise en compte des conduites identifiées par les acteurs de l'école et majoritairement spécifiques à l'élève, ou à leurs conséquences. La norme induit des prérogatives au regard du statut du sujet, comme comportements attendus, conduites à proscrire, ou formes de contrainte, susceptibles de générer des stratégies internes des sujets.

Conjugaison de l'acceptation et avant tout de la déviance, la norme présente un caractère dynamique, lié à ses ambivalences qui augurent concurrences et dominances.

III. « Conscience et pratique » de la norme

Les principes de rationalités organisant l'action ne se situent pas dans les représentations des acteurs, mais dans les *rationalités de l'action* (Goffman, 1963¹, 1974², 1987³ et Garfinkel, 1952⁴, 1963⁵). Évidemment, cette position ne peut que nous interpeler par rapport à la conduite de cette recherche, fondée sur les représentations de la norme. C'est pourquoi, nous avons choisi de croiser représentation et pratique de la norme.

La perspective interactionniste affirme que les individus qui agissent conjointement se réfèrent nécessairement à des rationalités plurielles inhérentes au contexte de l'action lui-même. En ce sens, ce paradigme « (...) *admet que le raisonnement n'est pas le produit d'une intériorité qui jugerait seule de la meilleure façon de se comporter, mais il est contraint par un ensemble de facteurs, de nature sociale ou morale, qu'il faut puiser dans l'environnement* » (Ogien⁶, 1995).

La pratique de la norme tient à la dimension comportementale. Les comportements des individus peuvent être liés à leur personnalité, comme « *ensemble de facteurs internes plus ou moins stables qui font que les comportements d'un individu sont constants dans le temps, et différents des comportements que d'autres personnes pourraient manifester dans des situations semblables* » (Child⁷, 1968). L'enjeu est d'appréhender la variété des conduites des individus. Le principe de consistance comportementale permet de faire des prédictions sur le comportement des sujets à partir de leur conduite passée. Pour autant, nombreux sont les travaux qui témoignent des difficultés existantes pour prédire la conduite d'un individu dans une situation spécifique. L'inconsistance comportementale relève de la *spécificité comportementale* qui atteste de la dépendance du comportement, au regard d'une situation spécifique (Mischel⁸, 1968). Le comportement d'un individu n'est parfois pas lié à son tempérament, à son sens des valeurs, mais aux circonstances rencontrées (Joule et Beauvois⁹, 2014).

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Goffman E. (1974), *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, Londres, Harper and Row.

³ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁴ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁵ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 201.

⁷ Child L.L. (1968), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 19.

⁸ Mischel W. (1968), cité Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 21.

⁹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 21.

A. « Conscience et pratique de la norme » d'un point de vue conceptuel

1. La norme : un métissage théorique et pratique, ambivalent et engageant

La norme présente un caractère ambivalent. Elle peut s'éclairer à travers un regard dialectique, qui se conjugue conjointement comme un *impératif radical et institué*, mais aussi comme une *rationalité pratique* inscrite dans la voie de l'action sociale (Go¹, 2012).

Parce que les sociétés doivent « *s'édifier sur la contrainte et le renoncement aux instincts* » (Freud², 1927), toute norme se décline comme un *impératif institué* (Praison³, 2012). Emprunté au latin (*imperativus*), au sens de « qui a été ordonné », un impératif est une *prescription morale*⁴, qui au sens kantien est lié à une fin. C'est aussi ce qui s'impose à l'individu, avec un caractère d'urgence, de nécessité au regard du contexte. Au sens premier, la norme est une *impérativité « sacrée »* (Go⁵, 2012) : le tabou. Emprunté à l'anglais (*taboo*) après les expéditions de James Cook au XVIII^{ème} siècle, puis repris par Freud et Lévi-Strauss⁶ (2002) au XX^{ème} siècle, ce concept désigne un interdit culturel ou religieux indexé sur les registres comportementaux, langagiers et sur les mœurs⁷. Le tabou est aussi une règle d'interdiction respectée par le collectif. Dans ce cadre, la norme ressort comme un *impératif radical*, vers lequel on doit conduire l'enfant. C'est une forme de *radicalité normative déterminée* (Freud, Lévi-Strauss) qui cible des interdictions⁸ qui devront être intériorisées, c'est-à-dire intégrées dans le *surmoi* (Freud⁹, 1927) de l'individu. Le surmoi désigne l'entité psychique jouant le rôle de modèle idéal, de juge, de censeur, par rapport au moi. Il s'oppose aux désirs et aux pulsions¹⁰. Le surmoi dessine l'instance psychique de contrôle, qui participe à la construction de la norme. La fonction métaphysique des normes instituées est de garantir l'existence de la vie sociale. La psyché est empruntée au grec ($\psi \chi \eta$), *souffle*, comme *âme de l'être vivant, individualité personnelle, partie immatérielle et immortelle de l'être*¹¹. Pour le CNRTL, dans le registre philosophique, la psyché personnifie le principe de la vie et de l'âme, et s'oppose au corps matériel. En psychologie, elle indique les dimensions conscientes et inconscientes du comportement individuel, et s'oppose à l'organique. Freud souligne la psyché humaine dans son historicité, proche de ses origines mythologiques¹² : à la fois comme difficultés et renoncements, mais aussi comme *condition de la recevabilité de tout désir et de l'élaboration*

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

² Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF, p. 10.

³ Praison E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁴ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/impératif>.

⁵ *Ibidem*, p. 6.

⁶ « *L'inceste est socialement absurde avant d'être moralement coupable* ». Lévi-Strauss C. (2002), *Les structures élémentaires de la parenté*, La Haye, Mouton de Gruyter, p. 556.

⁷ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/Tabou>.

⁸ Les plus anciennes sont le meurtre, le cannibalisme et l'inceste.

⁹ Le surmoi est « *le patrimoine psychologique de haute valeur pour la culture* ». *Ibidem*, p. 17.

¹⁰ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/surmoi/substantif>.

¹¹ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/psyché/substantif>.

¹² En référence aux épreuves qu'Aphrodite fit endurer à Psyché.

de son rapport à l'autre. S'inscrivant dans une histoire, la psyché est malléable et présente un caractère d'adaptabilité.

Pour Freud, la difficulté essentielle tient à ce que l'histoire de chacun s'inscrit dans une *répartition injuste des richesses et des pouvoirs*, créant une frustration qui pourrait conduire l'individu à la rébellion (Freud¹, 1927). Pour pallier à cela et *rendre supportable la détresse humaine* (Freud², 1927), l'individu présente une réelle disposition à adhérer aux normes (Prairat³, 2012). L'acceptation se dévoile. La norme est définie comme une forme de contrainte, de limitation indispensable à la vie sociale, qui passe par l'intégration d'interdits dans la psyché de chacun. Pour autant, la norme ne naît pas de rien. Elle compose avec les aléas de l'histoire sociétale et de l'historicité de chaque individu. Ancrée dans les dimensions morales et politiques d'un groupe social déterminé, la norme n'est pas légitimée de façon isolée. Elle s'inscrit pleinement dans chaque culture, composant avec la réalité : « *cette normativité est bien une rationalité pratique instituant un ensemble de bonnes raisons pour lesquelles nous nous sentons engagés les uns vis-à-vis des autres, toujours sous le regard de tiers* » (Go⁴, 2012).

La rationalité dessine la caractéristique de ce qui s'inscrit dans la raison et la concerne⁵. Est pratique ce qui relève de l'action, dans laquelle l'individu intervient sur le réel pour le transformer⁶. Pratique dépeint aussi le caractère concret, utilitaire et ce qui relève du quotidien. En philosophie, pratique détermine normativement l'action morale. Cette rationalité pratique conjugue un niveau d'abstraction très élevé, avec un ancrage dans la réalité. Elle est dépendante du sens que l'activité prend pour l'individu, dans l'intimité des rapports qu'il entretient avec les objets (Dewey⁷, 1930). Cette voie de *l'action sociale*, mise en évidence par Dewey⁸, dépasse largement *la conception épicurienne du bien (the good of activity)*, en offrant à chacun la possibilité de faire à sa manière. L'ambivalence de la norme tient au métissage de la raison et de l'action. C'est une normativité aux limites de la conception de la norme et de sa mise en œuvre effective. C'est un *no man's land* aux frontières indéfinies, entre les représentations et la pratique de la norme. C'est pourquoi, dans cette recherche, nous avons choisi d'appréhender à la fois la représentation de la norme, mais aussi la pratique de la norme.

¹ « Inutile de dire qu'une civilisation qui laisse insatisfaits un aussi grand nombre de ses participants et les conduit à la rébellion n'a aucune perspective de se maintenir de façon durable et ne le mérite pas ». Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF, p. 18.

² *Ibidem*, p. 26

³ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 12.

⁵ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/rationalité/substantif>.

⁶ CNRTL, consulté le 1/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/pratique/adjectif>.

⁷ Dewey J. [1922] (1930), *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*, New York, Modern Library, p. 293.

⁸ *Ibidem*, p. 294.

La norme se dessine comme une aporie. La norme, pour Go¹ (2012), ne saurait se réduire à la soumission à des ordres, des commandements, des injonctions et, plus généralement, à l'autorité, si l'éducation vise des sujets autonomes. C'est l'analyse des situations, la confrontation à l'expérience au regard des choix faits, qui autoriseront l'enfant à évaluer ses conduites : *l'épistémologie de la pratique* est donc déterminante (Go², 2012). Ici la dimension paradoxale de l'éducation ressort : se centrer sur l'instauration de la transmission des normes avec une fonction large (*garantir la destination de l'espèce*) et, conjointement, viser leur mise en œuvre effective dans la réalité (*faire agir correctement*). La norme présente un caractère contradictoire. La dimension aporétique tient moins à la définition, à la compréhension des concepts, qu'à leur déclinaison. Un décalage s'opère entre les définitions formelles des normes, règles et concepts, et leur utilisation à venir qui peut limiter une adaptation efficiente. Un décalage s'opère entre la conception de la norme et la pratique de la norme. « *Une indétermination se loge dans le rapport entre la logique d'instauration des normes (censées garantir la destination de l'espèce), et la pratique individuelle effective impliquant de savoir suivre ces normes* » (Go³, 2012). Et ce rapport est véritablement engageant pour l'individu. Go⁴ fait ressortir la norme comme une aporie, à savoir comme une contradiction insoluble dans un raisonnement⁵. Pour l'élève en classe, la seule connaissance ou prise en compte des règles formelles de la classe (règles de vie) ne saurait signifier leurs mises en œuvre *automatiques*. Parce qu'une norme ne se décline que dans un contexte spécifique, « *il s'agit à chaque fois, au cas par cas et en toute situation pour tout élève d'apprécier comment une telle norme doit être appliquée, c'est-à-dire à quel type d'action et d'attitude elle engage, et c'est bien ce qui est problématique* » (Go⁶, 2012).

Parce que la norme s'inscrit dans le présent de l'action, elle ne ressort pas comme une donnée stable. La norme présente un caractère altérable, modulable, à travers le temps. Elle s'inscrit dans la *pratique des situations*, avec une temporalité non chronologique, et une *relation inférentielle* entre le passé, le présent et le futur. Sa variabilité et son adaptabilité en sont sans doute la force, mais aussi la fragilité. D'autre part, sa spécificité tient au continuum temporel indéfini dans lequel elle s'inscrit : « (...) *ce mouvement implique toujours un à-venir, qui ne connaît pas de terme* » (Go⁷, 2012). En ce sens, la norme est toujours en devenir. La dimension aporétique de la norme ressort.

L'ambivalence se renforce au regard de la dimension subjective de l'acte pédagogique. La question de la subjectivité de l'enseignant se pose, par rapport à sa manière de gérer

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

² *Ibidem*, p. 17.

³ *Ibidem*, p. 18.

⁴ *Ibidem*, p. 18.

⁵ CNRTL, consulté le 29/8/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/aporie>.

⁶ *Ibidem*, p. 18.

⁷ *Ibidem*, p. 27.

l'interdisciplinaire (Perier¹, 2012). Perier, au regard des travaux d'Elias² (1983), évoque pour les enseignants la nécessité de s'engager tant dans le registre émotionnel qu'imaginaire. Ceci de façon aléatoire, à travers le temps, en conjuguant de façon interactive leurs compétences et leurs ressources. La dimension subjective de la pratique pédagogique des enseignants ressort. Le rapport à la norme semble dépendant du caractère authentique de la relation de l'enseignant avec ses élèves (Verhoeven³, 2012). *L'authenticité* pourrait être un facteur dans le but de *tenir la classe*. Encore une fois, la dimension relationnelle ressort comme un paramètre fort de la norme, visant un climat de classe favorable aux apprentissages. De lui dépendrait l'existence de la construction d'une culture de classe. La relation enseignant-élève et plus globalement avec le groupe classe semble donc un élément central. La relation serait à la fois une relation de confiance et de justice. En ce sens, la norme est au cœur de la dimension relationnelle.

La question de la légitimité de la norme à l'école est liée à son caractère implicite (Verhoeven⁴, 2012). La norme n'est pas et ne peut pas être toujours explicitement spécifiée, annoncée, définie. Les enseignants sont amenés à refuser des conduites qui ne sont pas explicitement interdites en classe, ce qui génère une difficulté dans leur gestion et la régulation. La difficulté dans la mise en œuvre de la norme tient non seulement à sa légitimité, mais aussi au sens qui lui est donné. La justification de la norme est parfois une difficulté pour l'enseignant, un élément possible de déstabilisation face au groupe classe. La question du point de vue ressort : en effet, l'enseignant a recours à des normes qui, pour lui, relèvent d'une évidence, sans nécessiter une justification. Ce qui n'est pas le cas du point de vue de l'élève.

Un décalage existe entre les doctrines (*l'idéal proposé*) et les pratiques pédagogiques (Durkheim⁵, 1990). Gasparini⁶ (2003) souligne que l'enseignant du premier degré dans sa pratique est *forcément dans l'urgence de comportements efficaces qui n'est pas toujours le temps d'un rapport distancié à l'action*. Au regard de ses conceptions pédagogiques, l'enseignant doit conjuguer un effort de *réappropriation*, de *traduction de sa philosophie éducative* et de *réajustements quotidiens* au regard de la mouvance des situations liée aux réactions des élèves. Un écart se dessine entre les représentations et la pratique de la norme.

Le contexte de l'école est un élément déterminant. Un contexte peut-être appréhendé en tant que tel, mais également au regard de sa structuration sociale. Joule et Beauvois (2014) identifient des espaces sociaux hiérarchisés, dans lesquels « *les individus ne sont pas réellement libres et égaux en droit*⁷ ». De ce fait, ils s'inscrivent par rapport à la loi, au sens

¹ Périer, P. (2012), L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18,(2), pp. 81-92.

² Elias N. (1983), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

³ L'authenticité est ciblée pour les professeurs du second degré. Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

⁴ *Idem*.

⁵ Durkheim E. [1938] (1990), *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, p. 262.

⁶ Gasparini Rachel (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 110.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

large, dans une relation hiérarchisée, dans laquelle une personne est en position de pouvoir, avec une relation dominant-dominé. L'exercice du pouvoir y est légitime. L'école peut s'inscrire dans ce cadre, avec une relation asymétrique entre l'élève et l'enseignant. Pour autant, l'école s'inscrit dans un idéal démocratique caractéristique de notre société, qui met en avant le développement de l'autonomie et des responsabilités. En ce sens, la conception et l'exercice du pouvoir ne sauraient être ni arbitraires, ni autoritaires. Un paradoxe existe entre le citoyen libre et l'être social qui se soumet aux règles. De la même façon, l'élève à l'école doit devenir citoyen et acteur de ses apprentissages et de son devenir, tout en adoptant son rôle d'élève.

L'école, contexte social spécifique et hiérarchisé, se dessine comme un terrain d'exercice du pouvoir. Élève et enseignant conjuguent des pratiques empreintes de liberté, mais fortement marquées par des contraintes inhérentes au système et à leur statut respectif. La norme s'inscrit comme une pratique des situations, marquée par une relation inférentielle avec le temps et le contexte. La norme s'apparente à un chantier en devenir, lié à la subjectivité des conduites pédagogiques et à la dimension relationnelle. Enseignant et élève composent dans l'urgence, par réajustements permanents dans la perspective d'une conduite efficace, avec un décalage ou une incohérence possibles entre le discours et la pratique. La norme s'éclaire comme une aporie. Parce que la normativité se décline comme impératif et rationalité pratique, son caractère paradoxal s'accroît. L'ambivalence de la norme tient au métissage des conceptions et de l'action, au sein d'un contexte et d'une culture spécifiques. Sa mise en œuvre non mécanique, ni systématique, est à l'origine d'une forme d'instabilité et d'indétermination. La norme s'inscrit aux frontières poreuses entre représentations et pratiques effectives. La spécificité de la norme tient à sa déclinaison concrète, qui seule est véritablement engageante vis-à-vis d'autrui. La norme présente un caractère altérable, modulable, qui l'inscrit de fait dans une dimension implicite et pose la question de sa limite et de sa légitimité.

2. Pratique de la norme comme engagement constitutif de la norme

« L'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé » (Joule et Beauvois¹, 1998). Historiquement, l'engagement fut mis en évidence par Kiesler² (1971), au travers de la *psychologie de l'engagement*. La dépendance entre une personne et ses « actes comportementaux » est mise en relief, révélant qu'un individu n'est pas engagé par ses idées, ses affects, mais par ses conduites effectives, c'est-à-dire par des comportements que les

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF, p. 60.

² Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

autres peuvent ou pourront remarquer. L'engagement est défini par Kiesler¹ (1971) comme « *le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux* ». Un processus d'engagement apparaît « *lorsqu'un acte, réalisé dans certaines conditions, a sollicité une instance attributive* » (Joule et Beauvois², 1998). Une fois enclenché, ce processus peut s'arrêter ou continuer en fonction des circonstances rencontrées. En cas de poursuite, l'individu modifiera ses attitudes (conséquences sociocognitives) ou ses agissements (conséquences comportementales) à venir.

L'engagement peut être considéré selon deux points de vue qui s'opposent. Le premier considère l'engagement comme un processus interne, puisque la personne qui s'engage ou qui est engagée le fait en fonction de ses convictions, de ce qu'elle est, de ses attitudes, de ses idées, de ses désirs. Être engagé signifie être impliqué (Becker³, 1960 et Buchanan⁴, 1974). Le deuxième est un engagement externe, où l'importance de l'acte relève du point de vue d'un observateur, et non pas de l'individu lui-même dans ses actes. L'importance de l'acte présente une dimension interne lorsque l'engagement relève de l'implication. La force de l'engagement est variable. « *L'engagement augmente avec la taille de l'acte* » (Joule et Beauvois⁵, 1998). L'engagement est d'autant plus fort que la visibilité sociale et l'importance de l'acte sont grandes. Plus la conduite présente un caractère public, plus sa dimension est explicite, son irrévocabilité grande et la répétition importante, plus l'engagement s'affirme. Les acteurs de l'école peuvent s'inscrire dans un contexte marqué par ces paramètres. Plus l'importance de l'acte est développée, plus l'engagement est fort. Pour cela, deux dimensions se conjuguent : le coût de la conduite et son contexte. L'engagement croît avec le coût de l'acte. Plus les conséquences sont réelles, palpables, prévisibles, plus l'engagement augmente. L'engagement est d'autant plus fort que la pression de l'environnement est faible⁶. Si l'on considère les raisons propres à un comportement, les causes d'ordre externe désengagent, alors qu'à l'inverse, les raisons internes engagent. L'élément indispensable de l'engagement est le contexte de liberté ressenti pour l'individu. L'engagement dans un acte conduit à une forme d'identification pour l'individu : « *L'engagement dans un acte est aussi un engagement dans un acte identifié ou, si l'on préfère, dans l'identification de cet acte* » (Joule et Beauvois⁷, 1998). La nature de cette identification est importante pour que l'engagement reste efficient.

Le sentiment de liberté est un point clé de l'engagement d'un individu dans un acte, car il prédispose l'individu à s'engager dans des conduites plus coûteuses ou moins avantageuses.

¹ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF, p. 63.

³ Becker, H. S. (1960), Notes on the concept of commitment, *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.

⁴ Buchanan, B. (1974), Building organizational commitment : The socialization of managers in work organizations, *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

⁵ *Ibidem*, p. 63.

⁶ Absence de renforcement, de promesses de renforcement, qu'ils soient positifs ou négatifs.

⁷ *Ibidem*, p. 64.

Au-delà de ce sentiment de liberté pour lui-même, en appeler à lui peut être une stratégie délibérée pour favoriser l'acceptation d'une requête. Le fait de préciser à un individu qu'il est libre d'accepter ou de refuser la demande crée des conditions favorables à l'acceptation de celle-ci (Guegen et Pascual¹, 2000). L'acte d'engagement se caractérise aussi par « *son adhérence sociale à celui qui l'émet* » (Joule et Beauvois², 2014). Ceci a pour conséquence de pouvoir assimiler socialement un individu à son acte³. Un certain nombre d'expressions traduisent en psychologie sociale cette assimilation du sujet à ses actes (être personnellement responsable de ses actes, se reconnaître dans ses actes, etc.).

Cette assimilation d'un acte à un individu peut amener en retour à assimiler l'acte à l'individu qui le réalise. « *Le mode de pensée qui sous-tend les pratiques formelles d'évaluation, à l'école (...) implique une assimilation masquée de la valeur de l'individu à la valeur de ses conduites, (...). Le caractère erroné de cette assimilation est masqué car la valeur de l'individu n'est que très exceptionnellement exprimée dans le langage de la valeur ; elle se trouve plus volontiers exprimée dans un langage prétendument descriptif et psychologique fait de traits, d'aptitudes, de motivation, etc.* » (Joule et Beauvois⁴, 2014). Dans ce cas, l'acte modèle l'étiquetage de l'individu.

La théorie de l'engagement éclaire le fait qu'un individu puisse « *s'engager* » librement dans des comportements attendus, ou « *se désengager* » d'une voie erronée. L'engagement met en évidence le paradoxe qui conduit une personne à adopter librement le comportement qu'il doit avoir (Joule et Beauvois⁵, 1998). Pour Joule et Beauvois⁶ (1998), cinq principes peuvent faciliter cet engagement dans des conduites positives, désirables. Ces principes d'engagement sont des facteurs de la norme.

Tout d'abord, le principe de *naturalisation* amène l'individu à penser que ses conduites (lorsqu'elles sont positives) viennent de lui et sont liées à sa nature, limitant ainsi l'importance des facteurs externes. À l'inverse, en cas d'échec, le recours à la *dénaturalisation*, deuxième principe, limite le lien possible entre la conduite désirable et l'individu. La mise en avant de facteurs externes réduit la probabilité pour l'individu d'attribuer l'échec à sa nature. Ceci est valable pour l'auteur de l'acte, mais également pour son entourage. Joule et Beauvois mettent en avant l'enjeu fort, qui existe pour un pédagogue, à ne recourir aux *explications personnologiques* qu'en cas de réussite ou de réalisation d'actes désirables. L'utilisation de cette même procédure devant un élève en échec, ou engagé dans une conduite indésirable,

¹ Guegen N., Pascual A. (2000), Evocation of freedom and compliance the « but-you-are-free-of » technique. *Harmon-Jones Current Research in Social Psychology*, 18, pp. 267-270.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 79.

³ « (...) L'engagement d'un individu dans un acte correspond au degré auquel il peut être socialement assimilé à cet acte. », Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG, p. 79.

⁴ *Ibidem*, p. 79. En référence aux travaux de Beauvois J.-L. (1976), *Problématique des conduites sociales d'évaluation*, *Connexions*, 19, pp. 7-30 ; Beauvois J.-L. et Joule R.-V. (1981), *Soumission et Idéologies. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris, PUF.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF, p. 3.

⁶ *Ibidem*, pp. 160-165.

serait inadaptée et dommageable, qu'il s'agisse de propos explicites ou de conduites moins manifestes (regard, haussement d'épaules, phrases toutes faites, etc.). Dans le registre de la pédagogie, le principe de la dénaturalisation est sans doute à développer, pour permettre à l'élève de ne pas faire d'amalgame entre ses actes et sa nature. Se trouve sous-jacent, sans doute, le phénomène de l'étiquetage. Le troisième principe est le *principe des attentes confirmées*. Évoqué dans les domaines thérapeutique, du management, mais aussi pédagogique, ce principe consiste à ne prendre une décision qu'après avoir vérifié que tout est prêt pour que celle-ci puisse être tenue. Le quatrième principe est le *principe de renforcement de surcroît*. C'est une forme de renforcement (récompense ou punition) à posteriori, de façon à ce que celui-ci ne devienne pas organisateur du comportement de l'individu. C'est parce qu'il est inattendu et non systématique que ce renforcement ne participe pas au désengagement de la personne. Le dernier principe est le *principe de la juste identification de l'action*, en lien entre les actes et l'individu, à condition que l'identification soit bien ciblée. L'acte est engageant. « *Il ne s'agit plus cette fois de peser sur les idées pour modifier les comportements, mais de peser sur les comportements pour modifier les idées. En d'autres termes, on s'efforcera d'obtenir de nouveaux comportements en supposant que ces nouveaux comportements ne manqueront pas d'affecter l'homme lui-même* » (Joule et Beauvois¹, 1998). Ceci laisse comprendre que la norme se construit également à postériori. La norme n'est pas seulement organisatrice des comportements, mais elle en est la conséquence, comme justification à postériori.

A l'inverse de l'engagement souhaité dans des conduites attendues, il est possible de conduire un individu à *se désengager* d'actes peu porteurs (répréhensibles, nuisibles, défavorables pour le sujet ou pour les autres) (Joule et Beauvois², 1998). Une mauvaise décision peut avoir un impact négatif (*escalade d'engagement, piège abscons*) et entraîner l'individu dans une spirale négative. Le principe de la *réversibilité décisionnelle* est une porte ouverte pour conduire une personne à se désengager. Il consiste à « *ne jamais prendre – ou ne jamais laisser ses subordonnés prendre – une décision sans se doter en même temps des moyens d'en changer* » (Joule et Beauvois³, 1998).

Quatre règles se déclinent. La première consiste à retenir, dès le départ, des critères précis pour savoir si la décision en cours vise effectivement les effets recherchés. L'absence de critères définis à priori peut conduire l'individu à s'enfermer dans une situation inadaptée, à cause du sentiment d'avoir trop investi pour renoncer (Teger⁴, 1979). À l'école, cela pourrait être les compétences visées, mais aussi l'ordre retrouvé, les notes obtenues, etc. La deuxième règle est de cibler, encore une fois à priori, des objectifs non seulement quantitatifs, mais aussi inscrits dans le temps. Ces indicateurs doivent être explicites et il est essentiel de

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF, p. 28.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), Chapitre 7. La théorie de l'engagement, champs d'application, principes et règles, *Ibidem*, pp. 154-168.

³ *Ibidem*, p. 166.

⁴ Teger, A. I. (1979), *Too much invested to quit*, New York, Pergamon.

déterminer le moment où ils seront pris en compte. La difficulté tient sans doute au fait que rien n'est imposé et que c'est à l'individu de choisir ces moments, afin de ne pas s'enfermer dans une voie inadaptée. La troisième règle consiste à décider, toujours à priori, d'un écart au-delà duquel l'individu renonce à sa décision initiale. La quatrième règle est de mettre en place effectivement l'évaluation prévue pour pouvoir en tirer les conséquences et revoir si nécessaire la décision initiale. La simplicité apparente de ces règles ne traduit pas pour autant la facilité à les mettre en œuvre. Il est donc essentiel pour l'individu de reconnaître et d'accepter de se tromper, afin de ne pas s'enfermer dans l'erreur ou dans des conduites inadaptées.

L'enseignant comme l'élève sont confrontés à ces conduites effectives. Joule et Beauvois (2014) précisent que le caractère libre des pratiques pédagogiques favorise l'acceptation et l'intégration des normes. Deux critères importants d'évaluation des pratiques pédagogiques sont retenus. Le premier s'attache à la qualité de la relation pédagogique. Le deuxième concerne l'efficacité de la pratique pédagogique. Pour le premier point, une relation empreinte d'une domination pédagogique plus atténuée, moins frontale, moins conflictuelle, est plus favorable, tant pour l'enseignant que pour l'élève, qu'un climat tendu et autoritaire. Une *pédagogie de l'engagement* (Joule, 2004¹, 2005², 2007³), contrairement à une *pédagogie de la prescription autoritaire*, favorise cette qualité de la relation pédagogique, en limitant un exercice du pouvoir fondé sur la domination. Le deuxième critère cible précisément l'efficacité de la pratique pédagogique, au regard de la transmission des normes et des valeurs. En l'occurrence, ce sont des valeurs comportementales, qui conduisent les enfants à considérer que « *c'est bien de se comporter ainsi* » ou, au contraire, que « *ce n'est pas bien d'agir de la sorte* » (Joule et Beauvois⁴, 2014). C'est ce cadre théorique qui a contribué à affirmer notre choix pour la « Soumission aux incidents critiques » (cf. A)9.b Construction d'outils p. 226).

Parce qu'elle favorise *l'intériorisation* des normes et valeurs prônées par l'adulte, la pédagogie de l'engagement est particulièrement efficiente, à l'inverse de la pédagogie de la prescription qui favorise leur *transmission* (Joule et Beauvois⁵, 2014). Pour autant, l'enfant attribue du sens aux comportements attendus par l'adulte. Le sens donné à ceux-ci est dépendant du type d'éducation reçue par les enfants (Dubois⁶, 1988). Les enfants qui ont reçu une éducation autoritaire tendent à attribuer leur conduite au désir parental, alors que les enfants empreints

¹ Joule R.-V. (2004), Relancer l'attention et l'intérêt des élèves par une pédagogie de l'engagement, in Toczec M. et Martinot D. (Ed.), *Le défi éducatif*, Paris, A. Colin, pp. 31-53.

² Joule R.-V. (2005), La pédagogie de l'engagement, *Les cahiers pédagogiques*, 11-13, pp. 429-430.

³ Joule R.-V. (2007), De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement, in Florin A., Vignaud P. (Ed.), *Réussir à l'école. Les essais des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Rennes, PUR, pp. 131-145.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 251.

⁵ *Ibidem*, p. 251.

⁶ Dubois N. (1988), Acquisition de la norme d'internalité, évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements, *Psychologie française*, 33, pp. 75-83.

d'une éducation libérale attribuent leur acte à leur propre désir. Le caractère « libre ou contraint » est déterminant, par rapport à l'attribution causale qui en découle. Dans un cadre autoritaire, l'enfant développe une bonne représentation de lui-même, par rapport à son caractère soumis. Dans un contexte libre, l'image de soi se construit par rapport à la perception que l'enfant a de lui-même et aux traits de personnalité qu'il s'attribue. « *De façon plus générale, il pourra en appeler à sa nature d'enfant libre, autonome et responsable, et occulter sa soumission* » (Joule et Beauvois¹, 2014). C'est parce que le contexte est libre, et donc engageant, que *l'assimilation de la valeur* par l'enfant est possible. La construction de ses traits de personnalité devient *porteuse des valeurs*², autorisant l'enfant à différencier *les gens bien, de ceux qui ne le sont que par leur soumission ou qui ne le sont pas du tout*. L'étiquetage, peut-être initialement externe, prend progressivement une forme *internalisante*, qui autorise l'intégration des valeurs parentales par l'enfant. La pédagogie de l'engagement est efficiente sur le plan relationnel (dans la relation enseignant-élève), ainsi que pour la transmission des valeurs et des savoirs, mais s'affirme comme méthode reproductrice³. La pratique de la norme favorise la construction et l'intégration des normes.

Un individu « *est engagé dans un acte* » (Joule et Beauvois⁴, 2014). C'est bien la contractualisation, les circonstances de l'acte qui sont ou ne sont pas engageantes. Il ne s'agit pas de s'engager dans une cause. La situation de *soumission librement consentie* tient à la mise en place d'un contexte spécifique, avec les conditions les plus engageantes possibles. Ce sont les circonstances qui créent l'engagement d'un individu et qui font la différence entre le fait d'être engagé et de s'engager. « *Engagé dans un acte s'oppose à engagé dans une cause* » (Joule et Beauvois⁵, 2014). Être engagé dans un acte consiste à appréhender une personne par rapport à sa conduite. Alors que la personne qui s'engage est considérée au regard de ses idées au sens large. La *soumission librement consentie* (Moriarty⁶, 1975) illustre une forme d'engagement. Elle est caractérisée par un niveau formel, qui active une décision, et par un niveau social, qui impose l'acceptation de la requête (Joule et Beauvois⁷, 2014). La condition d'engagement, amenant les individus à répondre positivement à une question sans autre possibilité de réponse, conduit les individus à se comporter de façon spécifique. Le début du processus d'engagement se fonde sur une réponse affirmative, facilement acquise, et conduit à adopter certains comportements sans éprouver ni pression, ni contrainte. Le comportement d'intervention découle du comportement d'acceptation. Les individus sont enclins à adhérer à

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 252.

² *Ibidem*, p. 252.

³ *Ibidem*, p. 253.

⁴ *Ibidem*, p. 91.

⁵ *Ibidem*, p. 93.

⁶ Moriarty T. (1975), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, p. 23, (2014).

⁷ « *Cette conjonction particulière d'un niveau formel semblant solliciter l'activité de décisions (répondre oui ou répondre au nom) et d'un niveau social rendant nécessaire l'acceptation de la requête est caractéristique d'une situation (...) la soumission librement consentie.* ». *Ibidem*, p. 23.

ce qui semble être leur décision, en se comportant en adéquation avec elle (Lewin¹, 1947). La dépendance entre les dimensions relationnelle et comportementale, et entre attitude et comportement, n'est pas directe, parce qu'elles sont modulées par un élément intermédiaire, la décision. L'attitude est exprimée classiquement en termes de « pour ou contre ». Elle témoigne des opinions, des savoirs et des croyances. C'est une forme d'évaluation globale qu'un individu réalise sur un objet ou sur une personne.

L'acte décisionnel lui-même conduit « *le décideur à rester sur sa décision* ». *L'adhérence à la décision prise* traduit la notion d'effet de gel², dans le sens où elle enferme le sujet par rapport à sa décision. L'effet de gel est une forme d'adhérence des personnes à leurs décisions (Lewin³, 1947). Une distinction, une indépendance s'opèrent entre *l'adhérence* qui se fait par rapport à la décision, indépendamment de *l'adhésion aux raisons* quelles qu'elles soient qui ont pu donner une orientation à la décision (Joule et Beauvois⁴, 2014). Les travaux de Staw (1976) montrent que, lorsqu'un sujet a pris une décision, il tend à la reproduire ou à la maintenir, indépendamment des effets attendus. C'est le cas dans l'escalade d'engagement ou dans le piège abscons. C'est bien l'acte décisionnel en lui-même et non pas les raisons inhérentes à celui-ci qui génère l'effet de gel. Dans le rapport à la norme, l'adhérence en tant que telle domine, et moins les valeurs sous-jacentes.

À l'opposé des *besoins d'autodétermination* (Deci⁵, 1980), qui prônent la construction de l'individu de façon interne, la conduite humaine peut être déterminée avec force par des déterminations externes (Joule et Beauvois⁶, 1998). Dans la perspective de chercher à faire évoluer les comportements, travailler sur les causes de ces conduites semble inutile. « *Les gens ignorent les déterminants de leurs comportements, tout comme ils ignorent les déterminants de leurs jugements, et la raison en est simple : ils n'y ont généralement pas accès. Ils ne peuvent, en conséquence, lorsqu'on les interroge, que mettre en avant la représentation qu'ils peuvent avoir de ces déterminations* » (Joule et Beauvois⁷, 1998). Des travaux (Leyens et Beauvois⁸, 1997) ont démontré qu'un individu n'a pas accès aux paramètres qui déterminent ses jugements ou ses comportements, évoquant le plus souvent des déterminants et des significations internes et négligeant les facteurs externes (Joule, 1989⁹). La psychologie sociale expérimentale souligne la fonction très limitée des raisons

¹ Lewin K. (1947), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 26.

² Découvert par Kurt Lewin après la Seconde guerre mondiale. Lewin K. (1947), Group decision and social change, in Newcomb T., Hartley E. (Ed.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt.

³ Lewin K. (1947), cité par Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Ibidem*, p. 43.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 29.

⁵ Deci, E. (1980), *The psychology of self-determination*, Lexington, D. C. Heath.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁷ *Ibidem*, pp. 196-197.

⁸ Leyens, J.-P., Beauvois, J.-L. (1997), *La psychologie sociale, 3 : L'ère de la cognition*, Grenoble, PUG.

⁹ Joule, R.-V. (1989), Quand les conduites résistent aux approches cognitives, in Beauvois J.-L., Joule R.-V. et Monteil J.-M. (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, 2*, Cousset (Fribourg), Del Val.

explicatives des actes d'un individu sur son comportement. Elles n'ont pas de fonction de détermination des conduites (Joule et Beauvois¹, 1998).

L'ancrage même de ce regard tient au statut du sujet, qui a le sentiment d'être libre. La question de la liberté est donc posée. Dans le contexte de l'école, il est utile de s'interroger pour savoir si les élèves ou l'enseignant sont effectivement libres, mais surtout ont le sentiment d'être libres. C'est le statut même de l'individu dans le contexte social qui ressort. La caractéristique des pratiques libérales réside dans l'attribution du statut de sujet libre à tout individu en tant qu'obligé, vis-à-vis duquel on exprime des attentes qu'il ne peut que difficilement refuser (Beauvois², 2005).

Les comportements humains ne se réduisent pas à une activité de libre décision, motivée par des raisons inhérentes à sa nature, à ses convictions, et indépendantes de toute influence, de toute contrainte (Joule et Beauvois³, 1998). Joule et Beauvois⁴ (1998) identifient des éléments moteurs qui peuvent conduire un individu à s'engager dans une pente glissante ou ascendante, comme relevant de la psychologie de l'engagement. Et, pour viser des transformations tant au niveau des mentalités que des comportements, « *la question n'est pas tant de savoir choisir ce que l'on va bien pouvoir leur dire, ses arguments donc, que de savoir choisir ce que l'on va bien pouvoir leur faire faire* » (Joule et Beauvois⁵, 1998). La dimension pratique, comportementale est déterminante.

Devant l'enjeu fort qui peut exister à vouloir modifier les comportements des individus, deux approches se dessinent : faire évoluer la personne pour modifier ses actes ou, à l'inverse, chercher à modifier les comportements pour influencer l'individu en retour. Dans le vaste réseau cognitif d'un individu, les normes se combinent aux idées, attitudes et croyances. Dans ce cadre, la norme peut être considérée comme un élément organisateur des conduites des individus ou, à l'inverse, comme la conséquence des comportements effectifs. Joule et Beauvois affirment que la modification des idées, des mentalités, et par conséquent des normes, peut modifier leurs représentations, mais ils contestent « *qu'il suffise de changer les idées pour changer les comportements* » (Joule et Beauvois⁶, 1998).

Lewin a mis en avant l'impact de l'acte de décision comme persévération dans le même type de comportement. Cet *effet de gel* tient non pas aux différentes raisons ayant conduit l'individu à décider, mais à l'acte de décision lui-même : « *Tout se passe comme si un déterminisme nouveau apparaissait, dont l'acte de décision constituerait en quelque sorte le seul antécédent* » (Joule et Beauvois⁷, 1998). C'est donc indépendamment des raisons motivant le comportement (bonnes ou mauvaises) qu'un individu ayant pris une décision

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Beauvois, J.-L. (2005), *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social*, Grenoble, PUG.

³ *Idem*.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*, pp. 1-2.

⁶ *Ibidem*, p. 29.

⁷ *Ibidem*, p. 31.

tendra à rester sur celle-ci. Cette propriété est inhérente à la décision, qui ressort comme un facteur de la norme.

À l'école, les acteurs ne sont pas dans une activité de libre décision, motivée par des raisons internes, indépendantes d'influences et de contraintes. Les acteurs de l'école ressortent comme des obligés, avec une attribution de sujets libres, objets d'attentes qu'ils ne peuvent refuser qu'avec difficulté. Les raisons explicatives du sujet n'ont pas véritablement de fonction organisatrice des conduites. La visibilité sociale, l'importance d'un acte, son caractère explicite, sa fréquence, son coût et la pression environnementale sont des facteurs contextuels prégnants. Si l'individu présente des besoins d'autodétermination, les déterminations externes sont bien présentes. La question de la liberté ressort, à travers la situation de soumission librement consentie. Le caractère libre des pratiques pédagogiques favorise l'acceptation et l'intégration des normes. Le contexte de liberté ressentie autorise l'identification du sujet aux traits qu'il s'accorde et le conduit à occulter sa soumission, pour assimiler et intégrer normes et valeurs. L'individu construit ou module son identité, en devenant porteur des normes. Une assimilation sociale d'un individu à son acte se dessine. Réciproquement un individu peut assimiler l'acte à l'individu qui le réalise. C'est parce qu'une personne a le sentiment d'être libre, qu'elle est amenée à adhérer à ce qui semble être sa décision. L'élément central est l'acte décisionnel d'un sujet, qui est véritablement engageant et non pas les raisons. Une dimension binaire ressort : l'individu se positionne « pour ou contre ». L'adhérence à la décision prise génère une persévération comportementale.

La pédagogie de l'engagement, à l'opposé de la pédagogie par prescription, centrée sur la qualité de la relation et l'efficacité de la pratique pédagogique, est plus favorable à l'acceptation. Elle engage les élèves dans une causalité interne, à travers un contexte libre, même si dans les faits cette méthode est reproductrice. Le recours aux explications personnologiques dans des conditions positives, le principe des attentes confirmées, le renforcement de surcroît et la juste identification de l'action optimisent l'acceptation. L'engagement est un facteur de la norme, qui conduit les acteurs de l'école à adopter librement les conduites qu'ils doivent adopter. Sa réversibilité est essentielle, en ce sens que le désengagement autorise l'individu à ne pas s'enfermer dans une voie erronée.

La norme est à la fois une conséquence des conduites effectives et un élément organisateur des conduites de l'individu. Faire évoluer les comportements ne saurait se réduire à modifier les représentations. La pratique de la norme est essentielle. La dimension comportementale est engageante.

3. L'usage, élément constitutif de la norme

Sensible à la disjonction existante entre un acte et sa fin, mais aussi à la pluralité des buts éducatifs attribués pour un même acte, Houssaye¹ (1995) attribue à la dimension pratique une

¹ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 181.

dimension importante. « *Par conséquent, le sens de l'éducation se tourne de plus en plus sur l'acte lui-même, sur le faire en tant que tel. (...) Loin d'être nié, le sens est rapatrié dans l'acte lui-même. L'acte du sens trouve le sens dans l'acte. Le sens de l'acte n'a de sens que dans l'acte, ce qui n'exclut pas un au-delà du sens, mais ce qui, en tout état de cause, ne l'implique pas, ne l'inclut pas, comme une nécessité immédiate*¹ ».

Aucun usage ne saurait se réduire à une règle explicite (Wittgenstein², 2004), en ce sens que le contexte d'application est toujours spécifique et par là-même imprévisible. Or, établir le recensement des règles est impossible. C'est pourquoi Wittgenstein affirme que des apories sont inhérentes à la règle d'un usage. La question essentielle est de comprendre comment un concept normatif se décline dans la réalité. Pour Dewey³ (1938) comme pour Wittgenstein⁴ (2004), les normes peuvent être considérées comme fixées dans l'usage.

« *Réciproquement, toute action sociale est nécessairement inscrite dans une signification normative, toute action sociale implique une norme, fût-elle implicite* » (Go⁵, 2012). Une forme d'interdépendance se dessine entre les conduites sociales et la norme. C'est dans l'interaction que les concepts se définissent et que les conduites se précisent. Un contenu conceptuel se détermine *par un processus propre de détermination de ce contenu*, dans la mesure où le contenu de tout concept se trouve comme altéré dans chaque cas de déploiement (Go⁶, 2012).

La question de l'application de la norme se pose. L'application des normes implique un *esprit d'entreprise* et un *entrepreneur* (Becker⁷, 1963). D'autre part, il est nécessaire que l'infraction soit clairement identifiée. C'est véritablement *l'initiative suscitée par l'intérêt personnel*, ainsi que la *publicité* accordée à l'affaire qui s'articulent à la complexité de la situation, dans la perspective de l'application et de l'imposition du respect des normes.

Becker montre que le processus d'imposition des normes diffère en fonction du type de structures sociales. Si le contexte est simple, l'application de la norme prête peu à ambiguïté. Un contexte anonyme tend à créer *une attitude de réserve* (Simmel⁸, 1950) qui consiste à ne pas intervenir en cas de transgression. Dans une situation complexe, une plus grande diversité d'interprétations de la situation existe et le risque de conflit est plus grand, par rapport à l'imposition du respect des normes.

¹ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF, p. 181.

² Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

³ Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.

⁴ *Idem*.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 20.

⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, pp.145-170.

⁸ Simmel G. (1950), The sociology of Georg Simmel, textes choisis et présentés par Kurt H. Wolff, New York, The free Press of Glencoe, traduit sous le titre de « Métropoles et mentalités », de l'article de Simmel (1979) in *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, texte traduit et présenté par Y. Grafmeyer et I. Joseph, Le Champ urbain.

Dans le cas d'un contexte contraignant pour deux groupes, si chaque parti tire un certain profit de la situation, il peut alors laisser l'autre réaliser ses infractions et se garder de donner l'information. Ainsi, les normes sont parfois transgressées sans conséquence, du fait que les deux groupes rencontrent un avantage matériel à ne pas voir la transgression. De ce fait, les deux parties tissent un lien fonctionnel et leurs pouvoirs et leurs intérêts respectifs s'équilibrent. L'infraction à la norme pourrait être un moyen pour essayer de *s'en tirer, en prenant des raccourcis* (Roy¹, 1952). Loin de la contextualisation des travaux de recherche de Roy², un parallèle pourrait être fait avec les stratégies mises en œuvre par les élèves en classe pour réussir à ne pas être pris ou à produire les résultats attendus. Mais, si les deux groupes se disputent le pouvoir, le respect des normes s'impose. Le processus de compromis ne fonctionne plus.

Dans le cas d'une contextualisation plus complexe, comprenant plus que deux groupes, l'issue est beaucoup moins prévisible. En effet, les arrangements et les compromis sont plus complexes. Les conflits sont souvent plus ouverts avec une solution souvent difficile à trouver. Dans ce cadre, les éléments fortement organisateurs sont liés à l'accès à l'information. « *Ceux qui ont intérêt à ce que les normes ne soient pas appliquées tentent d'empêcher la diffusion d'informations sur les infractions* » (Becker³, 1963). Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer si, du fait de leurs intérêts respectifs, les acteurs de l'école pourraient s'engager dans les compromis et être transgressifs.

Becker (1963) a su montrer que « *ce ne sont pas les motivations déviantes qui conduisent au comportement déviant mais, à l'inverse, c'est le comportement des gens qui produit, au fil du temps, la motivation déviante* ⁴ ».

Les significations normatives sont inscrites dans l'histoire de la collectivité et se traduisent dans les usages proprement dits. C'est le versant concret de la norme, avec un ancrage constant dans la réalité, à travers la déclinaison de *significations pratiques*. « *La normativité peut être vue comme un processus inscrit dans une historicité, celle des applications effectives fournies par l'usage* » (Go⁵, 2012). Parce que l'individu est un être normatif lié avec autrui, il s'engage dans la pratique dans des mises en œuvre concrètes de la norme, à chaque fois spécifiques, chaque fois différentes et pourtant interdépendantes. *L'application du concept* (Brandom⁶, 2000) fluctue en inférant réciproquement sur le concept de lui-même et son

¹ Roy D. (1952), Quota restriction and goldbricking in a machine shop, *American Journal of Sociology*, 57 (March), pp. 427-442.

² Roy s'intéresse aux enjeux financiers des ouvriers.

³ Becker H. [1963] (1985), L'imposition de normes, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 151.

⁴ Becker H. [1963] (1985), Comment on devient fumeur de marijuana, *Ibidem*, p. 62.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 26.

⁶ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 25.

institutionnalisation¹. Le contenu implicite du concept se précise, dans le va-et-vient entre représentation et pratique de la norme. C'est *l'usage de la norme* (Go², 2012) qui la modèle. Elle lui attribue une signification qui autorise l'individu à apprécier sa validité. Et donc à *juger de la correction des diverses applications à venir*. Go propose une théorie « *qui pense la détermination des contenus conceptuels dans le processus même d'application desdits concepts*³ ». Mettre en œuvre des normes implique l'engagement dans des conduites, avec une forme de jugement et d'évaluation. « *Appliquer des normes, c'est produire des jugements (et accomplir des actions) et évaluer de telles performances – c'est considérer, en pratique, des applications particulières comme correctes ou incorrectes, les traiter, en pratique, comme appropriées ou non* » (Brandom⁴, 2000). C'est pourquoi, dans la mise en place de notre recherche, nous avons choisi d'engager les sujets vers la question de l'acceptabilité, en cherchant à savoir « est-ce que tu peux (vous pouvez) faire ça ? ». Apparaît ici clairement la distinction entre la représentation de la norme et sa mise en œuvre effective. Toute *décision d'action* peut ainsi être motivée à partir des raisons construites : « *partout où il est correct de discerner une norme, il doit y avoir des centres d'autorité réciproque distincts, et un processus de négociation entre eux* » (Brandom⁵, 2000). Non seulement le sujet considère sa conduite au regard de ses propres représentations de la norme, mais aussi dans l'interaction avec les autres, comme transaction. Cette négociation n'apparaît que dans les faits, car les conduites mises en œuvre témoignent du contenu conceptuel et ne se déterminent que dans l'instant. C'est ce qu'illustre *la théorie de la différence de la négativité* d'Hegel⁶ (1807), en précisant qu'aucun contenu déterminé dans l'expérience ne peut se reproduire en tant que tel et se maintenir à l'identique. Il est engagé dans *son propre mouvement d'altération*, constituant de la sorte *son historicité*. « *Les normes n'existent que sous la forme pratique de leur propre processus d'altération* » (Go⁷, 2012). Cette approche apporte une explication possible à la variabilité et à l'adaptabilité de la norme.

Le présent ressort comme un paramètre fondateur de la norme, dans la mesure où elle se conjugue nécessairement avec lui. « *C'est toujours au présent que l'on administre les normes, pour les rendre contraignantes de manière déterminée* » (Go⁸, 2012). La norme se conjugue au présent et en situation, tout en étant conjointement ancrée dans le passé et fondatrice du futur. C'est une mise en œuvre concrète de concepts théoriques, qui les impacte en retour. Le présent de l'action est un élément déterminant, qui articule les liens internes dans l'historicité

¹ « *Le contenu de ces concepts a été entièrement institué par le fait qu'ils ont été appliqués* ». Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 26.

² Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

³ *Ibidem*, p. 20.

⁴ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 18 note 29.

⁵ « *Le contenu de ces concepts a été entièrement institué par le fait qu'ils ont été appliqués* », *Ibidem*, p. 16.

⁶ Hegel G. [1807] (1993), *Phénoménologie de l'esprit, I et II*. (Trad. Jarczyk G., Labarrière J.), Paris, Gallimard

⁷ *Ibidem*, p. 27.

⁸ *Ibidem*, p. 27.

de la norme. Le présent de l'action est « *le moment d'indépendance, de reconnaissance, d'autorité constitutive de l'avenir sur le passé, et donc de dépendance du passé envers son avenir* » (Brandom¹, 2000). Dans les faits, une décision d'action peut conduire parfois à un abus d'autorité, à l'invention d'un usage en rupture avec l'historicité du concept.

L'existence dynamique des normes se dessine, dans la mesure où elles sont destinées à *l'altération*, dans cette continuité temporelle qui les caractérise. La pratique de la norme dans le présent prend toute sa force au regard du passé, mais sans s'ériger en valeur absolue.

Dans son approche des théories de la désignation, Ogien² (1995) précise que « *les définitions de l'infraction et du déviant doivent être appréhendées à partir de l'usage qui en est fait dans un contexte d'action particulier* ». Goffman³ (1961) considère la notion de rôle dans l'analyse sociologique. Le rôle s'apparente à un ensemble de règles pratiques que l'individu s'attache à maîtriser et à appliquer. Il propose de le décomposer à partir des trois dimensions qui le constituent : *son versant normatif, son versant typique et son interprétation*. Les règles comportementales idéales, inhérentes à la fonction à assumer, définissent le versant normatif du sujet. Les attributs et qualités fréquemment associés à un individu au regard de son rôle définissent le versant typique. L'interprétation tient de façon plus concrète à la façon dont le sujet tient publiquement sa place. Ogien, dans son analyse de Goffman, précise que le rôle de l'individu présente une *nature nécessairement pratique*. Il évoque *le cadre d'un système d'activités situées*, où l'interprétation livrée prend acte dans la réalité. Le rôle échappe à une codification stricte de la conduite, dans l'interaction entre les attentes et la réalité. Goffman récuse la multiplicité des rôles et propose la *simultanéité des identités*. L'individu peut adopter plusieurs registres d'interprétation en fonction des contextes rencontrés. La reconnaissance d'une infraction par un tiers attribue au sujet le qualificatif de déviant, dans la théorie de la désignation, au regard de son identification spécifique.

Dans l'usage, deux types d'actes se distinguent (Joule et Beauvois⁴, 2014) : les actes *non problématiques*, conformes aux idées, aux motivations d'un individu et les actes *problématiques*, qui vont à l'encontre des idées et motivations de la personne. Les effets de l'engagement varient en fonction de cette conformité des actes : « *l'engagement dans un acte non problématique a pour effet de rendre l'acte et tout ce qui s'y rapporte (sur le plan comportemental aussi bien qu'idéels : idées, opinions, croyances, etc.) plus résistant au changement ; tandis que l'engagement dans un acte problématique conduit à une modification des contenus idéels dans le sens d'une rationalisation de l'acte* » (Joule et Beauvois⁵, 2014). Ceci implique que, lorsqu'un individu adopte une conduite contraire à ses convictions, il tend

¹ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 28.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

³ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 81.

⁵ *Ibidem*, p. 82.

à rationaliser cet acte en proposant après-coup une justification possible. Ainsi, lorsqu'un décalage existe entre les représentations de la norme et sa mise en œuvre effective, les individus adoptent à posteriori des justifications explicatives. La rationalisation en acte peut d'ailleurs amener « *un sujet engagé dans un acte problématique à rationaliser cet acte, en décidant de rationaliser un acte encore plus problématique* » (Joule¹, 1996).

À contrario, lorsqu'un individu s'engage dans un *acte non problématique*, il ne modifie pas toujours les attitudes reliées à cet acte, mais celui-ci se stabilise et perdure dans le temps. L'engagement a donc comme conséquence la stabilisation de la conduite, qui devient plus résistante au changement et aux influences. Conjointement, le sujet augmente les chances d'apparition de comportements nouveaux relevant de la même *identification de l'action*, c'est-à-dire allant dans le même sens, même si la conduite est plus coûteuse. L'engagement d'un individu dans un acte met en relief *l'inconsistance* qui pourrait se dessiner entre un acte précis et une conduite nouvelle qui serait non conforme avec lui. Les individus tendent à éviter ce paradoxe, qui pourrait se dessiner entre leurs actes et leur attitude. Cette tendance pourrait expliquer la résistance au changement (Joule et Beauvois², 2014). Autre conséquence possible de l'engagement dans un acte non problématique, son impact possible sur l'organisation de la mémoire et plus spécifiquement les éléments qui sont en relation avec cette conduite. L'acte d'engagement génère une forme de restructuration cognitive, qui favorise l'accessibilité à l'univers cognitif associé ou à l'attitude elle-même. Ceci implique que, lorsqu'un *individu engagé par un acte conforme à l'une de ses attitudes* est confronté à un contexte identique, il tendra plus aisément vers cette attitude si le contexte est similaire. Dans le rapport à la norme, ceci induit que, lorsqu'un individu s'est engagé librement vis-à-vis de celle-ci, il aura tendance à s'y soumettre d'autant plus aisément, dans un contexte identique.

Ceci illustre « *l'effet boomerang* » (Joule et Beauvois³, 2014), qui témoigne à la fois de *l'accessibilité des concepts* (dont les normes) et de *l'attitude* elle-même, de la réorganisation de l'univers cognitif à partir de l'acte d'engagement non problématique. De cette façon, un individu sera plus à même de se défendre contre les remises en cause, de développer une forme de résistance aux tentatives d'influence, vis-à-vis de ses conduites ou de ses représentations. Une forme de résistance possible à la déviance se dessine, dans le rapport à la norme.

Toutes les situations recèlent des contraintes inhérentes à leur spécificité. Ce sont les *rationalités de l'action* (Goffman⁴, 1963). Comme *force contraignante*, ces rationalités *ont une existence antérieure à l'engagement des individus* dans une activité interactive et

¹ Joule R.-V. (1996), Une nouvelle voie de réduction de la dissonance, la rationalisation en acte, in Beauvois J.-L., Joule R.-V., Monteil J.-L. (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Vol.5, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 293-307.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 88.

³ *Ibidem*, p. 89.

⁴ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

spécifient la nature des relations existantes. Les individus engagés dans une action en commun sont contraints de s'impliquer constamment et attentivement *dans la situation*¹. L'orientation de la conduite vis-à-vis d'autrui est possible, si le contexte de l'action lui est donné. La situation est donc déterminante, en ce sens qu'elle induit des formes de relations et d'attentes spécifiques. Le cadre d'action préexiste à l'activité des acteurs impliqués dans la situation. Il ressort comme une *circonstance sociale* organisatrice des interrelations, comme des *engagements de la vie ordinaire* (Ogien², 1995). « À chaque type d'action correspond nécessairement une situation, et c'est la connaissance que les individus ont de chacune des situations dans lesquelles ils peuvent être pris qui précise, pour une part essentielle, les formes de normalité auxquelles, il leur convient de se plier » (Ogien³, 1995). Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à vérifier en quoi les situations à l'école qui s'inscrivent dans ce cadre *recèlent les contraintes d'acceptabilité* (Ogien⁴, 1991).

Les limites à ne pas franchir pour Goffman sont inhérentes à la situation, dont les contraintes prescrivent le déroulement de l'interaction. Dans la thèse de Goffman, la situation se dessine à travers quatre tableaux. Le premier illustre la situation comme une disposition d'éléments concrets, qu'ils soient matériels : signalisation des espaces, habillement, disposition des individus et des choses, etc. ; ou relationnels : usage de la politesse, inscription dans l'ordre temporel des échanges, respect de l'asymétrie des relations, etc. La situation, dans le deuxième tableau, renvoie aux éléments présentant une organisation et constitue un cadre dans lequel l'activité sociale se déroule. Parce qu'elle ne se crée pas suite à la rencontre inopinée des acteurs, la situation dans le troisième tableau est le cadre qui lui préexiste. Il oriente l'action des différents individus engagés dans une action commune, à travers des repères. Enfin, la situation se caractérise par le fait qu'elle présente une issue indéterminée, dans la mesure où l'interaction présente un caractère imprévisible.

Si les contraintes d'acceptabilité inhérentes aux situations orientent l'action de l'individu à travers des façons de se comporter, de parler, leur impact n'est pas mécanique. Elles peuvent se présenter comme des moyens d'action, notamment dans le cadre des *échanges réparateurs*. Goffman⁵ (1963) définit les *échanges réparateurs* comme un commentaire qu'un individu produit sur ses actes. Trois types d'échanges se différencient. Un commentaire se déroule à priori : les prières ou les demandes anticipent le dérangement pour autrui. Deux types de commentaires ont lieu après l'action. Ainsi, les justifications et les excuses se font à postériori. La condition de l'efficacité d'un échange réparateur est que tous les partenaires impliqués *partagent une même notion de responsabilité morale de l'individu* (Ogien⁶, 1995).

La conception de la rationalité de l'action de Goffman montre que le rapport à l'autre est *anticipé*, mais pas explicite pour autant. Le modèle de l'action de Goffman s'articule à partir

¹ Goffman nomme cette obligation fondamentale, *engrossment*.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 259.

³ *Idem*.

⁴ Ogien A. (1991), L'acceptable et le pertinent, *Critique*, pp. 524-525.

⁵ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁶ *Ibidem*, p. 254.

de trois *à priori* susceptibles d'expliquer les normes de conduites de ces rationalités. Le premier affirme que tout individu développe une connaissance antérieure de la signification globale à attribuer aux objets, rôles et événements inhérents à une situation. Le deuxième *à priori* autorise l'individu à adapter son action, au regard des critères de normalité propres à la situation rencontrée. Ces critères participent à l'intelligibilité du contexte, tant sur les faits que sur les conduites d'autrui. Ils permettent la régulation des décalages et la palliation aux manques de la communication. Le troisième *à priori* affirme que la connaissance de la signification générale est réciproque. A savoir que les interlocuteurs impliqués dans une situation présentent et utilisent cette connaissance de la même façon. L'anticipation est essentielle dans ce modèle de la rationalité. La difficulté tient à ce que, dans le cours de l'action, le sujet ne peut obtenir qu'une appréciation approximative de la conformité de ses actes. L'individu se trouve devant l'obligation *d'inférer l'assentiment de ses interlocuteurs*, à partir de la lecture et de l'interprétation de leurs réactions (Ogien¹, 1995). Dans une situation interactive, les jugements dépendent de l'idée que chaque individu peut avoir d'un autre qui se comporterait *normalement*. Les rationalités de l'action présentent un caractère « prescriptif », en ce sens qu'elles spécifient des façons de se conduire acceptables, qu'un interlocuteur devrait adopter dans une situation interactive. La normalité est une construction interne, qui se dessine au regard de l'usage. « (...) *la normalité est consubstantielle à une forme d'activité pratique ; les individus en font usage dans et pour l'action en commun qui les réunit* » (Ogien², 1995). L'individu qui adopte un comportement rationnel exprime sa *normalité*. Ses dispositions morales et intellectuelles l'autorisent à être perçu comme responsable de ses actes.

Les contraintes spécifiques des situations ressortent comme des rationalités orientant et spécifiant conduites, relations et attentes vis-à-vis d'autrui. Le cadre de l'action préexiste comme circonstance sociale organisatrice des interrelations. Engagement dans la vie courante, le cadre de l'action génère une forme de normalité ordinaire. Les situations sont constitutives des contraintes d'acceptabilité, dessinant des limites dans l'interaction, source de leur caractère imprévisible. Disposition d'éléments concrets, la situation est une organisation, un cadre préexistant, avec une issue indéterminée. La relation à l'autre y est anticipée, mais non explicite. Tout concept voit son contenu modulé dans sa mise en œuvre réelle. Le rapport à la norme apparaît comme une négociation, une transaction construite dans l'instant, en situation. La norme dans sa déclinaison concrète est fixée par l'usage et s'inscrit dans une dynamique spécifique. C'est une forme d'altération dans une continuité temporelle. La norme s'inscrit dans son historicité et ne peut se dépeindre comme valeur absolue. Le présent se dessine comme moment autonome, facteur de variabilité de la norme. Interface, le présent se conjugue comme ancrage dans le passé, déclinaison concrète dans l'instant, fondation du futur. La normativité présente un ancrage dans la réalité. Des inférences réciproques se tissent entre le concept et son institutionnalisation, dans un

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 261.

² *Idem*.

dialogue entre représentations et mises en œuvre, avec une résonance plus ou moins marquée. L'usage participe au caractère fluctuant de la norme et interroge sa validité. Reconnaissance et validation sont inhérentes aux jugements vis-à-vis d'autrui. Une interdépendance se dessine entre conduites sociales et normes.

L'application des normes varie en fonction du contexte et des types de structures sociales. Leur complexité, leur caractère anonyme et l'accès à l'information participent à l'émergence et à l'identification de la déviance. La contextualisation rencontrée peut engager les acteurs dans le compromis, les arrangements ou le conflit, selon l'avantage et le pouvoir qu'ils pourront retirer de la transgression. Adopter une conduite déviante ne tient pas aux motivations de l'individu, mais à ses comportements qui génèrent des justifications. Les actes problématiques engendrent une rationalisation à posteriori. La désignation de la déviance tient à l'usage, en relation avec le rôle du sujet, comme interprétation en situation. En fonction du contexte rencontré, l'individu qui présente une simultanéité d'identités adopte des interprétations différentes. C'est au regard d'une identification spécifique qu'une personne est qualifiée de déviante par autrui, à travers la reconnaissance d'une infraction. L'individu évalue la conformité d'un acte. L'engagement dans un acte non-problématique tend à le stabiliser, avec une forme d'identification possible à l'action. La personne est moins poreuse, plus résistante aux changements et aux influences, conjointement à une restructuration cognitive. Se développe une forme de résistance à la déviance, à l'origine d'une consistance comportementale.

4. La normalisation dans une perspective pratique

Garfinkel¹ (1963) affirme que le cadre de jugement des individus tient à la compréhension de ce qui se passe. Cette intelligibilité de l'action nécessite un *ajustement interprétatif séquentiel*, qui se dessine comme acceptation permanente des procédures de normalisation (Ogien², 1995). « *La normalisation ne se rapporte donc pas aux capacités cognitives de l'individu : elle nomme cette suite nécessaire d'opérations de comblement des failles et des lacunes de la communication qui informe directement le cours de l'action* » (Ogien³, 1995). L'individu engagé dans des conduites dans un contexte donné doit avoir une représentation au moins globale de ce qu'il faut faire. Chaque individu, en tant que membre de la société, dispose de cette idée. C'est la *connaissance ordinaire de l'ordre courant des choses*. Pour l'individu, la *compréhension de ce qui se passe* se construit dans une interaction permanente. Ogien caractérise les procédures de normalisation comme *nécessaires* et *publiques*. Nécessaires, en ce sens que la normalisation engage l'individu dans une succession d'opérations indispensables. Celles-ci ne dépendent pas des capacités cognitives du sujet. Mais elles visent

¹ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 239.

³ *Ibidem*, p. 239.

à combler les failles et limites de la communication *informant directement le cours de l'action*. C'est pourquoi cet ajustement interprétatif est public.

Dans la perspective des théories de la communication, Goffman¹ (1970) affirme qu'agir c'est traiter un ensemble d'informations disponibles. Il différencie deux types d'information. Tout d'abord, la notion de communication ressort comme une transmission intentionnelle. Ensuite, les expressions émises par les individus apparaissent en situation d'interaction. L'intelligibilité d'une action tient non seulement à son énoncé, mais aussi à la communication non-verbale (ton, attitudes, expressions) qui participe à la construction de sa signification. La forme et le contenu d'un message se conjuguent. L'aspect relationnel de la communication ressort à travers *la pragmatique de la communication* qui conjugue le contenu et la relation². Watzlawick³ (1972), auteur majeur de l'École de Palo Alto, affirme qu'il est impossible de ne pas communiquer, en ce sens que tout comportement ou absence de comportement prend valeur de message. Ce courant met en relief le monde vécu. C'est véritablement au sein d'un réseau de communication que se construit toute réalisation humaine. En ce sens, la norme se façonne dans un tissu d'interactions, un peu comme un creuset.

Goffman fait ressortir la communication à travers son caractère contraint. Tout d'abord par les règles organisant la *bonne formation des énoncés*. Puis par les *expressions* attachées aux énoncés, accentuant leur signification. Le *contexte d'élaboration* des énoncés est la troisième contrainte, à laquelle se rajoute la *crédibilité*. La crédibilité dépasse la confiance attribuée à priori à tout interlocuteur. La crédibilité reconnaît sa sincérité. La *présomption de crédibilité* consiste, à partir d'un jugement sur la responsabilité du locuteur, à admettre à priori la sincérité de l'autre. Indispensable à l'échange verbal, cette présomption est constamment mise à jour au regard des indices présents dans la situation, qui confirment ou non la dimension plausible des énoncés. La *validité* du message ou d'un élément d'action (geste, regard, parole, etc.) tient à l'interprétation de l'individu qui le reçoit dans cette situation d'interaction. Pour Goffman, cette validité est renfermée *dans la situation*, plus spécifiquement dans la relation qu'un individu développe entre le message énoncé et l'anticipation et la perception que l'autre en a, au moment où il l'exprime. « *Bref, chaque fois que nous entrons en contact avec autrui (...) en lui parlant face-à-face, voire en vertu d'une simple coprésence, nous nous trouvons avec une obligation sociale : rendre notre comportement compréhensible et pertinent compte tenu des événements tels que l'autre va sûrement les percevoir. Quoi qu'il en soit par ailleurs, nos actes doivent prendre en compte l'esprit d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à lire dans nos mots et nos gestes les signes de nos sentiments, de nos pensées et de nos intentions* » (Goffman⁴, 1987).

¹ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

² L'École de Palo Alto différencie des types de communication, en relation avec la vérité, la sincérité et la justesse.

³ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

⁴ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

La conception des normes s'inscrit dans une perspective ouverte et dynamique. Elles ne se présentent pas comme des concepts prédéterminés, comme l'affirmait Parsons¹ (1951), générant des conduites conformes qui reflètent l'adhésion stricte des actes aux contraintes qui lui sont inhérentes. Dans cette perspective dynamique de normalisation, les normes se définissent au contraire « (...) *comme des éléments de ce savoir pratique qui dicte aux individus les raisons qu'il leur est possible d'invoquer pour agir de manière mutuellement acceptable* » (Ogien², 1995).

Pour Garfinkel, la continuité des actions communes aux différents acteurs tient aux procédures de normalisation. Un décalage existe entre les actes et leur signification d'usage attribuée provisoirement par les individus. Cet écart ne se réduit jamais par la communication (Garfinkel³, 1952). « *Lorsque des écarts naissent entre ce que l'on attend qu'ils adviennent et ce qui advient effectivement, les individus s'engagent dans un travail de jugement et d'ajustement interprétatif au moyen duquel ces écarts sont « normalisés »* » (Garfinkel⁴, 1963). Pour Garfinkel⁵ (1952), *doute et incertitude* sont immanents à l'action. Seuls, les individus peuvent les dissiper, à travers la production permanente d'un savoir pratique, à savoir, un *ordre transitoire et constamment révisé*, qui autorise les différentes coordinations, c'est-à-dire une *mise en ordre mutuelle*.

L'intelligibilité de l'action pour Garfinkel tient aux *caractéristiques formelles des événements*. Ces caractéristiques constituent, du point de vue de chacun, *les critères de normalité* qui organisent *le jugement de l'individu*. Elles sont au nombre de six. La *typicalité*, tout d'abord, désigne le fait qu'un événement peut s'inscrire dans une catégorie d'événements identiques. Deuxième critère, la chance qu'un événement puisse se produire dans un contexte donné désigne la *probabilité*. La *comparabilité* est la relation d'un événement avec un autre, qu'ils soient antérieurs ou à venir. La *texture causale* désigne des motifs ordinaires qui justifient l'arrivée d'un événement à un moment donné. La place d'un événement au sein d'une suite de relations articulées entre les moyens et les finalités désigne *l'efficacité instrumentale*. Enfin, la *nécessité morale* caractérise le fait qu'un événement ne peut se produire lorsque des principes ordinaires ou d'ordre de la morale sont admis. Ces critères se conjuguent en réseau. La compréhension ordinaire des actes se construit à partir d'une normalité d'arrière-plan (Garfinkel⁶, 1963). Garfinkel a révélé l'incapacité de l'individu à rester inactif au regard des fractures ou des difficultés de la communication, comme un paramètre constitutif de l'action. Le *sens de la structure sociale* propre à chaque individu se construit à travers son histoire personnelle, sous ses formes multiples, comme familiarisation avec le monde social, au regard

¹ Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 239.

³ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁴ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁵ *Idem*.

⁶ *Idem*.

de ses libertés et de ses exigences. Ce sens de la structure sociale autorise l'individu à pallier aux faiblesses ou aux lacunes de la communication. Il se dessine comme « *une immense réserve de « normes d'explication de sens commun » au moyen desquelles un individu confère un ordre mutuellement acceptable aux choses et aux événements qu'il observe en en faisant des guides pour l'action à venir* » (Ogien¹, 1995).

La *normalisation des ambiguïtés* inhérentes aux situations d'interaction relève, pour Cicourel² (1973), de quatre principes différents. Tout d'abord, la *réciprocité des perspectives* conduit tout individu à accepter que son interlocuteur puisse se conduire comme il le ferait en cas d'inversion des rôles. Le *principe de forme normale* conduit le destinataire d'une situation interactive à corriger immédiatement les ambiguïtés inhérentes à l'interaction. Le *principe de l'et cetera* amène les interlocuteurs à *rechercher prospectivement* dans le discours ou conduites présentes le sens possible des ambiguïtés ou sous-entendus. C'est une forme de compréhension prospective, une anticipation de l'intelligibilité de l'action à venir ou passée. Le quatrième principe s'apparente *au vocabulaire descriptif*. Celui-ci désigne un ensemble d'expériences antérieures aux présentes. Il témoigne de paramètres propres au contexte initial, mais autorise l'individu à dépasser l'information obtenue grâce à lui. Grâce à ces principes, chaque individu possède ce *dispositif cognitif* (Cicourel³, 1973). Ce sont des éléments constitutifs des opérations de normalisation, qui participent à la construction du sens de la structure sociale. Pour Cicourel⁴ (1973), la normalisation est un processus exclusivement inhérent à la pratique de l'action. Ogien⁵ (1995), dans son analyse des travaux de Cicourel, précise : « *Pour lui, la normalisation est un phénomène de nature exclusivement pratique : une activité de mise en ordre mutuelle qui se confond totalement avec les faits et gestes engagés dans le cours d'une action en commun* ».

La compréhension des actes engage l'individu dans les processus de normalisation. Garfinkel⁶ (1963) et Goffman (1970) appréhendent le processus d'attribution de l'intelligibilité de l'action dans une perspective pratique. Les concepts de *procédure de normalisation* et de *situation* ressortent. Les individus s'engagent dans des *pratiques épistémiques* (Ogien⁷, 1995), au sens *d'acquisition, de la formation des connaissances* (CNRTL⁸), pour réaliser la coordination de l'action dans un contexte interactif. Les comportements ne sont pas considérés comme des actes intentionnels, fruits de l'identité de l'individu ou de sa conscience libre. L'intelligibilité des actions ne dépend pas de facteurs internes aux individus. L'élément déterminant est le contexte de l'action. Pour Garfinkel, le contexte tient en une

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 244.

² Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

³ *Idem*.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*, p. 245.

⁶ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁷ *Ibidem*, p. 261.

⁸ CNRTL, consulté le 25/9/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/épistémologie>.

succession finie de règles constitutives, qui conditionnent la confiance, élément indispensable de la coordination de l'action. Pour Goffman, le contexte se limite à la situation. Celle-ci impose à l'individu d'adapter son comportement aux *contraintes d'acceptabilité*, qui commandent le déroulement de l'interaction.

Pour Pharo¹, l'ordre normatif inhérent à l'interdiction n'est pas lisible si le comportement transgressif n'apparaît pas. De ce fait, les sujets dans leur rapport à la norme rencontrent des difficultés à *repérer les régularités négatives*. Les normes ne relèvent pas d'une prescription, d'une conduite à suivre, mais au contraire d'une abstention, à savoir d'un comportement à proscrire. La construction de la norme pose problème du fait qu'elle se réfère à des conduites difficilement repérables, en ce sens qu'elles ne sont pas visibles.

Le monde vécu, marqué par le doute et l'incertitude est organisateur de la normalisation. La compréhension des actions se construit avec une normalité en toile de fond, indexée à l'histoire de chacun. Toute conduite conjugue forme et contenu et prend valeur de message, dans un contexte spécifique. Les caractéristiques formelles des situations, comme critères de normalité, conditionnent le jugement de l'individu. La norme s'inscrit dans une perspective ouverte et dynamique, en tant qu'espace régulateur, source de savoir pratique non prédéterminé. Ordre provisoire et mise en ordre temporaire et mutuelle, la normalisation se construit dans l'interaction, avec la relation comme phare. L'individu développe un sens de la structure sociale, réserve de normes, source d'ordres acceptables, mais aussi de conduites à proscrire, guides des actions ultérieures. C'est un éclairage, une lecture du monde social, par rapport à ses libertés et ses exigences. La communication présente un caractère contraint où l'interprétation de l'individu qui conditionne la validité de l'action est inhérente à la situation. C'est une forme d'obligation sociale réciproque, où chacun s'attache à l'intelligibilité de son action. Jugements et ajustements interprétatifs séquentiels conditionnent la compréhension des situations. Interactives, les procédures de normalisation se déclinent en permanence dans le déroulement de l'action, pour combler manques, brèches de la communication et ambiguïtés de la situation. Indispensable et public, ce processus de normalisation participe à la connaissance banale de l'ordre des choses. La difficulté tient parfois à la nécessité de se repérer par rapport à des abstentions.

5. La pratique de la norme dépendante d'autrui

Dans la pratique de la norme, la relation à l'autre est essentielle. Ce n'est plus la règle qui fait autorité sur l'individu, mais les autres : « *En effet, ce n'est plus la règle qui a autorité sur moi, et à laquelle me renverrait constamment l'éducateur, règle supposée médiatrice et tiers, mais ce sont les autres auxquels je me suis lié qui me rappellent que je suis un être normatif avec*

¹ Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.

eux » (Go¹, 2012). La norme n'est ni indépendante ni formelle, et ne relève pas d'un *acte de jugement individuel*. Au contraire, la norme lie les individus entre eux, comme partie intégrante d'une *collectivité dynamique* avec une reconnaissance mutuelle, dans le contexte précis empreint par les *décisions d'action*. Une forte interdépendance de la norme avec autrui se dessine.

La norme pose la question du seuil, de ce qui est acceptable, de la signification d'une *action correcte* (Go², 2012). Une conduite peut être appréciée comme « correcte », subjectivement à travers notre ressenti. La relativité du point de vue de chacun pourrait conduire à rendre acceptable tout acte, remettant en cause l'existence de normes. La référence à une norme indépendante interroge. Ne pas isoler la norme de la réalité ressort comme une nécessité, en veillant à associer *les catégories abstraites* et *l'action effective*, sans opposition entre nature et culture, et « *ce d'autant que l'adéquation de notre manière d'agir aux normes de références sera presque toujours jugée par le tiers*³ ».

Dans cette perspective, la transmission des normes s'inscrit dans *une certaine historicité des collectifs en devenir*. L'historicité désigne (CNRTL⁴) *le caractère d'un fait, d'une personne qui appartient à l'histoire, dont la réalité est attestée par elle*. Dans le domaine de la philosophie, c'est *la dimension historique, temporelle de l'existence en situation*. En psychologie, l'historicité caractérise *l'ensemble des facteurs qui constituent l'histoire d'une personne et qui conditionnent son comportement dans une situation donnée*.

La norme, outre ses liens avec autrui, s'inscrit pleinement dans ce rapport au temps, en relation avec l'histoire collective d'un groupe social. Construire, choisir, évaluer ne sauraient être des actions isolées, mais constituent *un tout en devenir*. Cet ensemble en évolution spécifie l'institution sociale, comme *activité instituant de la normativité* (Go⁵, 2012). La normativité s'inscrit pleinement dans l'expérience (Hegel⁶, 1807). Aussi les normes se précisent-elles avec un *contenu déterminé* dans la relation à autrui, au sein du collectif considéré (Brandom⁷, 2000). L'expérience est un élément fondateur de la norme, que Go définit comme « *cette logique propre à l'ensemble des pratiques sociales d'une collectivité normative* » (Go⁸, 2012).

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 25

² *Ibidem*, p. 18.

³ *Ibidem*, p. 18.

⁴ CNRTL, consulté le 2/6/2016. URL : <http://cnrtl.fr/definition/historicite>.

⁵ *Ibidem*, p. 25.

⁶ « *Le mouvement dialectique que la conscience exerce en elle-même, aussi bien en son savoir qu'en son ob-jet, dans la mesure où pour elle le nouvel ob-jet vrai surgit de là, est à proprement parler ce que l'on nomme expérience* ». Hegel G. [1807] (1993), *Phénoménologie de l'esprit, I et II*. (Trad. Jarczyk G., Labarrière J.), Paris, Gallimard, p. 102.

⁷ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 25.

⁸ *Ibidem*, p. 25.

Constitutive d'une collectivité dynamique, la norme présente une interdépendance avec autrui, dans une forme de relation réciproque, qui interroge l'acceptable au travers de son historicité.

6. La pratique de la norme comme question politique

La pratique de la norme pose la question de l'autorité. L'influence des normes et de la normativité ressort comme *une autorité partagée* (Go¹, 2012), car *l'évaluation de l'action* tient à une pratique sociale dépendante de l'action elle-même. Go cible la normativité non pas comme une élaboration virtuelle et indépendante, mais comme une institution sociale empreinte de pragmatisme, liée aux usages et aux manières d'agir. En ce sens, elle entraîne les sujets du groupe social considéré *dans des formes d'engagement les uns vis-à-vis des autres*.

La classe, dans ce cadre, ressort comme un tissu de relations complexes. Les altérations y sont multiples, au regard de la richesse et de la diversité du tissu de relations existant. À ce titre, Go invite à considérer l'éducation, non pas dans une logique *applicationniste* (Pastré², 2011) des normes, comme *impasse métaphysique et pratique*, mais à *repenser l'éducation en termes d'engagement*.

L'autorité dans l'application des normes ressort tout à la fois comme *socialement partagée et engageante* (Brandom³, 2010 et 2011). De par son statut normatif, l'individu devient *l'obligé*⁴ *d'autrui*, à travers *l'engagement à l'action correcte*.

Dans les faits, c'est moins la conduite en tant que telle qui importe que son acceptabilité (*la correction de la façon d'agir*) (Go⁵, 2012), dans le *jeu d'engagement*⁶ (Brandom, 2010 et 2011), qui consiste à proposer ou à réclamer des justifications, et donc à préciser les attentes de l'individu.

La conception de la normativité à l'école est théorique. La « forme scolaire », analysée par Vincent⁷ (2004), ne va pas dans le sens d'une autorité normative partagée, mais relève d'une conception normative dont la règle à appliquer est le fondement. Une distance s'instaure entre les normes abstraites et leur pratique effective.

Le risque de l'éducation est de développer des acquisitions indépendantes des conduites sociales (Dewey⁸, 1916). Or les normes en tant que telles sont sans effet, seul l'individu peut

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 28.

² L'expression désigne le paradigme qui conçoit la pratique comme une application de la théorie. Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.

³ Brandom R. (2010 et 2011), *Rendre explicite*, Tome I et II. (Trad. Thomas-Fogiel I. et al.), Paris, Cerf, p. 1102.

⁴ L'obligé est la personne à qui on a rendu service, qui est liée par la reconnaissance à quelqu'un. CNRTL, consulté le 2/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/Obligé>.

⁵ *Ibidem*, p. 29.

⁶ *Ibidem*, p. 1109.

⁷ Vincent G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

⁸ Dewey J. [1916] (1975), *Démocratie et éducation*, (Trad. Deledalle G.), Paris, A. Colin, 1975.

leur donner du sens et les finaliser (Rorty¹, 1994). L'*approche historiciste des problèmes* de Rorty invite à la prise en compte du contexte, comme *le donné provisoire de toute situation*. Pour construire la normativité, dans la perspective d'un idéal démocratique, s'interroger sur le problème de la transmission des normes dans l'éducation ne relève pas seulement d'une dimension anthropologique, du domaine de la morale, mais de la question politique. Dans le cadre éducatif, cette *reconstruction* serait au service d'une *créativité démocratique* (Dewey², 1982).

Dewey³ (1938) accorde une place centrale à l'expérience, non pas par rapport à sa dimension universelle, mais par rapport à la réalité et à la diversité des expériences. Le contexte est donc fondateur, appliquant les valeurs dans des conduites effectives. C'est véritablement lorsque l'individu se trouve en situation et qu'il doit s'engager dans une conduite qu'il peut chercher à *délibérer sur ce qui vaut le mieux* (Dewey⁴, 1938). Une des fonctions de l'école est de viser la démocratie. L'enjeu de la démocratie consiste à offrir au sujet la possibilité de choisir grâce à son expérience. La fonction de l'éducation, outre la transmission des normes aux générations nouvelles, serait de « *permettre aux enfants de choisir, en relation les uns avec les autres, ce à quoi ils veulent prêter attention, ce à quoi ils sont enclins à attacher du prix* » (Go⁵, 2012).

A l'école, la pratique de la norme se conjugue avec l'exercice effectif du pouvoir. Une organisation sociale est créée pour atteindre des buts, au regard desquels tout individu se voit assigner *un ensemble obligé de comportements*, qui rendent la personne *évaluable et remplaçable* (Joule et Beauvois⁶, 2014). « *Toute organisation implique l'exercice du pouvoir social*⁷ ». Dans ce cadre, les individus ne sont pas vraiment libres de leurs actes, au regard de leur rôle. *Le fait du pouvoir social* est inhérent aux organisations sociales. L'école en tant qu'organisation sociale peut être considérée comme un espace d'exercice du pouvoir, avec une structure hiérarchique, où l'enseignant comme l'élève se voient attribuer un rôle, avec *un ensemble obligé de comportements* par rapport aux objectifs fixés.

Beauvois (1994⁸, 2005⁹) différencie les formes d'exercice du pouvoir (dictatorial, totalitaire, libéral) de la structure de la délégation. Le style de celui qui exerce le pouvoir a un impact, à la fois sur son discours et ses conduites, ainsi que sur les comportements des individus dominés, mais son statut de leader ne change pas. Un enseignant peut adopter un style plus ou moins directif. Ceci aura des conséquences tant sur son comportement que sur son discours, et des répercussions sur les conduites des élèves. Mais, qu'il s'agisse d'un enseignant directif ou

¹ Rorty C. (1994), *Objectivisme, relativisme et vérité*, (Trad. Cometti J-P.), Paris, PUF.

² Dewey J. [1920] (2003), *Reconstruction en philosophie*, (Trad. Di Mascio P.), Pau/Paris, PUP/Farrago.

³ Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.

⁴ *Ibidem*, PUF.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 36.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, pp. 230-231.

⁷ *Ibidem*, p. 230.

⁸ Beauvois J.-L. (1994), *Traité de la servitude libérale*, Paris, Dunod.

⁹ Beauvois, J.-L. (2005), *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social*, Grenoble, PUG.

d'un autre non-directif, « *ils restent, néanmoins, tous les deux des maîtres - le fameux maître d'école - dans la structure hiérarchico-corporatiste de l'institution pédagogique dont les objectifs et les programmes impliquent un ensemble obligé de comportements pour l'un comme pour l'autre, pour les élèves de l'un comme pour les élèves de l'autre* » (Joule et Beauvois¹, 2014). Par rapport aux comportements organisationnels, une distinction s'opère d'une part entre la structure de l'organisation et ses objectifs, et d'autre part ses mœurs, sa culture. « *Lorsqu'on opère une telle distinction, on se rend compte qu'il est une grande part de ces comportements qui sont tout simplement requis et qu'il en est d'autres qui peuvent donner lieu à des variations et dépendre du bon vouloir de certains agents de l'organisation, et de leurs intuitions pédagogiques ou managériales* » (Joule et Beauvois², 2014). L'exercice du pouvoir implique des obligations et des interdits, alors que les mœurs peuvent changer. Donc, dans une structure organisationnelle donnée, obtenir les comportements attendus peut être lié à des formes d'exercice du pouvoir très variées. Les conduites pédagogiques de l'enseignant n'échappent pas à ce cadre.

L'analyse de l'exercice du pouvoir peut s'éclairer de façon spécifique, au regard du sentiment de liberté, à l'origine des *phénomènes de persévération des décisions*, dans le cadre de la *théorie de l'engagement*. En effet, dans les organisations sociales, est mis en avant l'exercice le plus libre possible de la décision individuelle ou collective, qui a « *pour effet de donner à chacun un sentiment de liberté qu'on souhaite le plus élevé possible* » (Joule et Beauvois³, 2014). L'essentiel pour les acteurs de l'école n'est pas la liberté effective, mais la liberté représentée. Le facteur clé de l'engagement est *le sentiment de liberté*⁴. Les sujets tendent à adopter la même conduite, qu'ils soient en situation libre ou en situation de contrainte (Zimbardo⁵, 1969, Beauvois⁶, 2001).

La relation de pouvoir et de soumission est alors implicite et l'exercice du pouvoir est subtil. La *soumission librement consentie* exprime la soumission qui se double d'un sentiment de liberté. C'est pourquoi cette forme de soumission est fortement engageante. Dans cette recherche, nous tenterons de savoir si, de façon implicite à l'école, les élèves s'inscrivent dans une relation de soumission engageante. La soumission librement consentie peut conduire à la réalisation de comportements parfois contraires à ses idées, ses envies.

C'est le rapport à la liberté qui interroge dans la soumission librement consentie : « *lorsque l'agent qui nous contraint est celui-là même qui nous déclare libre, l'induction de liberté qui accompagne notre soumission est la plus engageante* » (Joule et Beauvois⁷, 2014). Les effets de persévération de la décision prise tiennent à ce que l'individu est engagé dans sa décision.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 232.

² *Ibidem*, p. 233.

³ *Ibidem*, p. 235.

⁴ *Ibidem*, p. 29.

⁵ Zimbardo P.G. (1969), *The cognitive control of motivation. The consequences of choice and dissonance*, Glenview, Scott and Foresman.

⁶ Beauvois J.-L. (2001), Rationalization and internalization, The role of internal explanations in the generalization of an obligation, *Swiss Journal of Psychology*, 60, pp. 223-239.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 191.

Même si celle-ci est imposée implicitement, parce que la personne n'est pas en mesure de comprendre que sa prise de décision n'était pas vraiment libre. Joules et Beauvois¹ (2014) qualifient la liberté dans nos sociétés libérales de « *liberté qui ne se refuse pas* », d'autant plus « *lorsqu'elle nous est offerte par qui nous contraint* ».

La question de la soumission à l'autorité s'inscrit dans cette dimension politique. La menace de l'adulte sur l'enfant n'a pas nécessairement d'impact sur leur obéissance (Freedman², 1965). La déviance peut se dessiner comme une « *menace de corruption et d'altération minant de l'intérieur, comme le cauchemar d'un écart qui atteint paradoxalement le cœur du dispositif (institutions, mœurs...)* »³.

La probabilité que l'enfant continue de se conformer aux attentes de l'adulte et qu'il intériorise ses désirs est d'autant plus forte que la menace est légère et effective. Les travaux de Lepper⁴ (1973) montrent qu'une menace mince conduit non seulement à obtenir des comportements attendus initialement, mais aussi à reconduire cet acte dans des conditions différentes. La résistance aux tentations semble mieux intégrée dans le cadre d'une menace plus légère. Il est donc possible d'amener l'enfant à acquérir un comportement ou une *norme de comportement* avec une pression limitée (Joule et Beauvois⁵, 2014). La différence essentielle tient sans doute au *sentiment de liberté* éprouvé. Joule et Beauvois⁶ (2014) pensent que la « *pédagogie de la liberté ne conduit pas forcément l'enfant à construire ses propres normes et valeurs. Elle le conduit bien plutôt à s'approprier celles de l'adulte* ».

Dans un bon nombre de contextes où un *agent de pouvoir* (parents, enseignants) attend un comportement d'un individu, ce dernier est amené à prendre une décision, le plus souvent en faisant un choix entre deux options (Beauvois, Bungert et Mariette⁷, 1995) : « *choisir entre faire ou ne pas faire, et finalement entre la soumission et la rébellion* » (Joule et Beauvois⁸, 2014). Ces situations de choix ouvertes peuvent être des éléments de *reproduction sociale inconsciente*. Au même titre que les décisions, elles peuvent générer des *escalades d'engagement*, qui renforceraient l'acceptation ou la déviance. Il en est ainsi en classe, où majoritairement l'élève ne se trouve pas face à des situations de choix ouvertes, mais devant l'alternative qui consiste à *satisfaire ou à ne pas satisfaire* l'enseignant, entre *se soumettre et*

¹ *Ibidem*, p. 192.

² Freedman J. (1965), Long-term behavioral effects of cognitive dissonance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 145-155.

³ Encyclopédie Larousse, CNRTL, consulté le 12/9/2016.

URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/d%C3%A9viance/42946>.

⁴ Lepper M. (1973), Dissonance, self-perception and honesty in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp. 65-74.

⁵ *Ibidem*, p. 247.

⁶ *Ibidem*, p. 248.

⁷ Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.

⁸ *Ibidem*, p. 249.

se démettre (Joule et Beauvoir¹, 2014). Le caractère binaire de la norme émerge dans la pratique de la norme. Même si l'élève peut être déclaré libre, confronté à cette alternative, il n'a pas d'autre choix. « *La vie quotidienne des enfants, des élèves, des salariés, de façon plus générale de tout un chacun, est faite de telles décisions, qui ne sont finalement rien d'autre que des décisions socialement « contraintes » car correspondant à des comportements socialement requis : faire ou non ce qui est attendu de vous. Bien entendu, celles et ceux qui chaque jour prennent ces décisions ne les considèrent pas ainsi. Et pour cause : nous avons appris à trouver en nous-mêmes les justifications de ce que nous faisons. C'est la raison pour laquelle les enfants déclarés libres ne font le plus souvent pas autre chose que les autres, même s'ils donnent à leur « décision » des significations différentes* » (Joule et Beauvois², 2014). Au quotidien, des individus prennent librement des décisions attendues d'eux. Le contexte des décisions libres, mais socialement contraintes, génère une *rationalisation* et par là-même une *reproduction* (Beauvois³, 2013). « *Si tout système tend à se reproduire, il est des systèmes sociaux plus reproducteurs que d'autres. Les systèmes privilégiant les relations engageantes sont de ceux-là* » (Joule et Beauvois⁴, 2014).

L'école est un contexte de libre décision, socialement contraint. Les acteurs de l'école choisissent de faire ou de ne pas faire ce qui est attendu. La pratique de la norme souligne une double menace : celle de l'érosion du dispositif et du contexte et la menace possible de l'individu pour obtenir obéissance. Une pression limitée peut orienter les acteurs de l'école à se conformer aux comportements attendus, parce qu'elle s'accorde avec le sentiment de liberté. Celui-ci favorise non pas l'élaboration de normes et valeurs propres à l'individu, mais l'appropriation et l'acceptation de celles attendues par l'agent de pouvoir, majoritairement l'enseignant.

La pratique de la norme présente un caractère binaire, qui conduit le sujet à se soumettre ou non à un ensemble obligé de comportements, par rapport au rôle du sujet. C'est une forme d'engagement librement consenti, qui génère l'engagement et dessine l'école comme un système reproducteur. La pratique de la norme s'inscrit dans une dimension politique, en fonction de l'exercice du pouvoir. Elle interroge la soumission à l'autorité et le rapport à la liberté. L'école est un espace hiérarchisé, où les acteurs disposent d'une liberté que l'on ne peut rejeter. Et ce, d'autant plus que la liberté est accordée par celui qui contraint. La perspective de l'engagement dans une forme de réciprocité ressort comme un facteur favorable à la normativité à l'école, contrairement à une logique prescriptive. Dans la pratique de la norme, l'autorité est partagée dans le jeu de l'engagement, où tout individu est l'obligé d'autrui. Parce que la normativité à l'école est avant tout théorique, un décalage se dessine entre la représentation et la pratique de la norme.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 250.

² *Ibidem*, p. 250.

³ Beauvois J.-L. (2013), *Deux ou trois choses que je sais de la liberté*, Paris, F. Bourin.

⁴ *Ibidem*, pp. 250-251.

7. Pour synthétiser

La normalisation se construit dans l'interaction avec autrui, comme ordre provisoire et mise en ordre temporaire et mutuelle. L'intelligibilité des conduites s'édifie avec la normalité en arrière-plan, compte tenu de l'histoire de chacun. Tout comportement se dessine comme un métissage entre forme et contenu, prenant valeur de message dans une contextualisation donnée. L'individu crée un sens de la structure sociale, qui éclaire l'univers social à la lumière de ses libertés et de ses exigences. C'est un creuset et une source de normes, d'ordres acceptables et un guide des conduites à venir. Avec un caractère contraint, la communication ressort comme une forme d'obligation sociale réciproque, où chacun s'attache à l'intelligibilité de son action. L'interprétation de l'individu tient à la situation et conditionne la validité de l'action, à travers des jugements et des ajustements interprétatifs séquentiels. Les procédures de normalisation se déclinent en permanence dans le déroulement de l'action et pallient aux carences, failles de la communication et ambiguïtés de la situation. Nécessaire et public, ce processus de normalisation contribue à la connaissance ordinaire de l'ordre des choses. La normalisation est empreinte du doute et de l'incertitude, inhérents au monde vécu.

La pratique de la norme n'est ni systématique, ni mécanique. Elle génère une forme d'instabilité et d'indétermination, qui inscrit la norme aux frontières ouvertes entre représentations et pratiques effectives. Transformer les représentations ne suffit pas à modifier les comportements. La pratique de la norme est déterminante. Le propre de la norme tient à sa déclinaison concrète, qui seule est véritablement engageante vis-à-vis d'autrui. La norme se dessine conjointement comme la conséquence des conduites effectives de l'individu et un élément organisateur de ses conduites.

Le contexte est un cadre de l'action avec une issue indéterminée, qui génère une forme de normalité ordinaire, constitutive des contraintes d'acceptabilité. Ce cadre préexiste comme circonstance sociale organisatrice des interrelations et fixe les limites dans l'interaction. La relation à autrui est anticipée, mais non explicite. Les contraintes des situations s'apparentent à des rationalités orientant et spécifiant comportements et attentes au regard des autres. La complexité des situations, l'anonymat et l'accès à l'information contribuent à l'évaluation de la conformité d'un acte. L'engagement dans une conduite non-problématique conduit le sujet à une forme d'identification à celle-ci et tend à la stabiliser. La personne présente une forme de consistance comportementale et devient moins perméable aux déviations. La résistance du sujet aux variations comportementales et aux influences est moindre, du fait d'une restructuration cognitive. Désigner la déviance relève d'une interprétation en situation et dépend de l'usage, au regard du rôle du sujet. Parce qu'une personne présente une simultanéité d'identités, l'interprétation sera singulière par rapport à la spécificité du contexte. La qualification de l'individu comme déviant par un tiers tient à son identification originale. La conduite déviante ne dépend pas des motivations de l'individu, mais de ses conduites effectives, à l'origine de justifications. Les actes problématiques génèrent une rationalisation à posteriori. En fonction des bénéfices possibles et du pouvoir inhérents à la transgression, le contexte donné conduit parfois les acteurs dans le compromis, les arrangements ou le conflit.

L'école est un contexte de libre décision socialement contraint, un lieu de soumission librement consentie. Elle conjugue soumission à l'autorité et rapport à la liberté. Espace spécifique et hiérarchisé, c'est un terrain d'exercice du pouvoir. La liberté dont dispose ses acteurs, attribuée par celui qui contraint, est une latitude que l'individu ne peut rejeter. Qualifiés de sujets libres, ils se dessinent comme des obligés, objets d'attentes difficilement refusables. Dans la mise en œuvre de la norme, parce que toute personne est l'obligé d'autrui, l'autorité est partagée dans le jeu de l'engagement.

Le sentiment de liberté conduit un individu à adhérer à ce qui lui semble être sa décision et génère une persévération comportementale. L'acte décisionnel est véritablement engageant, non pas ses raisons. Une dimension binaire ressort : l'individu se positionne « pour ou contre ». Un contexte de liberté ressentie conduit l'individu à s'identifier aux traits qu'il s'accorde, à s'approprier et à intégrer normes et valeurs, occultant sa soumission. L'individu édifie, module son identité dans une dynamique réciproque : une assimilation sociale d'une personne à son acte et l'assimilation d'un acte à l'individu qui opère. L'engagement est un facteur favorable de la norme. Il entraîne les acteurs de l'école à adopter librement les comportements qu'ils doivent faire. Élève et enseignant adoptent des conduites teintées de liberté, mais fortement dépendantes des contraintes propres au système et à leur statut respectif. Ils composent dans l'urgence par réajustements permanents, dans la perspective d'une conduite efficace. Un décalage ou une incohérence entre le discours et la pratique se font jour. Parce que le désengagement permet au sujet de ne pas se confiner dans une voie erronée, la réversibilité de l'engagement ressort comme un point central.

L'acceptation et l'intégration des normes sont favorisées par la pédagogie de l'engagement, générant chez l'élève une causalité interne. Cette pédagogie s'attache à la qualité de la relation et à l'efficacité de la pratique. La perspective de l'engagement, dans une forme de réciprocité, est un déterminant propice à la normativité à l'école, contrairement à une logique prescriptive. Le contexte est libre, mais la procédure est reproductrice. L'acceptation est optimisée par le recours aux explications personnologiques dans un contexte positif, par le principe des attentes confirmées, par le renforcement de surcroît et, aussi, grâce à une juste identification de l'action. Le contexte est prégnant à travers différents facteurs d'un acte : sa visibilité sociale, son importance, son caractère explicite, sa fréquence, son coût et la pression existante. Les déterminations externes se conjuguent avec les besoins d'autodétermination.

La norme est une construction en devenir, une pratique des situations. Elle se dessine comme un espace régulateur, source de savoir pratique non prédéterminé. La norme est empreinte par un lien inférentiel avec le temps et le contexte, où la subjectivité des conduites pédagogiques et la dimension relationnelle s'affichent. Parce que le contenu de tout concept se nuance dans sa mise en œuvre réelle, le rapport d'un individu à la norme s'apparente à une négociation en situation, à une transaction à un instant donné. Source de fluctuation de la norme, le présent se dessine comme moment autonome. Véritable interface, le présent est une déclinaison concrète dans l'instant, mais aussi un ancrage dans le passé et un fondement du futur. La déclinaison concrète de la norme est une forme d'altération avec une continuité temporelle. Elle tient à l'usage et s'inscrit dans une perspective ouverte. La norme n'est pas une valeur absolue, mais dépend de son historicité. L'usage contribue au caractère dynamique de la norme,

questionnant sa validité. Les jugements de l'individu vis-à-vis d'autrui participent au processus de reconnaissance et de validation. Les caractéristiques concrètes du contexte s'apparentent à des critères de normalité, qui commandent le jugement de l'individu. Conduites sociales et normes sont liées.

Constitutive d'une collectivité dynamique, la norme s'inscrit dans une interdépendance avec autrui, à travers une forme de réciprocité. La norme ressort comme une aporie, dont l'ambivalence tient à la conjugaison des conceptions et de l'action, au sein d'un contexte donné. Altérable et modulable, la norme s'inscrit dans une perspective dynamique et implicite qui interroge sa légitimité et les limites de l'acceptable, au travers de son historicité. La normativité se dessine à la fois comme impératif et rationalité pratique, ce qui renforce son trait paradoxal. Un dialogue s'instaure entre représentations et mises en œuvre, grâce aux inférences réciproques entre le concept et son institutionnalisation. Parce que la normativité à l'école est avant tout théorique, un décalage se dessine entre la représentation et la pratique de la norme.

Dans sa dimension pratique, la norme dessine deux perspectives d'effritement : l'érosion du dispositif et du contexte et la menace envisageable d'un sujet pour recueillir obéissance. Orienter les acteurs de l'école à se conformer aux comportements attendus sera facilité par une pression limitée, plus favorable à la liberté ressentie. Ce sentiment de liberté génère l'appropriation et l'acceptation des normes attendues par l'agent de pouvoir et non pas l'émergence de normes spécifiques à l'individu. L'individu est amené à se soumettre ou à se rebeller au regard d'un ensemble obligé de conduites inhérentes à son rôle. En ce sens, la pratique de la norme présente un caractère binaire, comme forme d'engagement librement consenti. L'école s'esquisse comme un système reproducteur, où la dimension politique se décline de façon originale en fonction de l'exercice du pouvoir.

B. Des comportements inducteurs ou révélateurs de la norme

Existe-t-il une interdépendance entre norme et conduite ?

1. La norme comme indicateur de conduite

La norme sociale ressort, selon Pierre Livet¹ (2012), comme une nécessité, *un besoin* face à un conflit de pratiques ou à une mise en danger du groupe (risque de décroissance ou de disparition). La norme sociale conduit à la nécessité de *s'en tenir majoritairement à une pratique*. De façon à ce qu'elle soit *suivie* par une majorité, sans s'y limiter, mais aussi à ce que la norme sociale soit *coordonnée* avec d'autres pratiques. Ceci implique une *reconnaissance collective* des normes, bien qu'elle ne soit pas nécessaire pour créer ou

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

pérenniser le lien social. Non seulement la norme sociale est un *moyen de régler les conflits*, mais c'est un *indicateur de conduite* conforme à la norme : « *Les normes sociales (...), sont d'abord des signaux, soit qui indiquent quelle est la bonne pratique, soit quelle est la règle de la nouvelle pratique. Une fois la pratique installée socialement, les normes entraînent avec elles des contraintes, dont les principales sont liées à la réprobation de ceux qui suivent les signaux envers ceux qui ne les suivent pas* » (Livet¹, 2012). Outre des contraintes, la norme génère aussi la différenciation de deux groupes sociaux : l'un majoritaire conforme à la norme, le second minoritaire et non conforme, identifié et désapprouvé par le premier.

Une caractéristique majeure des normes est que, au contraire des propositions, elles ne sont ni vraies ni fausses, puisqu'elles ne proposent pas de décrire quelque chose, mais de prescrire, de créer ou de changer certaines caractéristiques d'une chose. Si elles ne proposent pas de décrire la validité d'une assertion, alors l'individu ne peut pas lui attribuer des critères de réussite ou d'échec. Suivre la norme n'est pas une philosophie, mais repose sur la recherche d'un consensus.

La norme se dessine comme un indicateur de conduites, un indice de conformité. Elle divise le groupe social considéré, au regard de l'acceptabilité, en deux entités asymétriques : un groupe dominant d'individus conformes, qui discernent et désavouent les personnes non conformes. Ni vraie, ni fausse, la norme ne conduit ni à la réussite ni à l'échec. La norme n'est pas une doctrine, mais un accord, un consentement réciproque, qui conduit à une forme de reconnaissance collective. Devant l'émergence de conflits et la possible fragilisation du groupe, la norme ressort comme une nécessité.

2. Le comportement comme indicateur de suivi de la norme

La fonction d'une norme sociale externe (*assénée de l'extérieur*), pour Livet² (2012), est d'autoriser l'individu à *se coordonner avec les membres du groupe*. La condition est que la conduite satisfasse les normes. C'est moins la reconnaissance en tant que telle que véritablement la *conformité* de la conduite au regard du comportement de reconnaissance. Pierre Livet parle de *comportement de suivi des normes sociales*. « *On pourrait dire qu'au niveau des normes sociales, on se satisfait de la conformité du comportement aux normes, mais avec une condition supplémentaire : que le comportement soit indiscernable d'un comportement de suivi, et donc de reconnaissance au moins implicite des normes* » (Livet³, 2012). L'affichage d'une conduite qui témoigne de la connaissance de la conformité à la norme permet d'y lire *le suivi des normes*. La reconnaissance d'un individu comme membre du groupe tient donc à *l'affichage d'une référence aux normes*, avec un comportement en cohérence avec elles, qui permet d'en déduire que l'individu reconnaît les normes. La lecture

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 55.

² *Ibidem*, p. 61.

³ *Ibidem*, p. 61.

de la norme est ici comportementale. « *Dès que vous affichez une référence aux normes que votre comportement ne démentit pas, il est difficile socialement de ne pas considérer que vous reconnaissez les normes, et donc de ne pas reconnaître en vous un membre du groupe. Et les normes sociales se satisfont de cela* » (Livet¹, 2012).

Dans le cadre de l'école et plus spécifiquement de la classe, la lecture d'une conduite ressort comme un suivi de la norme. Ceci pourrait expliquer l'intégration ou la stigmatisation d'un élève au sein du groupe classe. La norme sociale se satisfait de la dimension comportementale. En classe, la lecture du comportement par ses acteurs témoigne de la conformité à la norme. Ce processus de reconnaissance dépasse la seule reconnaissance réciproque entre sujets. Jellinek² (2005) propose un cadre, où la norme sociale s'inscrit dans *un opérateur de reconnaissance collective qui avalise les intérêts des personnes*, à condition que les individus *reconnaissent cet opérateur collectif*. Au regard du droit, Jellinek avance que les personnes constituent *un ensemble d'intérêts reconnu comme acceptable*. La perspective de reconnaissance mutuelle est ici plus large, intégrant les relations réciproques entre les individus, mais aussi avec l'État, avec une *fonction de reconnaissance mutualisée*. C'est dans cette interaction de la reconnaissance mutuelle que sont fixées les limites sociales pour l'individu. En classe, le tissu de relations ressort comme un élément essentiel dans l'élaboration de la norme, tant dans la relation entre pairs (entre élèves ou entre enseignants) que dans les rapports élève-enseignant.

Une distinction existe entre suivre et se conformer (cf. k) Un caractère comportemental, une dépendance avec sa validité, p. 36). Pierre Livet³ (2006) différencie le suivi de la règle par l'acceptation de la révision comportementale qu'elle implique, si la règle est transgressée, contrairement à la conformité. Les normes sociales se satisfont du fait que l'individu s'y conforme. C'est la lecture comportementale qui prime. « *Les normes sont donc plus directement gagées sur les comportements observables que les règles* » (Livet⁴, 2012). Une distinction est faite entre les normes codifiées et informelles. Pour les normes codifiées, au regard de la conformité de la conduite d'un individu, il est difficile pour autrui de remettre en cause l'adhésion à la norme, même en cas de suspicion d'intention différente. Cette capacité de suspicion de l'autre apparaît dans les normes informelles, même si une personne adopte une conduite conforme à la norme.

La lisibilité de la norme est avant tout comportementale. L'adhésion d'un individu aux normes est inférée à partir de ses conduites. Au regard de normes implicites, une forme de suspicion de non-conformité de l'autre peut se dessiner. Dans la relation à l'autre, le

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

² Jellinek G. (2005), *L'État moderne et son droit*. Première et deuxième partie, *Théorie générale de l'État*, Paris, Panthéon-Assas.

³ *Ibidem*, p. 29.

⁴ *Ibidem*, p. 30.

consensus naît de la conformité de la conduite, comme indice de suivi de la norme. Ce suivi implique d'adhérer à la révision comportementale en cas de transgression. Cette référence affichée à la norme est organisatrice d'une reconnaissance mutuelle et mutualisée, mais aussi de l'acceptation d'une personne comme membre du groupe.

3. Pratique de la norme et gestion de classe

La pratique de la norme engage les enseignants sur le terrain de la gestion de la classe. Elle pose la question de l'ordre scolaire. Plus que l'application de normes abstraites, l'enseignant procède par *accommodement* pour gérer les interactions en classe. « *Tout se passe comme si les enseignants en réfèrent alors à une éthique de l'authenticité, de l'engagement de la personnalité et de la relation interpersonnelle pour fonder leur agir* » (Verhoeven¹, 2012). L'analyse du discours des enseignants (Verhoeven², 2012) montre l'importance qu'ils accordent à des variables aléatoires, avec une forme d'externalisation. Avec un *diagnostic d'imprévisibilité des situations de classe*, la gestion de la classe dans ce cadre peut s'apparenter au maintien de l'ordre scolaire, qui devient *un art en situation* dépendant de l'expérience de l'enseignant, tout en attestant de sa professionnalité. L'authenticité de la relation (être soi-même, être sincère, avoir du charisme, etc.) ressort comme un point d'ancrage fort pour le maintien de l'ordre scolaire.

La pratique de la norme engage l'enseignant dans sa gestion de la classe, sur la question de la limite et du tolérable. La norme pourrait s'apparenter à une limite. La limite, au sens figuré, c'est *ce qui détermine un domaine, ce qui sépare deux domaines*³. Mais aussi *ce qui ne peut ou ne doit être dépassé*. La question récurrente des limites est évoquée par Dias de Carvalho⁴ (2014), à travers la « *porosité* » et « *l'instabilité des limites* ». La tolérance se joue dans la porosité, dans l'instabilité des limites, qui peuvent être considérées comme des seuils critiques de tolérance. La tolérance, dans une approche spinozienne⁵ (1670), c'est apprendre à agir selon la loi commune. Cette souplesse est à la fois un atout et une fragilité. À ce titre, Dias de Carvalho⁶ (2014) préconise *l'itinérance plutôt que l'itinéraire* (au sens du programme qui s'applique). La *prévoyance*⁷ plutôt que la *prévision*. Ceci plaide en faveur d'une souplesse de la norme, de sa flexibilité. Dans ce cadre, nous serons amenée à considérer si l'enseignant s'engage ou non dans cette voie.

¹ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 111.

² *Ibidem*, pp. 95-121.

³ CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/limite>.

⁴ Dias de Carvalho A. (2014), *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*, Paris, L'Harmattan.

⁵ Spinoza B. [1670] (1955), *Traité Théologico-Politique*, ch. 20, *Œuvres Complètes de Spinoza*, Pléiade, p. 896.

⁶ Dias de Carvalho A. (2014), *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*, Paris, L'Harmattan.

⁷ Dias de Carvahlo utilise les métaphores d'Ulysse, qui établit son parcours au fur et à mesure et de Christophe Colomb, qui suit son itinéraire, mais qui arrive ailleurs.

Ogien¹ (1995) s'intéresse à la frontière entre *le permis, l'acceptable et le tolérable*. Il différencie trois catégories d'actes. Dans la *non-conformité*, une distinction s'opère entre les conduites qui relèvent d'un jugement de délinquance et celles qui relèvent d'un jugement de déviance. Ces comportements inscrits dans *l'illégalisme* ou la *non-conformité* se distinguent des actes qui *défient la normalité*². Ces derniers présentent un caractère *ostentatoire, volontaire et non-problématique*, dans la mesure où de tels actes correspondent explicitement à l'intention poursuivie. Ce type de transgression est une manifestation délibérée de l'irrespect par rapport au cadre établi. Dans le cas des jugements de déviance et d'illégalité, des *procédures de définition et de qualification* caractérisent l'infraction à la norme et la nature de l'identité de l'individu déviant ou délinquant. La *pluralité d'ordres normatifs* est organisatrice des jugements de déviance de délinquance. Le convenable se distingue de l'illégalisme. Pour les jugements de transgression, le processus de définition des qualifications des conduites est inexistant, compte tenu de la dimension ostentatoire des actes. Les *frontières du sacré ou du privé et des bornes de l'abjection* se dessinent à travers le jugement de transgression. Pour Ogien³ (1995), déviance et délinquance relèvent du *permis et de l'acceptable*, alors que ce type de transgression pose les *limites du tolérable*. Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer, en classe, les conduites qui s'inscrivent dans les limites du tolérable et à cerner cette porosité (cf. Des comportements comme limite, p. 476). Les limites s'inscrivent dans la culture des individus et dans notre étude dans la culture du groupe classe.

L'enseignant, dans sa gestion de la classe, est conduit à composer avec cette culture spécifique. Selon un regard anthropologique, la culture précise *l'accord mutuel sur les idées conventionnelles*, qui s'exprime dans les actions et les objets de la société (Redfield⁴, 1941). Au regard des intercommunications, cet accord mutuel constitue *les significations attachées aux actes et aux objets*. Parce que les significations sont typiques des membres du groupe, elles présentent un caractère conventionnel. « *Une culture est donc une abstraction : c'est l'ensemble des types auquel tendent à se conformer les significations que les différents membres de la société attribuent à un même acte ou à un même objet. Les significations s'expriment dans les actions et dans les produits des actions, à partir desquels nous les inférons. On peut ainsi définir la « culture » par les limites à l'intérieur desquelles les comportements conventionnels des membres de la société peuvent varier sans cesser d'être tenus pour identiques par tous les membres* » (Redfield⁵, 1941). La culture du groupe classe dessine les limites avec lesquelles les acteurs de l'école doivent composer.

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 217-244.

² Ogien évoque les « vraies » transgressions : cannibalisme, inceste, pédophilie, zoophilie, outrage, blasphème, etc.

³ *Ibidem*, p. 220.

⁴ Redfield R. (1941), *The Folk Culture of Yucatan*, Chicago, University of Chicago Press, p. 132.

⁵ *Idem*.

L'expérience participe à l'élaboration d'une culture spécifique. Hugues¹ (1961) évoque la notion de culture comme *un ensemble organisé de significations* pour des groupes sociaux. « *Une culture se constitue chaque fois qu'un groupe de personnes mène une existence en partie commune, avec un minimum d'isolement par rapport aux autres, une même position dans la société, et peut-être un ou deux ennemis en commun*² ». Hugues évoque notamment le cas des frères et sœurs qui affrontent l'arbitraire de leurs parents, créant des habitudes et un langage qui leur appartiennent ; ou bien encore les groupes d'étudiants en médecine qui doivent répondre aux mêmes difficultés. À l'école, les acteurs de l'école peuvent être amenés à faire face à des écueils communs, par exemple aux évaluations, à l'enseignant ou à d'autres acteurs de l'école. Une culture du groupe classe spécifique s'élabore, parce que la classe se dessine avec une expérience identique, indépendante des autres groupes, avec des difficultés partagées et une même position. L'émergence d'une culture spécifique ressort lorsqu'un groupe d'individus est confronté à un problème identique et qu'ils sont en mesure de communiquer et en interaction.

Les membres d'un groupe ayant des conduites déviantes partagent un *problème typique*, puisque la conception de leur acte diffère de la représentation des individus conformes. Ainsi, « *quand les individus qui participent à des activités déviantes ont la possibilité d'entrer en interaction, ils sont portés à développer une culture constituée autour des problèmes qui découlent des différences entre leur définition de ce qu'ils font et la définition acceptée par les autres membres de la société* » (Becker³, 1963). L'individu déviant, engagé dans des interactions avec d'autres personnes non conformes, développe avec eux une nouvelle conception de lui-même et des conduites déviantes et de sa relation avec autrui, qui constitue une *sous-culture* déviante. Pour autant, celle-ci n'est pas systématique.

En classe, les élèves peuvent donc développer une sous-culture déviante. À contrario, certaines déviations restent solitaires, sans émergence d'une culture spécifique. Est sous-jacente, l'émergence de la *question du point de vue*, qui change en fonction de la culture considérée (Becker⁴, 1963). Une déviance ne sera pas considérée comme déviante au regard d'une sous-culture constituée, mais le sera par rapport aux normes communément admises dans la société. Un décalage peut apparaître entre les normes et les intérêts du groupe. Becker⁵ (1963), à propos des musiciens de danse, évoque l'élaboration *d'expressions symboliques* et d'un *argot de métier*, qui témoignent d'un processus d'auto-ségrégation et constituent un pôle d'identification. Pour les musiciens de danse, *la relation d'opposition* entre deux groupes (musiciens et non musiciens) est non seulement organisatrice de la *sous-culture* du groupe, mais aussi du déroulement de leur *carrière* (Becker⁶, 1963). En classe, à l'école, nous

¹ -Hugues E. (1961), *Students' Culture and Perspectives, Lectures on Medical and General Education*, Lawrence Kansas, University of Kansas Law School, pp. 28-29.

² *Ibidem*, pp. 28-29.

³ Becker H. [1963] (1985), La culture d'un groupe déviant : les musiciens de danse, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 105.

⁴ *Ibidem*, p. 107.

⁵ *Ibidem*, p. 124.

⁶ *Ibidem*, pp. 126-144.

cherchons à vérifier si une culture spécifique de la déviance ressort ou non et si un décalage s'opère entre les acteurs de l'école.

Dans sa gestion du groupe, l'enseignant compose en permanence avec les interactions existantes au sein de la classe. Dans la pratique de la norme, il lit, perçoit, analyse et conjugue son comportement avec les conduites des élèves, dans une mise en scène où chaque acteur de l'école s'engage dans son rôle. C'est pourquoi, nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux rituels de civilité et de communication, dans leur articulation avec la norme.

Dans les conversations courantes, une part est liée à l'échange d'informations et à la communication, une autre à la dimension institutionnelle. Conein¹ (1996) met en relief la difficulté de l'individu à *différencier les échanges communicationnels des échanges rituels*. Ce qui peut être source d'ambiguïtés pour l'élève. Conein appréhende le rituel au sens large, en se plaçant en rupture avec la conception du rite², qui affiche une dépendance forte avec la transmission de croyances ou de contenus particuliers, à caractère religieux ou mythique. En référence aux éthologues Huxley³ (1971) et Lorenz⁴ (1969), ainsi qu'à l'anthropologue Leach⁵ (1964), Conein précise que le rituel est considéré au sens large comme *un format d'organisation du comportement*⁶, comme *une séquence ordonnée de comportements déclenchés dans des circonstances appropriées*. En référence au sociologue Goffman⁷ (1967), qui dessine salutations et excuses comme des rituels, Conein introduit une nuance, en suggérant qu'il s'agit davantage *d'expressions plus ou moins ritualisées*. Austin⁸ (1956-1957) appréhende l'excuse avant tout comme un *problème moral*, dans la mesure où elle exprime en grande part *une forme d'évaluation de l'action*. L'excuse est opposée à la justification : s'excuser qualifie négativement la conduite passée ; se justifier désigne l'action comme positive. Au regard de la responsabilité, les deux actions développent un rapport inverse : responsabilité endossée pour la justification et rejetée pour l'excuse.

¹ Conein B. (1996), Comment ça va ?, *Revue Sciences Humaines*, n° 58, février, pp. 31-33.

² Pour Mauss (1899) et Durkheim² (1912), les rites primitifs peuvent être positifs, organisés à partir d'actes prescrits (cérémonie, acte magique) ou négatifs, à savoir interdits (abstinence, jeûne). Les rites peuvent présenter un caractère sacré. Mauss M. (1968), *Les fonctions sociales du sacré*, *Œuvres I*, textes réunis et présentés par Karady V., Paris, Les éditions de Minuit. Durkheim E. [1912] (1985), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.

³ Huxley J. (1971), *Le comportement rituel chez l'homme et chez l'animal*, Paris, Gallimard.

⁴ Lorenz K. (1969), *L'Agression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

⁵ Leach E. [1964] (1972), *Les Systèmes politiques des hautes terres de Birmanie, analyse des structures sociales kachin*, Paris, Maspéro [*Political Systems of Highland Burma, A Study of Kachin Social Structure*, trad. Anne Guérin].

⁶ Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 32.

⁷ Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Austin J. [1956-1957] (1994), Plaidoyer pour les excuses, in Austin J., *Écrits philosophiques*, Paris, Seuil, pp. 136-170.

Les rituels de civilité désignent des *rites*¹ *d'interaction* (Goffman², 1967), comme règles de bienséance, gestes, attitudes, façons de se tenir, postures tournées vers l'autre. Dans une perspective interactionniste, la vie sociale se dessine comme un jeu de mise en valeur, comme un espace scénique où chaque individu joue un rôle, désireux d'adopter une posture avantageuse. L'individu s'engage dans un double mouvement, à la fois auto-affirmation et reconnaissance d'autrui. Goffman³ (1967) précise que l'individu affirme son statut et cherche à se présenter favorablement (*garder la face*), tout en marquant une considération vis-à-vis de l'autre, de façon à *ne pas lui faire perdre la face*. Ces rituels sont gestuels, verbaux, comportementaux. Ils se conjuguent comme *rites d'évitement* et *rites de présentation*. Par exemple, céder son chemin, conserver « la bonne distance » entre les individus, visent la préservation de la *sphère d'intimité d'un individu*, qui désigne le rite d'évitement. Les rites de présentation indiquent *ce qu'il est convenu de faire*. Les insultes, les gestes obscènes reviennent à transgresser ces rites : ce sont des *profanations rituelles*. C'est dans ce cadre que se dessinent le savoir-vivre et les règles, qui lui sont indexées. Ces règles renvoient à une éthique fondamentale du comportement social (Picard⁴, 1995). S'exprimer et dire « bonjour, merci, excusez-moi, s'il vous plaît », n'est pas simplement recourir à des conventions, à des *principes arbitraires*, mais représente une condition de la stabilisation des relations humaines (Picard⁵, 1995). « La « politesse » (qu'on appelle encore le « savoir-vivre », les « usages » ou la « bienséance ») consiste en un ensemble de modèles comportementaux et de prescriptions régissant les interactions sociales. Elle constitue la norme la plus quotidienne, et sans doute la plus pratiquée, des rituels sociaux » (Picard⁶, 1996). La politesse systématise, à travers des injonctions et des préceptes, *les valeurs essentielles de la culture en matière d'éthique, d'esthétique ou d'hygiène*. Comme injonction, la politesse témoigne d'un ordre, d'un commandement précis, non discutable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces de sanctions⁷. Comme précepte, la politesse relève de propositions, de prescriptions énonçant un enseignement, d'une conduite à suivre, d'une règle (ou ensemble de règles) à observer, ou bien encore de conseils, recommandations dictées par la sagesse et l'expérience⁸. Dans le premier cas, le rite de politesse s'apparente à une norme et, dans le second, à une prescription, un usage et en ce sens s'en différencie.

¹ Le rite désigne des pratiques réglées de caractère sacré ou symbolique, ou bien encore une pratique réglée; une manière habituelle de faire. Emprunté au latin (*ritus*), « rite, cérémonie religieuse » et « usage, coutume », rite a pour synonymes cérémonial, pratique, tradition, usage, coutume. CNRTL, consulté le 5/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/Rite>.

² Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

³ *Idem*.

⁴ Picard D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Le Seuil.

⁵ *Idem*.

⁶ Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 28.

⁷ CNRTL, consulté le 16/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/injonctions>.

⁸ CNRTL, consulté le 16/6/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/précepte/substantif>.

Pour Picard¹ (1995), les règles de politesse, de savoir-vivre, sont un fondement indispensable des relations humaines, avec une fonction *de renforcement de l'ordre social* et de la *cohésion du groupe*, en préconisant des *valeurs favorables à la sociabilité*. La politesse adopte deux fonctions : la première est *psychologique* et vise la *protection de soi*. La deuxième fonction est *communicationnelle* et vise la *facilitation des contacts sociaux*. Communiquer avec les autres relève d'une prise de risque, qui peut conduire à l'acceptation ou au rejet, à la considération ou à la dépréciation et à la discréditation. L'enjeu de la communication est que l'individu soit rassuré, conforté sur l'image valorisée de soi-même (*la face*) (Goffman², 1967). La présentation de soi et la déférence vis-à-vis de l'autre tiennent au *principe de respect de soi et d'autrui* (Picard³, 1995). Le respect de soi ne relève ni de l'égoïsme ou de l'orgueil, ni de la suffisance, mais consiste à adopter *une bonne tenue* (individu soigné, vêtements propres et choisis, bon maintien, langage adapté, etc.) et se dessine quasiment comme *une règle éthique* (Picard⁴, 1995). La fonction sociale de la bonne tenue autorise l'individu à se montrer digne de considération et invite au respect. Se respecter soi-même conduit à une forme d'étiquetage, sous le qualificatif de *personne respectable*. Le respect des autres consiste, par des *marques de déférence*, à leur attribuer une place et une forme de considération, sans s'imposer à eux pour autant. Le respect vaut pour l'individu, mais aussi pour *le bien, la propriété et le territoire* (Picard⁵, 1995). Ce qui se traduit par la demande de permission (pour emprunter ou pour se servir d'un objet, pour entrer dans un espace, etc.). Sous-jacente, la dimension symbolique dessine *le respect de la sphère personnelle de l'individu, de l'intimité et des secrets des autres*. L'individu doit adopter *une réserve*, comme *principe de régulation de la bonne distance aux autres* (ni trop proche, ni trop loin). Une distance trop réduite peut générer une gêne, une forme d'intrusion ; un trop grand éloignement pourrait signifier une forme de mépris ou de rejet. Un des enjeux de la politesse est d'éviter la gêne dans la vie sociale. « *Le respect des faces et des territoires jouent ainsi le rôle d'une défense identitaire et relationnelle* » (Picard⁶, 1996). C'est pourquoi, Picard appréhende la politesse comme un système hautement protecteur, dans la mesure où elle prescrit des règles qui structurent et organisent l'espace social : l'individu peut s'y présenter, tout en délimitant un espace intime. La politesse proscriit les remarques négatives et les intrusions dans le territoire des autres. La politesse présente une dimension stratégique : « *Au niveau de la communication, la politesse est également un code qui permet et facilite le contact dans des conditions optimales : en maximisant les gains et en minimisant les risques* » (Picard⁷, 1996). La relation avec l'autre implique non seulement de se défendre de lui, mais aussi de pouvoir communiquer ensemble. Picard qualifie la rencontre avec autrui de *situation problématique*. Elle conduit les individus à mettre en œuvre des stratégies de défense et de protection. Les conduites visent à anticiper,

¹ Picard D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Le Seuil.

² Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

⁶ Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 29.

⁷ *Idem.*

à prévenir ou à éviter les risques potentiels. La nature des relations est évidemment très variée. Les contextes les plus problématiques sont majoritairement inhérents aux situations qui menacent les faces ou génèrent des violations territoriales.

Les rituels de politesse sont orchestrés par de *grandes lois* (Picard¹, 1995). *La loi de l'échange et de la réciprocité* implique qu'un individu ne puisse être dans une relation asymétrique : une relation doit évoluer dans une forme de réciprocité et d'équilibre et ne saurait être à sens unique. Ces lois se spécifient au regard du contexte rencontré et visent à engager ou à clôturer la communication, à confirmer les rôles sociaux ou bien à assurer le passage d'un statut à un autre. Des *rituels d'accès* régulent l'accès à la communication. Saluer est la forme la plus courante de rituels d'accès. Des *rituels de confirmation* visent à préserver les faces et à confirmer les identités des individus, à travers des *marques de déférence*. L'individu marque son respect vis-à-vis de son interlocuteur. Existente également des *répliques conventionnelles* : des excuses préventives lorsqu'une offense virtuelle, le plus souvent territoriale a eu lieu et une réponse rassurante qui témoigne de l'absence d'offense. Les rituels d'accès ont des fonctions de prévention, d'apaisement, mais aussi de définition des places, des statuts, des identités. Picard identifie *des rites de passage, qui facilitent la transformation des rôles et l'évolution des statuts dans le temps* (Picard², 1996).

Les rites de politesse sont fortement hiérarchisés, avec des catégories binaires qui confèrent aux acteurs une asymétrie. Dans l'enseignement, en classe, une asymétrie se dessine à travers l'âge (vieux/jeune) et au statut (enseignant /élève). La fonction de politesse ressort à la fois comme la *consolidation de l'unité du groupe*, comme *forme de mécanisme de défense collective* (contre la gêne, l'aléa, le changement, etc.) et comme *vecteur de langage stéréotypé*, qui autorise l'individu à s'engager dans une *communication immédiate et univoque*. La politesse est un *marqueur social*, qui permet de vérifier que l'interlocuteur est un *membre autorisé du groupe*, à savoir *l'individu comme il faut*, celui qui *va jouer le jeu*. Picard³ (1996) souligne que l'individu qui *ne se conforme pas aux rituels s'exclut des relations sociales*. Ce qui explique l'importance accordée aux rites de politesse.

Dans le cadre de cette recherche, nous serons amenée à considérer comment, dans leur rapport à la norme, les acteurs de l'école la conjuguent avec les rituels de communication. Nous verrons s'ils inscrivent ou non la communication et plus spécifiquement la politesse comme une façon d'affirmer, de confirmer ou de modifier un statut et si ces rituels sont ou non organisateurs de la norme.

Dans sa pratique de la norme, l'enseignant inscrit la gestion du groupe classe dans une perspective d'imprévisibilité, avec une forme d'externalisation, au regard des variables du contexte. L'enseignant procède par accommodement pour gérer les interrelations en classe, ce qui est facilité par une relation authentique. Son maintien de l'ordre scolaire, en situation, s'avère être un indice de sa professionnalité, qui interroge la limite comme espace poreux et

¹ Picard D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Le Seuil.

² Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 30.

³ *Idem*.

instable, au sein d'une culture spécifique. L'individu différencie ce qui est permis, acceptable et tolérable en fonction de seuils d'acceptabilité différents. La souplesse de l'enseignant dans sa pratique de la norme se dessine comme un élément central. Souplesse et tolérance témoignent d'une flexibilité de la norme et apparaissent comme des atouts et des paramètres fragilisants. La classe est un espace propice à l'émergence d'une culture spécifique, parce que ses acteurs partagent une expérience identique. Cette culture spécifique se construit lorsque des sujets sont confrontés à un problème semblable, alors qu'ils sont en interaction et à même de communiquer. Une culture constituée, parfois déviante, s'élabore quand des individus présentent une même position ou rencontrent un problème identique. Une sous-culture déviante peut émerger et conduire l'individu à s'engager dans une carrière déviante.

Dans une perspective interactionniste, le contexte relationnel se dessine comme un espace où chacun joue son rôle, dans un jeu de mise en valeur. C'est une situation problématique où l'individu développe des stratégies de défense et de protection. La norme s'articule avec les rites de civilité et de communication, comme un format d'organisation comportemental au regard du contexte. L'ambiguïté tient à la confusion entre échanges communicationnels et rituels. Comme précepte prescriptif, la politesse se différencie de la norme. Mais comme garant, témoin et renforcement de l'ordre et de la cohésion sociale, la politesse ressort comme une forme de norme « la plus quotidienne¹ », qui autorise l'individu à adopter une posture avantageuse. Se développe une éthique du comportement social, avec une fonction de protection de l'individu sur le plan identitaire et relationnel ainsi qu'une fonction de communication. Affirmation et préservation de soi s'articulent à la reconnaissance et à la considération d'autrui. Le respect de soi et de l'autre ressortent. L'individu cherche à conserver la face, sans émailler celle d'autrui. Conduites de présentation, d'évitement et de préservation de l'individu se conjuguent, témoignant d'une forme d'acceptabilité. Ces normes du quotidien ressortent comme les conditions de stabilisation des relations humaines. Ce sont des boucliers protecteurs de la vie sociale, qui en structurent l'espace. Parce que communiquer c'est prendre le risque du rejet ou de l'acceptation vis-à-vis d'autrui, l'espace social s'esquisse comme une scène de présentation de soi où l'individu peut être considéré, déprécié ou discrédité. Ces normes du quotidien à travers une forme de réserve, préservent l'intimité de chacun, optimisant les relations et minimisant les risques. Régies par de grands principes organisateurs, asymétriques et fortement hiérarchisées, elles sont marquées par une forme de réciprocité et d'équilibre. Nos interactions sont conditionnées par ces normes du quotidien, qui engagent et clôturent la communication, confirment les rôles sociaux et assurent la transition d'un statut à l'autre. Elles se dessinent comme un mécanisme de défense à la fois individuel et collectif et conditionnent la communication au présent. Se conformer aux rituels de politesse permet aux membres d'un groupe d'accorder ou pas le statut de membre autorisé et, en outre, d'accepter ou de rejeter l'individu des relations sociales. La politesse est un marqueur social, qui permet de confirmer qu'un individu s'engage dans son rôle.

¹ Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 28.

4. Pour synthétiser

La norme ressort comme une nécessité qui limite l'émaillage des groupes sociaux. Indicateur de conduite et indice de conformité, sa lecture est en premier lieu comportementale. La lisibilité de l'adhésion d'une personne aux normes tient aux inférences comportementales. La norme n'est ni vraie, ni fausse et s'esquisse comme un consensus, un consentement mutuel, source de reconnaissance collective. L'accord tient à la conformité du comportement, indice de suivi de la norme, qui induit l'acceptation de la révision comportementale en cas de transgression. Une reconnaissance réciproque et mutualisée se dessine et conduit à l'acceptation de l'individu au sein du groupe. Au regard de l'acceptabilité, la norme scinde le groupe social de façon asymétrique en un groupe dominant conforme, qui identifie et réprouve les sujets minoritaires, non conformes. Les normes implicites peuvent créer une suspicion de non-conformité de l'autre.

En classe, la limite se dessine comme un espace perméable et instable, inscrite dans une culture spécifique, liée à l'expérience partagée de ses acteurs. Cette culture constituée, parfois déviante s'élabore quand des individus partagent une position ou un problème identique. Communiquer induit le risque d'acceptation ou de rejet, dans l'espace social, terrain de présentation de soi. Les acteurs de l'école peuvent être considérés, dévalorisés ou remis en cause. L'enseignant dans sa pratique de la norme procède par ajustements, idéalement à travers une relation authentique. Cette flexibilité de la norme ressort comme un atout et une fragilisation possible. L'enseignant gère les interrelations dans une dynamique d'imprévisibilité, en fonction d'éléments externes inhérents au contexte. Maintenir l'ordre scolaire est un indice de sa professionnalité.

La politesse, comme norme du quotidien est le garant de l'ordre social, à travers les conduites de présentation, d'évitement et de préservation de l'individu. Marqueur social, la politesse permet d'identifier l'engagement conforme ou non de l'individu dans son rôle. Ces normes du quotidien s'apparentent à un mécanisme de défense, à la fois individuel et collectif. Elles conditionnent les interactions, confirment les rôles sociaux et permettent la transition d'un statut à l'autre. Se conformer aux rituels de politesse permet aux membres d'un groupe d'intégrer ou de rejeter l'individu des relations sociales. Asymétriques et fortement hiérarchisées, elles sont empreintes par la réciprocité, l'équilibre et la réserve. Elles préservent l'intimité de chacun, optimisent les relations et limitent les risques. Indicateurs lisibles d'une forme d'acceptabilité, elles stabilisent les relations, renforcent la cohésion sociale et permettent aux acteurs de l'école d'adopter une posture avantageuse. L'individu cherche à conserver la face, sans remettre en cause celle de l'autre. La classe, comme contexte relationnel problématique, est un espace où ses acteurs jouent leurs rôles, dans un jeu de mise en valeur, tout en développant des stratégies de défense et de protection sur le plan identitaire et relationnel. La norme et les rites de civilité et de communication se conjuguent, comme format d'organisation comportemental en situation. L'affirmation et la préservation de soi s'accordent avec la reconnaissance et la considération d'autrui, teintées par le respect de soi et d'autrui. Une ambiguïté se dessine, du fait de la confusion entre échanges communicationnels et rituels.

IV. Analyse

La mise en place de cette partie de la recherche fait suite à la première (cf. II Méthodologie, p. 202). Dans un souci de lisibilité, seuls les éléments complémentaires sont précisés.

A. Complément méthodologique

1. Problèmes

P3. Vérifier si le moment qui précède la transgression révèle la norme et favorise l'acceptation.

P3 bis. Vérifier si la norme renvoie à un repérage de régularités négatives.

P3 ter. Vérifier si la conscience de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques ciblés.

P4. Vérifier si la norme peut s'apparenter à des « récurrences contextualisées » (à des comportements lisibles).

2. Hypothèses

a) Hypothèses :

H3. La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée.

H3 bis. La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire.

H3 ter. La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.

H4. Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.

b) Justification des hypothèses

- Justification H3 (La norme se spécifie explicitement au regard d'une infraction identifiée.)

Cette hypothèse s'inscrit dans le paradigme de Prairat¹ (2012) et fait référence au cadre théorique de Canguilhem² (2009) et de Ricœur³ (2001). Pour Canguilhem, la norme se dessine toujours comme la conséquence de l'expérience, où la transgression prend forme d'instant inaugural et constructif. La norme ne peut être première, originelle et indépendante des normes existantes. Le moment de la transgression marque véritablement le début de l'acceptation et déclenche l'adhésion au système de normes. Selon Ricœur⁴ (2001), l'individu

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

³ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁴ *Idem*.

prend conscience de son caractère normatif à travers la transgression, en identifiant les normes comme moyen légitime de réguler ses comportements. L'individu s'engage de la sorte dans un ordre symbolique concret.

Pour Canguilhem¹ (1966), l'infraction est la source de la régulation et non la règle. L'infraction n'est pas considérée comme conduite sociale, mais comme moment anthropologique qui conduit la règle à faire règle. C'est une mise à l'épreuve, dans un contexte d'irrégularité, de la fonction de régulation des règles. L'instant de la transgression est mis en relief par Prairat² (2012) pour éclairer la procédure d'acceptation. C'est le moment de l'infraction qui précède l'instant où la règle fait sens, qui éclaire l'intelligibilité de la disposition de l'individu à consentir et à adhérer à un univers normé. C'est en situation que la norme s'édifie, face à une transgression identifiée, catalyseur et entité organisatrice qui indique à l'individu son caractère normatif.

Le consentement, l'adhésion au système de normes et la procédure d'acceptation se déclenchent dans cet instant inaugural. Norme et acceptation n'apparaissent qu'au moment de la transgression, comme mise à l'épreuve et confrontation pratique en situation. De ce fait, nous cherchons à vérifier si, en classe, la norme se spécifie ou non explicitement au regard d'une infraction identifiée.

- Justification H3 bis (La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire.)

Comme pour la précédente hypothèse, le choix de confronter les sujets à ces transgressions s'inscrit dans les paradigmes de Prairat³ (2012), de Canguilhem⁴ (1966) et de Ricœur⁵ (2001). Pour eux, la norme et l'acceptation n'émergent qu'au moment de la transgression, véritable confrontation pratique. Cette mise à l'épreuve montre à l'individu son caractère normatif et le conduit (ou non) à ne pas adopter ce comportement transgressif. L'adhésion au système de normes se cristallise dans l'abstention comportementale, en cet instant inaugural.

De façon plus spécifique, cette hypothèse s'inscrit dans le champ théorique de Pharo⁶ (2001), affirmant que l'ordre normatif indexé à l'interdiction est imperceptible tant que la conduite transgressive est absente. Pharo souligne les difficultés propres aux normes qui relèvent d'un comportement à proscrire, en soulignant les problèmes liés au repérage des régularités négatives. La référence à Beauvois, Bungert et Mariette⁷ (1995), Joule et Beauvois⁸ (2014)

¹ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ *Idem*.

⁴ *Ibidem*, p. 178.

⁵ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁶ Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.

⁷ Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.

⁸ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

tient au caractère binaire de la norme, indexé à la relation à l'autorité et au pouvoir, qui engage les individus à faire ou à ne pas faire. L'individu est amené à se soumettre ou à ne pas satisfaire. Au regard de ces éléments théoriques, nous avons choisi de vérifier si, en classe, la norme ressort avant tout comme une abstention.

-Justification H3 ter (La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés).

Le champ théorique est, pour cette hypothèse, identique aux hypothèses H3 et H3 bis. En lien avec ce cadre théorique, nous avons considéré le regard d'Ogien¹ (1995), pour qui la norme se décline au regard de critères de conformité inscrits dans une culture, où rationalités pratique et cognitive se conjuguent. Livet² (2006) évoque la dimension culturelle et sociale, à travers la synergie des interactions groupales, qui confère à la norme un caractère dynamique. Rocher³ (1968) évoque la notion de modèles culturels, organisés à partir de règles communes, orientant l'action. En référence au cadre théorique de Boumard et Marchat⁴ (1994), nous cherchons à vérifier si la norme présente une forme d'homogénéité entre les enseignants et les élèves et s'il existe ou non des évidences normatives partagées (Verhoeven⁵, 2012). L'école se dessine à la fois comme un conservatoire (Go⁶, 2012), mais aussi comme un espace d'institution des normes, dans une perspective de pérennité culturelle. Pour Go, la culture compose avec la réalité et la normativité ressort comme une rationalité pratique. La norme s'édifie dans cette dialectique entre abstraction et réalité. Nous cherchons, comme Go, à nous situer entre représentation et pratique de la norme, en considérant la norme comme une pratique des situations. Parce que la norme se dessine en relation avec la réalisation d'un acte (Goffman⁷, 1963) et que l'expérience pratique contribue à l'élaboration d'une culture spécifique (Hugues⁸, 1961), nous cherchons à vérifier si la représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.

- Justification 4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.)

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Rocher G. (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Le Seuil, 3 tomes.

⁴ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁵ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁶ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Hugues E. (1961), *Students' Culture and Perspectives, Lectures on Medical and General Education*, Lawrence Kansas, University of Kansas Law School, pp. 28-29.

Cette hypothèse s'inscrit dans le cadre théorique de Livet¹ (2012), qui évoque le comportement de suivi des normes sociales. Le comportement de suivi traduit la conformité du comportement aux normes, que chacun peut lire comme une forme de reconnaissance implicite des normes et crée un consensus dans la relation à l'autre. Afficher une conduite conforme témoigne du suivi de la norme. En découle une forme d'acceptation d'une personne comme membre du groupe. La reconnaissance d'un individu tient à une référence aux normes, que l'individu peut lire à partir d'une conduite en adéquation avec elles. L'adhésion d'une personne aux normes s'infère à partir de ses comportements. « *Dès que vous affichez une référence aux normes que votre comportement ne démentit pas, il est difficile socialement de ne pas considérer que vous reconnaissez les normes, et donc de ne pas reconnaître en vous un membre du groupe* » (Livet², 2012). Le suivi de la norme induit l'adhésion à la révision comportementale qu'elle implique, en cas de transgression. Dans ce cadre, nous cherchons à vérifier si la lecture de la norme peut être comportementale.

3. Paradigme

Le paradigme est descriptif, ancré sur une approche compréhensive, dans une perspective ethnométhodologique, afin de pouvoir comprendre les réponses et révéler des éléments nouveaux (cf. A)3 Paradigme, p. 217).

4. Les enjeux

Nous cherchons à savoir si la norme se spécifie explicitement au regard d'une transgression identifiée. L'enjeu est de vérifier si le moment de la transgression explique, génère l'acceptation, mais aussi d'observer conjointement la variabilité de la norme.

E3. Montrer que la transgression révèle la norme et génère l'acceptation.

E3 bis. Montrer que la norme en classe n'appelle pas un comportement à faire, mais une abstention.

E3 ter. Montrer l'homogénéité de la norme, lorsque le sujet est confronté à un incident critique.

E4. Identifier les comportements lisibles qui témoignent de la norme.

5. Champ théorique

Le champ est l'éthographie et l'ethnométhode. Avec en arrière fond du paradigme des douze besoins³ comme cadre théorique de référence, nous nous inscrivons dans le champ théorique

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

² *Idem.*

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 70.

de Prairat¹ (2012), de Canguilhem² (2009) (cf. 2 Acceptation, p. 173) et de Pharo³ (2001). Prairat affirme que le moment de l'infraction « *avant que la règle ne fasse règle* » autorise à comprendre comment se construit l'acceptation, à savoir notre adhésion à un monde normé. D'autre part, nous avons également considéré et croisé les champs théoriques d'Ogien⁴ (1995), de Livet⁵ (2006), de Goffman⁶ (1963), de Garfinkel⁷ (1952) et de Go⁸ (2012), pour inscrire la norme dans une perspective dynamique, comme pratique des situations et espace régulateur, à l'origine d'un savoir pratique non prédéterminé.

6. Indices, indicateurs, variables

Les indices vont révéler la norme. Les indicateurs permettent d'inférer les représentations de la norme et des déviations dans cette deuxième phase de l'expérience. Partant du constat de la prédominance de la déviance, nous avons dressé une première ébauche de ce qui n'est pas accepté ou rejeté à partir des représentations des élèves et des enseignants, sans différenciation. Nous avons choisi de recueillir les représentations de la norme chez les différents sujets, au regard de situations critiques identifiées lors de « l'Inventaire » par les élèves et les enseignants. Retenir ces incidents critiques nous permet de proposer des contextes propres à l'école, issus des représentations de la norme des acteurs de l'école (cf. I.A)9.b Construction d'outils, p. 226).

a) Indices

Les représentations de la norme des élèves et des enseignants.

b) Indicateurs

Les incidents critiques correspondant aux contextes ou comportements identifiés par les sujets comme non-conformes ou posant problème.

c) Variables

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), p. 47.

² Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

³ Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁵ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁶ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁷ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

- variables indépendantes :

- ✓ Les sujets : 2 modalités : élève et enseignant.

- variables dépendantes :

- ✓ les incidents critiques proposés et retenus.

7. Caractéristique des populations et échantillon

52 sujets : 44 élèves de CM2 et 8 enseignants de CM2 (cf. partie I.A)8. Caractéristiques des populations, p. 222)

8. Matériel

a) Instrumentation

Entretiens directifs individuels enregistrés pour les élèves sur le temps de classe et, pour les enseignants, en dehors de celui-ci. Les entretiens sont filmés (caméra sur pied en plan fixe) pour le Temps 1 et enregistrés pour le Temps 2 sous format audio (enregistreur MP3), afin de lever les inhibitions. Tous les entretiens sont retranscrits dans une perspective d'analyse quantitative et qualitative (cf. Annexe 1 « Représentation de la norme à partir de l'Inventaire » et Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »).

b) Construction d'outils

➤ Incidents critiques

Nous désignons par incidents critiques les contextes ou conduites identifiées par les sujets comme non-conformes ou posant problème. Dans sa lecture des théories de la désignation, Ogien¹ (1995) précise que l'éclairage sur les définitions de l'infraction et du déviant doivent se faire au regard de l'usage qui en est fait, dans un contexte spécifique. Dans ce cadre et en référence aux cadres théoriques de Prairat² (2012), de Canguilhem³ (2009) et de Ricœur⁴ (2001), nous avons choisi de confronter les sujets à des contextes transgressifs pour vérifier s'ils font apparaître norme et acceptation. Pour mettre à l'épreuve les sujets, nous avons décidé de ne pas plaquer de confrontations pratiques externes. Désireuse de vérifier si la norme s'édifie en situation, nous avons retenu les transgressions identifiées (80) par les six sujets (4 élèves et 2 enseignants) lors des entretiens de « l'enquête » (Inventaire), réalisés dans le Temps 1 de la recherche (École 1). Aucune situation n'a été évincée, ce qui explique leur

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

⁴ Ricœur P. (2001), *Le juste* 2, Paris, Esprit.

nombre important. Seule une situation (« une tâche sur un cahier ¹») a été rajoutée, pour envisager un contexte susceptible de générer une réaction de l'enseignant par rapport au travail fait. Les incidents critiques ont été retenus (81). Une seule situation a été rajoutée (« la tâche sur le cahier »).

Au regard de ces 81 incidents critiques, les entretiens directifs sont construits (cf. ci-dessous). Nous cherchons à vérifier si les incidents critiques identifiés par les sujets se dessinent ou non comme des catalyseurs révélant à l'individu son caractère normatif.

À la lecture des entretiens de l'Inventaire, nous avons relevé des situations qui posent problème et avons élaboré des fiches (dessins et/ou texte, avec ou sans bulle) (cf. Annexe n°2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »). Par exemple Luciano (élève²) précise dans l'entretien : « *Moi ça me dérange pas qu'on me traite moi, mais c'est sur euh les parents !* ». Partant de sa réponse, cette situation est retenue et donne lieu à une fiche (cf. Figure 28 - Incident critique n°13, ci-dessous).

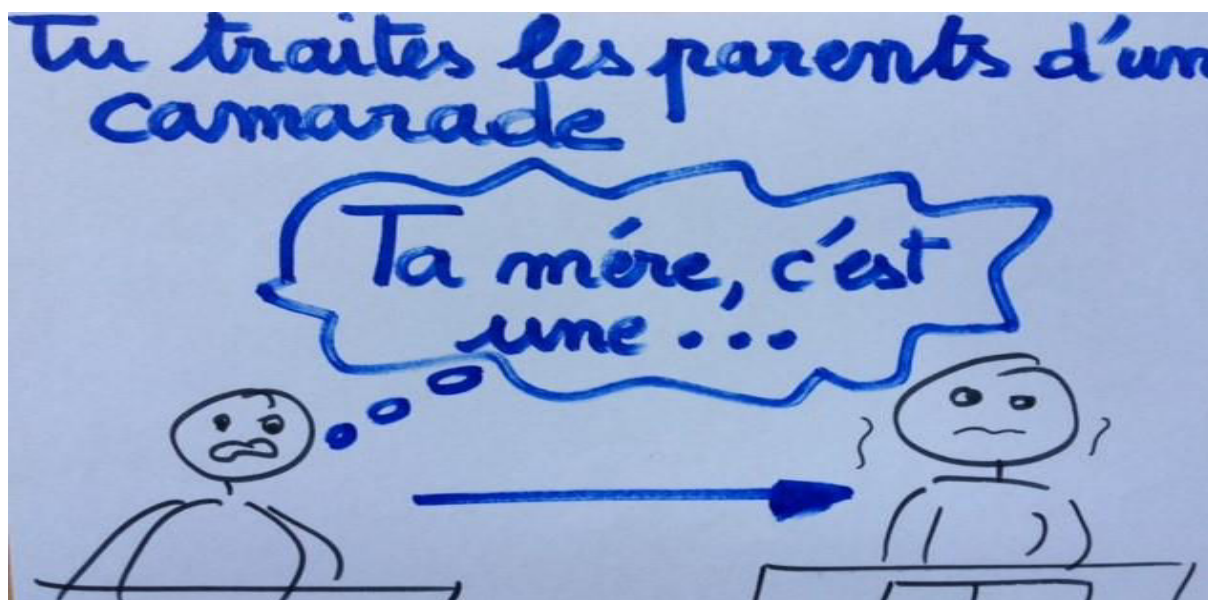


Figure 28 - Incident critique n°13 « Tu traites les parents d'un camarade »

Dans l'élaboration des incidents critiques, nous avons cherché à rester fidèle aux représentations des sujets. Par exemple, Lola³ (élève) évoque le comportement d'un élève qui fait son crâneur : « *Pour faire euh... pour faire leur crâneur (...) ça veut dire euh... faire sa racaille. Oui, voilà. On parle mal. On dit beaucoup de gros mots. On marche bizarrement... On se roule souvent par terre... C'est euh.... par exemple euh... un exemple, mettre sa casquette euh, à l'envers... Euh... euh mâcher un chewing-gum vul... vulgairement ⁴* ». Partant de ses propos, nous avons élaboré d'une part une fiche (cf. Figure 29 - Incident

¹ Nous avons retenu cette situation, en imaginant la réaction émotionnelle possible d'un sujet au regard de cette situation.

² Luciano 1, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

³ Lola 1, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Lola 1, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

critique n°20, ci-dessous) et un texte (« Tu fais ton crâneur »). Le fait d'avoir, pour chaque incident, à la fois une fiche et une présentation orale tient à notre volonté de mobiliser conjointement les canaux visuel et auditif.

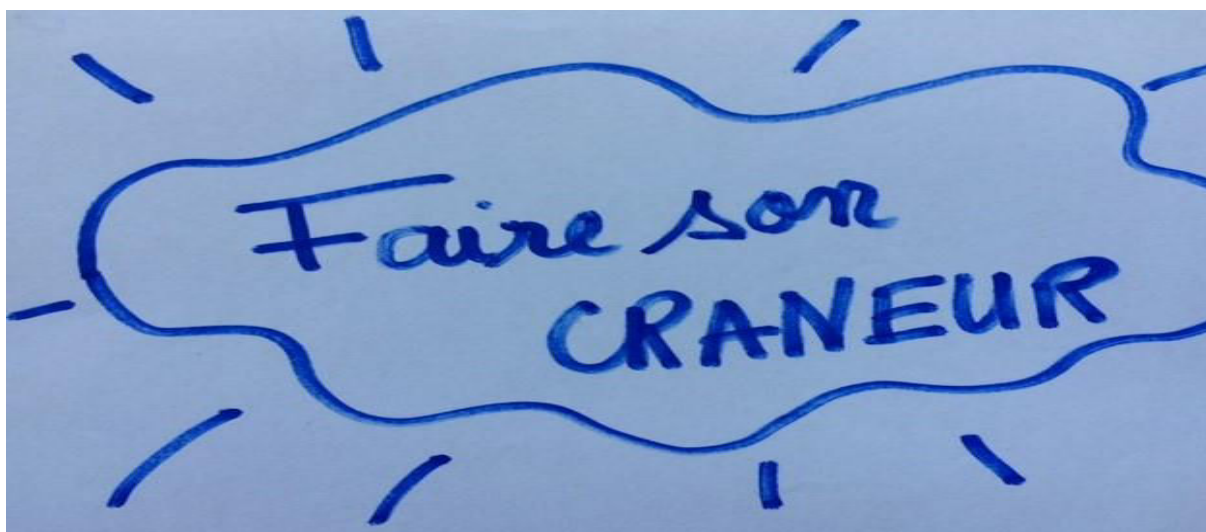


Figure 29 - Incident critique n°20 « Faire son crâneur »

Dans la confrontation aux incidents critiques, nous cherchons à vérifier si l'individu adhère au système de normes dans cet instant. Les incidents critiques ont été retenus sans en évincer, ce qui explique leur nombre important (81) (cf. Tableau 51 « Incidents critiques, ci-dessous).

Tableau 51 « Incidents critiques »

1. Tu bavardes de trop : « Bla, bla, bla... ».
2. Tu es en classe et tu cries. Tu cries, tu parles fort et tu dis : « je te prends au foot ! ».
3. Tu es en classe et tu parles sans lever le doigt.
4. Tu vas voir un camarade et tu lui demandes d'être ton messenger.
5. (Petit rouleau de papier avec un message dessus) Tu balances un mot dans la trousse d'un camarade.
6. Tu es en classe et tu n'écoutes pas l'enfant qui parle.
7. Tu traites, tu insultes, tu dis des gros mots.
8. Tu ne parles jamais gentiment et tu agresses les autres en parlant : « PASSE-MOI UN STYLO ! ».
9. Tu fais des doigts d'honneur, des gestes obscènes.
10. La maîtresse parle et tu n'écoutes pas la maîtresse, quand elle parle.
11. Tu traites la maîtresse avec une espèce de petit code.
12. Tu es en classe et tu craches.
13. Tu traites les parents d'un camarade de ta classe.
14. Tu es en classe et vous vous disputez : « Non ! », « Mais ! ».
15. Tu embêtes un camarade sans raison.
16. Tu rentres en classe et il y a quelqu'un qui te fait croche-pattes. Tu lui cours après.
17. Tu es méchant avec les autres. Soit c'est sur le physique ou sur les résultats.
18. Se regarder en ricanant. Avec ta voisine tu montres quelqu'un et puis tu rigoles.
19. Se mettre à plusieurs contre un.
20. Faire son crâneur.
21. Tu rentres dans la classe et tu choisis ta place.
22. Se mêler des affaires des autres : « Euh il a une chérie ! ».
23. Tu commandes, tu décides pour les autres, parce qu'ils ont peur de toi.
24. En classe, tu fais le bazar pour faire rire les autres. Tu chantes, tu balances une vanne, tu dances, tu jettes un petit bout de papier.

25. Tu parles de sexe en classe.
26. La maîtresse ne peut pas faire son cours d'éducation sexuelle.
27. Tu travailles avec la maîtresse et tu échanges un regard avec ton voisin.
28. Tu souffles quand la maîtresse te parle.
29. Tu dis le contraire de la maîtresse, ou tu parles en même temps que la maîtresse.
30. C'est le gros bazar en classe. Est-ce que c'est possible¹ ?
31. La maîtresse n'intervient pas, alors que c'est le gros bazar. Est-ce que c'est possible ?
32. La maîtresse tire les oreilles.
33. La maîtresse humilie un élève.
34. Dans ta classe, est-ce qu'il est possible que tu ne puisses pas travailler à cause de l'ambiance ?
35. Est-ce qu'il est possible que la maîtresse perde la classe : c'est le gros bazar et qu'elle ne puisse plus rien faire.
36. Tu ne fais pas ce que la maîtresse te demande de faire.
37. Ta maîtresse te demande de sortir un cahier et tu refuses de sortir ton cahier.
38. Tu es en classe et tu te trompes : $2 \times 5 = 11$.
39. Tu ne réussis pas ton évaluation : tu as eu un contrôle de Maths et tu as 1/20.
40. Tu fais des fautes d'orthographe.
41. Tu fais une tâche sur ton cahier.
42. Tu es en classe, tu n'as pas appris ta leçon et tu n'as pas fait tes devoirs.
43. Tu fais n'importe quoi. Tu réponds au hasard, tu gribouilles un petit peu.
44. Tu es en classe et tu ne travailles pas. Tu penses...
45. Tu es en classe et tu écris comme un cochon.
46. Tu es en classe et tu ne demandes pas d'aide.
47. Tu es en classe et tu triches.
48. Tu demandes à la maîtresse de t'aider, alors que d'habitude tu fais le bazar.
49. Tu n'as pas envie d'apprendre.
50. Tu es en classe et tu te décourages.
51. La maîtresse te donne des fiches toute la journée.
52. Tu traînes pour quitter la récréation.
53. Tu es en classe et tu ne respectes pas le matériel de l'école.
54. (Matériel pas du tout abîmé). Tu le prends et tu le mets à la poubelle.
55. Tu es en récré et tu joues entre guillemets à des jeux de bébé, au loup.
56. Tu es en classe et tu n'as pas le même comportement avec tes deux maîtresses. Ange, diable. Est-ce que c'est possible, est-ce que tu peux faire ça ?
57. Tu es en classe et tu n'aimes pas un camarade.
58. Tu n'aimes pas la maîtresse.
59. Tu aimes une maîtresse plus que l'autre.
60. La maîtresse dit bonjour et tu ne lui réponds pas, quand elle dit bonjour.
61. La maîtresse n'accepte pas la même chose pour tout le monde. Elle fait des différences.
62. La maîtresse aime un élève plus que les autres.
63. Tu mens en classe.
64. Tu te moques d'un élève, parce que son grand-père est mort
65. Tu te moques d'un élève de ta classe qui a sa sœur qui s'est fait agressée.
66. La maîtresse protège un élève d'une autre maîtresse, parce qu'elle a l'impression qu'elle ne va pas être juste.
67. La maîtresse fait semblant de ne pas voir des bêtises, parce qu'elle a peur des histoires.
68. Les élèves ne comprennent pas et n'acceptent pas que la maîtresse ne dise rien. Est-ce que c'est possible ?
69. La maîtresse sanctionne tout le temps.
70. La maîtresse sanctionne en fonction de l'élève.
71. La maîtresse sanctionne en fonction de la situation.
72. Sept élèves ne sont pas rangés après la récréation. Et la maîtresse punit toute la classe. Est-ce que la maîtresse peut faire ça ? Est-ce que c'est possible ?
73. Des enfants font des bêtises et sont punis. Ceux qui sont sages ne sont pas punis. Est-ce que c'est possible ?

¹ Pour des raisons de fluidité lors de l'entretien, les questions 30 et 31 ont été regroupées.

74. Faire des bêtises ?
75. Ne pas respecter l'environnement ?
76. Est-ce que tu peux dire la vérité¹ ?
77. Tu as vu ton copain faire une bêtise et il ne veut pas dire que c'est lui. Est-ce que tu vas dire que ton copain a fait une bêtise ? Et pourtant c'est la vérité ?
78. Ne pas être gentille. Tu fais payer aux autres ce qu'on t'a fait.
79. Ne pas aider quelqu'un qui en a besoin. Est-ce que tu peux faire ça ? Est-ce que c'est possible ?
80. Les règles ne sont pas les mêmes pour tout le monde. Est-ce que c'est possible ?
81. Tu n'obéis pas à la maîtresse. Est-ce que tu peux faire ça ?

Pour optimiser la mise en place de la recherche au regard des capacités d'attention des sujets, les situations présentant un caractère similaire ont été regroupées. Dans un souci de lisibilité, et en adéquation avec les quatre grands besoins du *paradigme des douze besoins* (Desmet et Pourtois², 1997) (cf. 1 Le paradigme des douze besoins : un « métissage » pour la construction de l'identité du sujet, p. 492), nous avons catégorisées ces situations, au regard des dimensions sociale (Tableau 52), cognitive (Tableau 53), affective (Tableau 54) et idéologique (Tableau 55). Chaque incident critique est soumis aux sujets dans le même ordre : c'est la « Soumission aux incidents critiques ». La communication retenue est une énonciation orale de la situation par l'interlocuteur (nous-même), avec la présentation d'une fiche sous forme de dessin ou phrase (cf. Figure 25, Figure 29 ci-dessus et Annexe n°2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »). Les tableaux 53 à 56 ci-dessous, attestent des représentations des élèves et des enseignants confondus, au regard des catégories retenues. Ils représentent le socle utilisé pour la sélection des « incidents critiques » (cf. Tableau 51 « Incidents critiques » ci-dessus).

« Ce que je ne peux pas faire »

1) Le « soi social et collectif »

Tableau 52 « Représentations de la norme dans le registre social, pour les acteurs de l'école »

Dimension sociale	
Élève	
Parler, communiquer	<p>Trop bavarder.</p> <p>Parler fort, crier pour appeler son copain qui est loin, celui qui est à un autre rang et lui dire : tout à l'heure, j'te prends au foot.</p> <p>Ne pas lever le doigt pour parler.</p> <p>Utiliser l'autre comme messenger. Par exemple, aller voir un autre élève pour lui dire de dire à quelqu'un quelque chose, pour qu'il serve de messenger, pour ne pas se faire gronder par la maîtresse, ou parce qu'on a peur de le dire directement à la personne.</p> <p>Balancer un petit mot dans la trousse.</p>
Écouter	Ne pas écouter l'enfant qui parle et parler avec son voisin et parler en même temps que lui.

¹ Pour des raisons de fluidité lors de l'entretien, les questions 76 et 77 ont été regroupées.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

	Ne pas écouter la maîtresse quand elle parle.
Se traiter	Traiter des camarades : insulter, dire de gros mots. S'agresser dans le ton. Deux élèves, quand ils se parlent, ne se rendent pas compte de la façon dont ils se parlent. Même entre potes quand ils se parlent (« Passe-moi un stylo ! ») ils s'agressent. Ils ne peuvent pas se le demander gentiment. Faire des gestes obscènes, des gestes malpolis. S'insulter avec des mots ou avec un « code » : un petit groupe d'élèves a inventé un code, un mot bizarre, une formule secrète ou un bruit qui leur permet de traiter la maîtresse sans qu'elle s'en rende compte. Cracher. Traiter les parents d'un élève.
Se disputer, se bagarrer, taper	Se disputer entre élèves. Se faire embêter sans raison. A la chaque récréation, un élève pleure parce qu'il s'est pris une remarque ou parce qu'il s'est fait tapé. Un élève fait un croche-pattes à un autre élève dans la classe. Puis il court en classe pour taper son voisin quand il l'a tapé.
Se moquer	Être méchant avec les autres, dire des choses, des réflexions désagréables aux autres sur le physique, sur leurs réponses, pour se moquer. Ricaner tout haut, regarder l'autre en ricanant. Faire des différences.
Harcéler un camarade	Des élèves se mettent à plusieurs contre un.
S'affirmer/ aux autres	Faire son crâneur. Faire son intéressant : mettre sa casquette à l'envers, mâcher un chewing-gum vulgairement, faire le malin, parler mal, dire beaucoup de gros mots, marcher bizarrement. Être souvent par terre. Pousser la table, choisir sa place. Par exemple : un élève n'a pas envie d'être à côté d'un autre et décide d'aller à côté d'une autre personne. Se mêler des affaires des autres. Par exemple, il y a en a un qui a une chérie et tu ne vas pas dire : euh la chérie... ! Des élèves commandent, dominant, font un peu peur aux autres, parce que les autres élèves ont peur de ce qu'ils vont faire.
Faire le bazar	Faire le bazar pour faire rire : faire le pitre. Par exemple, un élève n'est pas calme, va répondre au tableau en chantant et en dansant pour amuser la galerie. Il prend la parole quand il ne faut pas, juste pour balancer un vanne parce qu'il sait que ça va faire rire tout le monde.
Ne pas respecter son intimité ni celle des autres	Parler sur le sexe en classe. Par exemple, un élève fait en permanence des réflexions tournées autour du zizi. Ou bien des élèves font des réflexions, sur ce qui a pu se faire ou pas, pendant la récréation ou dans les toilettes, entre filles et garçons. La maîtresse ne peut pas aborder l'éducation sexuelle avec sa classe, parce que les élèves n'ont pas le respect de leur intimité, pas le respect de l'intimité des autres, ni de celle de la maîtresse.
Ne pas respecter la maîtresse	Un regard échangé, pendant qu'ils sont en train de travailler avec moi. Traiter la maîtresse (gros mots, code commun et méconnu de la maîtresse). Souffler quand la maîtresse parle. Dire l'inverse de la maîtresse. Parler en même temps que la maîtresse. Traiter la maîtresse dans son dos alors qu'elle vient t'aider.
Maîtresse	
La maîtresse n'intervient pas.	
La maîtresse malmène un élève.	La maîtresse, quand on ne la respecte pas, fait mal, ou tire les oreilles.
La maîtresse traite un	Humilier.

élève.	
Ne pas respecter le matériel de la classe.	Abimer, casser, perdre, jeter le matériel à la poubelle alors qu'il fonctionne encore.
Ne pas vouloir mettre fin aux activités libres (récréation) : trainer, continuer de jouer.	
Travailler en groupe.	Perdre la classe.

2) « Le moi rationnel »

Tableau 53 « Représentations de la norme dans le registre cognitif, pour les acteurs de l'école »

Dimension cognitive	
Vivre dans une ambiance de classe qui empêche de travailler	Les élèves ne peuvent pas travailler, parce ce qu'ils ne peuvent pas avoir l'esprit tranquille. « Perdre la classe ». Dans une classe, il y trois ou quatre éléments vraiment perturbateurs qui ne veulent pas travailler, très difficiles à gérer. Ils sont en train de hurler dans la classe et d'insulter tout le monde, puis de faire le bazar. Du coup les élèves, tous ceux qui sont à la limite entre les deux, basculent du mauvais côté. Plus personne ne peut travailler. Les élèves de la classe font un peu n'importe quoi.
Obéir aux consignes	L'élève ne fait pas ce que l'enseignant demande de faire Un élève refuse de sortir son cahier.
Se tromper	Se tromper dans la réponse. Ne pas réussir son évaluation. Faire des fautes d'orthographe. Faire une tâche sur un cahier.
Ne pas apprendre sa leçon, ne pas faire ses devoirs.	
Faire n'importe quoi	
Ne pas travailler	Écrire comme un cochon parce que c'est fatigant.
Aider, coopérer	L'élève demande de l'aide à un camarade.
Copier, tricher	Tricher ouvertement (Un élève est sur sa fiche en train de travailler, et d'un coup, se lève pour aller demander à un autre copain, « t'as les réponses pour la question deux ou trois ? »).
Ne pas être motivé	L'élève se décourage. Ne pas avoir envie d'apprendre.
Vivre une pédagogie transmissive	Faire travailler sur fiche presque toute la journée.

3) « Je singulier »

Tableau 54 « Représentations de la norme dans le champ affectif, pour les acteurs de l'école »

Dimension affective	
Être pris pour un bébé	Jouer à des jeux de bébé : jouer au loup.
Avoir un comportement inconstant	Un élève n'a pas le même comportement selon la maîtresse qui lui fait classe : avec l'une il est assez calme et la respecte, avec l'autre maîtresse il fait le bazar ou lui répond.
Ne pas aimer les autres	Un élève n'aime pas un autre élève. Un élève n'aime pas sa maîtresse. Un élève aime une maîtresse mieux que l'autre (Par exemple : un élève arrive le matin en disant à sa maîtresse « Ah ben c'est toi super...!!! ». Un élève dit bonjour à sa maîtresse le

	<p>matin « ah aujourd'hui c'est toi ... »).</p> <p>Un élève ne répond pas à la maîtresse quand elle lui dit bonjour.</p> <p>La maîtresse aime un (des) élève(s) plus que les autres. Par exemple : la maîtresse fait confiance à un élève, et pas à un autre. Elle accepte qu'il se lève pour aller chercher le feutre qui lui manque et n'accepte pas pour le deuxième.</p>
Mentir (se démarquer des autres en mentant)	Un élève dit que son père est le roi du Mexique...
Rentrer dans l'espace personnel, dans la vie privée	<p>S'occuper des affaires des autres. Dire à un autre élève: « Ah, il est amoureux... »</p> <p>Un élève a perdu son grand-père l'année dernière. D'autres élèves se moquent de lui : ils « se foutent de sa gueule » parce qu'il n'a plus de grand-père.</p> <p>La grande sœur d'un des élèves de la classe s'est fait agressée, il y a deux jours. Certains élèves regardent l'élève en faisant un geste de claquer, parce qu'elle s'est faite agresser.</p>
Humilier, rabaisser l'autre	<p>Un élève est la tête de turc de la classe, les autres ne l'aiment pas trop et il est plutôt rejeté.</p> <p>D'un seul coup, une bonne grosse moitié de la classe explose contre lui. L'élève pleure.</p> <p>Les autres hurlent. La maîtresse a du mal à faire quelque chose, parce que les élèves hurlent tellement fort qu'ils ne l'entendent pas.</p>
Être injuste	<p>Il y a des histoires entre plusieurs élèves d'autres classes. La maîtresse défend, protège ses élèves par rapport à une autre maîtresse ou un autre maître d'une autre classe, parce qu'elle a l'impression qu'il ne va pas être juste.</p> <p>Un enfant se fait humilier devant tout le monde, par la maîtresse.</p> <p>Traiter un copain qui est gentil avec toi.</p> <p>Un élève fait beaucoup de bêtises et la maîtresse ne va pas le relever parce qu'elle sait qu'il va répondre. Donc la maîtresse fait semblant de ne pas voir quelque chose, parce que... elle sait que ça va faire des histoires.</p> <p>La maîtresse a peur de relever la bêtise et le groupe n'accepte pas qu'on ne relève pas la bêtise qui a été faite.</p> <p>La maîtresse punit systématiquement.</p> <p>La maîtresse sanctionne en fonction de l'élève (Par exemple : la maîtresse demande au premier d'aller s'asseoir à côté, pour l'autre elle demande de recopier une phrase. La maîtresse ne tolère le comportement, ni de l'un ni de l'autre mais ne propose pas la même sanction).</p> <p>La maîtresse sanctionne en fonction de la situation (si l'élève se trompe ou bien tape un camarade ou traite la maîtresse en lui répondant comme à un « pote »).</p> <p>Dans la classe, une partie des élèves fait le bazar et d'autres non. La maîtresse punit tout le groupe. La maîtresse fait sortir les élèves 10 minutes après la sonnerie, pour que les élèves se rangent facilement à la sonnerie de la récréation. La maîtresse punit toute la classe, parce qu'un quart de la classe ne se range pas.</p> <p>Dans la classe, une partie des élèves font le bazar et d'autres non. La maîtresse punit tout le groupe, sauf ceux qui sont sages.</p>

4) Valeurs culturelles et éducatives

Tableau 55 « Représentations de la norme dans le registre éthique, pour les acteurs de l'école »

Dimension idéologique
Faire des bêtises.
Ne pas respecter l'environnement (jeter des papiers, écrire sur les tables).
Dire la vérité (ne pas mentir/rapporter).
Ne pas être gentil avec les autres : des enfants essaient de prendre le pouvoir, trouvent des moyens de se faire

respecter ou apprécier et qui ne sont pas les bons. Ils font payer aux autres ce qu'on leur a fait.
Ne pas aider une personne qui en a besoin.
Se mêler des affaires des autres.
Les règles ne sont pas les mêmes pour tout le monde.
Obéir à la maîtresse.
La maîtresse fait semblant de ne pas voir ce qui se passe en classe et laisse faire. Elle ne dit rien et ne fait rien.

➤ Soumission aux incidents critiques : entretiens directifs

Dans l'élaboration de cet entretien, l'interlocuteur présente chaque incident dans le même ordre et pose trois questions. C'est la « Soumission aux incidents critiques » :

. Pour l'élève : « *Peux-tu faire cela en classe ?* », « *Que se passera-t-il si tu le fais ?* » et « *Est-ce que ça s'est déjà passé ?* ».

. Pour l'enseignant : « Un élève peut-il faire cela en classe ? », « Que se passera-t-il s'il le fait ? » et « Est-ce que ça s'est déjà passé ? ».

Usant de la critique de confrontation et de signifiante, nous avons relancé le sujet (cf. I.A)10.b, Problèmes méthodologiques, p. 234). Comme pour l'Inventaire, la construction du questionnaire se réfère au cadre théorique de Goffman (1961¹, 1963²) et d'Ogien³ (1995). Au regard du rôle de l'individu et de la simultanéité des identités (Goffman⁴, 1961), nous avons retenu les versants typique et interprétatif. Notre intention est d'avoir un ancrage pratique sur la norme, en croisant les comportements attendus avec l'usage. De ce fait, contrairement à l'Inventaire, nous n'avons pas considéré le versant normatif qui correspond à l'idéal. Le versant typique vise les conduites attendues (« *Peux-tu faire cela en classe ?* ») et fait émerger l'acceptabilité. Le versant interprétatif met en relief l'usage (« *Que se passera-t-il si tu le fais ?* »). La construction de l'entretien marque la volonté de distinguer, au regard de la conformité, les actes non-problématiques des conduites problématiques (Joule et Beauvois⁵, 2014). La référence aux différents contextes, dans l'élaboration de l'entretien, fait écho aux rationalités pratiques, comme force contraignante, comme cadre de l'action ou circonstance sociale (Goffman⁶, 1963). Le contexte induit pour Goffman des formes de normalités à adopter. L'enjeu est, au regard du paradigme de Goffman⁷ (1963) et de l'approche d'Ogien⁸ (1995), de vérifier si les rationalités pratiques conduisent ou non à une connaissance de la

¹ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem.*

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

signification générale réciproque de l'intelligibilité de contexte, par rapport à l'acceptable et à la conformité. La structuration des entretiens tient à la volonté de vérifier si les situations à l'école développent ou non des contraintes d'acceptabilité. En référence à Goffman¹ (1963), dans notre questionnement, nous avons cherché à dessiner les limites en situation, avec leur aboutissement indéterminé, compte tenu de l'approximation qui se dessine dans l'interaction. Parce que la normalité ressort comme une construction interne, édifiée au regard de l'usage (Ogien², 1995), nous avons choisi d'inférer les représentations des acteurs de la classe. Dans notre recherche, en dévoilant la norme, nous dessinerons la normalité.

Le choix de confronter les sujets à ces transgressions fait référence aux paradigmes de Prairat³ (2012), de Canguilhem⁴ (2009) et de Ricœur⁵ (2001). Pour eux, la norme et l'acceptation ne ressortent qu'au moment de la transgression, comme mise à l'épreuve et confrontation pratique. La norme s'édifie en situation, face à une transgression identifiée, catalyseur et élément organisateur, qui montre à l'individu son caractère normatif. Consentement, adhésion au système de normes et processus d'acceptation se cristallisent dans cet instant inaugural. Nous nous attachons à mettre en relief et à interroger le caractère binaire de la norme, dans la relation à l'autorité et au pouvoir, pour montrer en quoi les acteurs de l'école sont amenés à faire ou à ne pas faire (Beauvois, Bungert et Mariette⁶, 1995, Joule et Beauvois⁷, 2014). Parce que la classe apparaît comme un contexte de soumission librement consentie (Joule et Beauvois⁸, 2014), nous cherchons à vérifier à travers notre questionnement si les élèves sont libres ou pas et développent un sentiment de liberté. Nous cherchons à questionner le contexte de l'école, au regard de la soumission et de la liberté. D'où la question : « *Est-ce que tu peux faire ça ?* ». Nous cherchons à interroger l'acceptabilité de la conduite (Go⁹, 2012), dans le jeu de l'engagement (Brandom¹⁰, 2010 et 2011), mais aussi à repérer similarités et différences en fonction des sujets.

La question « *Que se passera-t-il si tu le fais ?* » marque notre volonté d'avoir un ancrage dans la pratique de la norme. En référence à Goffman¹¹ (1963), nous cherchons à montrer que

¹ *Idem.*

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁴ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 178.

⁵ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁶ Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁸ *Ibidem*, p. 229.

⁹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 28.

¹⁰ Brandom R. (2010 et 2011), *Rendre explicite*, Tome I et II. (Trad. Thomas-Fogiel I. et al.), Paris, Cerf, p. 1102.

¹¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

l'impact des conduites n'est pas mécanique. Goffman (1963¹, 1974², 1987³) et Garfinkel (1952⁴, 1963⁵) affirment que les rationalités de l'action sont organisatrices de nos actions, d'où notre volonté de croiser représentation et pratique de la norme. Et ce, d'autant plus que la pratique de la norme à travers l'engagement favorise la construction et l'intégration de la norme (Joule et Beauvois⁶, 2014). Nous cherchons à savoir si le contexte de l'école est ou non socialement contraint (Joule et Beauvois⁷, 2014), marqué ou non par la menace (Lepper⁸, 73). Nous cherchons à interroger la question politique de la norme, au regard de l'expérience (Dewey⁹, 1938) et de l'autorité (Go¹⁰, 2012). Nous chercherons à comprendre si les acteurs de l'école se dessinent ou non comme des obligés (Brandom¹¹, 2010 et 2011, Joule et Beauvois¹², 2014). Nous nous attachons à composer avec la dimension pratique de l'éducation qui est essentielle (Houssaye¹³, 1995). Parce que le contexte est toujours imprévisible, les règles d'usage présentent un caractère aporétique. Dans cette confrontation avec le contexte, nous cherchons à mettre en relief le lien entre l'usage, la norme (en référence à Wittgenstein¹⁴, 2004 et à Dewey¹⁵, 1938) et la normativité (Go¹⁶, 2012).

La question « *Est-ce que ça s'est déjà passé ?* » marque la volonté de nous s'inscrire dans la pratique de la norme, qui est véritablement engageante et favorable à la construction et à l'intégration de la norme (Joule et Beauvois¹⁷, 2014). Nous nous appuyons sur l'interdépendance entre la normalisation et l'application du concept (Brandom¹⁸, 2000) et sur l'existence de la norme dans sa forme pratique, inscrite dans sa propre altération (Go¹⁹, 2012).

¹ *Idem.*

² Goffman E. (1974), *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, Londres, Harper and Row.

³ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁴ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁵ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

⁷ *Idem.*

⁸ Lepper M. (1973), Dissonance, self-perception and honesty in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp. 65-74.

⁹ Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.

¹⁰ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 28.

¹¹ Brandom R. (2010 et 2011), *Rendre explicite*, Tome I et II. (Trad. Thomas-Fogiel I. et al.), Paris, Cerf, p. 1102.

¹² *Idem.*

¹³ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

¹⁴ Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Ibidem*, pp. 77-94.

¹⁷ *Ibidem*, p. 229.

¹⁸ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

¹⁹ *Idem.*

Nous cherchons à appréhender la norme dans une perspective historiciste (Rorty¹, 1994) pour comprendre le processus de normalisation. Dans ce cadre, nous avons choisi d'orienter notre questionnement vers la mise en œuvre effective de la norme. De la sorte, une distinction s'opère entre la représentation et la pratique de la norme. Nous cherchons à mesurer la distance entre les normes et leur pratique effective (Vincent², 2004).

9. Procédures utilisées

Par rapport au protocole, cette partie de la recherche est la quatrième étape de la recherche (cf. Le protocole, p. 233), à savoir : la « Soumission aux incidents critiques ».

Tous les sujets (élèves et enseignants) sont soumis aux 81 incidents critiques identifiés, afin d'accéder à leur représentations de la norme, par rapport au contexte évoqué.

Trois questions pour chaque situation :

- Pour l'élève : « *Peux-tu faire cela en classe ?* », « *Que se passera-t-il si tu le fais ?* » et « *Est-ce que ça s'est déjà passé ?* ».
- Pour l'enseignant : « *Un élève peut-il faire cela en classe ?* », « *Que se passera-t-il s'il le fait ?* » et « *Est-ce que ça s'est déjà passé ?* ».

L'enjeu est de distinguer « ce qu'il faudrait faire » de « ce qu'ils font en réalité », de croiser représentation et pratique de la norme.

Les problèmes méthodologiques ont été abordés dans la partie III (cf. A)10.b Problèmes méthodologiques, p. 234).

10. Recueil et traitement des données

(cf. partie I.A)12 Recueil et traitement des données, p. 237).

Les entretiens des sujets sont filmés (Temps 1), puis seulement enregistrés (Temps 2), afin de ne pas inhiber les sujets lors de l'entretien. Tous les propos recueillis sont relevés et retranscrits fidèlement en veillant à préserver l'authenticité (silence, hésitation, etc.) (cf. Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »). La syntaxe n'est pas changée.

Tous les sujets sont classés de 1 à 44 pour les élèves et de 45 à 52 pour les enseignants. Les écoles sont numérotées de 1 à 4. Pour l'élève 2 Luciano, un problème d'enregistrement a empêché la retranscription de dix réponses pour la partie 2. Lorsque des situations n'ont pas été réalisées, elles sont notées « non réalisées ». Les conversations indépendantes de

¹ Rorty C. (1994), *Objectivisme, relativisme et vérité*, (Trad. Cometti J-P.), Paris, PUF.

² Vincent G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

l'entretien sont mises en italique. Toutes les situations évoquées dans la phase de « Soumission aux incidents critiques » (81 situations) (cf. Tableau 51 « Incidents critiques », p. 420) sont placées dans le même ordre pour des raisons de lisibilité. L'ordre de présentation était différent pour l'École 1.

Le traitement des données se fait en deux temps :

a) Une analyse quantitative à partir de pourcentages.

b) Une analyse qualitative opérée manuellement.

Deux approches différentes et complémentaires sont menées pour faire parler l'information recueillie :

- relever et comparer les réponses des sujets, pour mesurer l'homogénéité de la norme.
- relever les conduites observables, qui peuvent témoigner de la norme.

Pour les 52 sujets qui sont soumis aux 81 incidents critiques, les réponses sont relevées et répertoriées selon leur nature :

- Oui (réponse positive)
- Non (réponse négative)
- Nuancé (réponse nuancée)
- Ne sait pas (le sujet ne sait pas)
- Indéfinie (la réponse est incompréhensible ou la question n'a pas été posée).

a) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3

Pour vérifier l'Hypothèse 3 (« La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée. »), le choix a été fait de confronter les sujets aux incidents critiques, identifiés dans l'Inventaire. L'enjeu est de vérifier que le moment qui précède la transgression révèle la norme et favorise l'acceptation. Nous cherchons à vérifier que la confrontation à une transgression fait émerger la norme. Si tel est le cas, le sujet se positionne par rapport à la situation proposée. Dans le cas inverse, sa réponse est indéterminée (le sujet ne sait pas) ou indéfinie (sa réponse n'est pas compréhensible). Les réponses « nuancées » sont comptabilisées, dans la mesure où le sujet a une représentation de la norme, mais que celle-ci n'est pas univoque.

b) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3 bis

Pour vérifier l'Hypothèse 3 bis (« La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire. »), le choix a été fait de confronter les sujets aux incidents critiques, identifiés dans l'Inventaire. L'enjeu est de montrer que la norme en classe n'appelle pas un comportement à faire mais une abstention. Nous cherchons à vérifier que la confrontation à une transgression cristallise le comportement à ne pas faire. Si le comportement est une abstention, le sujet interrogé se positionne négativement par rapport à la situation qui lui est proposée. Sa réponse est négative. Par exemple, pour l'incident critique 1, à la question « *Tu es dans ta classe et tu bavardes trop. Est-ce que tu peux faire ça ?* » : si la réponse est négative, cela signifie que le sujet doit s'abstenir de trop parler.

c) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 3 ter

Pour vérifier l'Hypothèse 3 ter (« La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés. »), le choix a été fait de confronter les sujets aux incidents critiques, identifiés dans l'inventaire. L'enjeu est de mesurer le caractère homogène de la norme, lorsque le sujet est confronté à des transgressions identifiées. Pour cela, nous vérifierons tout d'abord sur le plan quantitatif l'homogénéité des réponses, chez les élèves et chez les enseignants. Parallèlement, une approche manuelle est conduite, afin de ne pas perdre le sens des données recueillies.

d) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 4

Pour vérifier l'hypothèse 4 (« Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu. »), nous avons choisi de relever manuellement et à l'aide de Tropes les conduites observables qui peuvent témoigner de la norme. L'enjeu est de montrer en quoi la norme peut s'apparenter à des « récurrences contextualisées », à savoir à des comportements lisibles. Dans un souci de faisabilité, les conduites relevées sont réduites et ne permettent que d'illustrer cette affirmation. Nous sommes amenée à mettre en évidence le fait que le comportement, dans une logique de communication, permet à la fois de révéler la norme, mais aussi de la réajuster. Dans la continuité des Hypothèses 3 et 3 bis, le comportement des sujets présente une lisibilité liée à une culture commune, qui fait émerger la norme. Dans certains cas, le comportement lisible devient un facteur qui peut contribuer à la dynamique de la norme.

B. Analyse et résultats

Comme pour la partie III, nous avons choisi de faire parler l'information recueillie, en croisant les approches quantitative et qualitative, à travers l'analyse de données et l'interprétation. L'analyse du contenu (Bardin¹, 1977) est retenue parce qu'elle autorise une approche objective et, dans un deuxième temps, l'approche qualitative pour ne pas perdre d'information. Les différentes hypothèses sont traitées successivement.

1. Analyse Hypothèse 3 (La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée)

L'analyse porte sur la confrontation des 52 sujets aux 81 incidents critiques (cf. Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques ») identifiés dans l'inventaire, soit au total 4212 réponses (3564 pour la Population-Élève et 648 pour la Population-Enseignant). Dans le cadre des entretiens, seules les représentations des sujets sont

¹ Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

inférées. Les sujets ne sont pas confrontés véritablement à la situation. Ceci est sans doute une des limites de cette validation.

H3 (La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée). Notre approche des différentes transgressions identifiées est quantitative. L'enjeu est de vérifier que le moment qui précède la transgression révèle la norme.

- Si tel est le cas, le sujet interrogé se positionne par rapport à la situation proposée. Sa réponse sera positive ou négative. Les réponses « nuancées » sont comptabilisées également, dans la mesure où le sujet a une représentation de la norme, bien que celle-ci ne soit pas univoque.

- Dans le cas inverse, la réponse du sujet est indéterminée (le sujet ne sait pas) ou indéfinie (sa réponse n'est pas compréhensible).

Tableau 56 « Révélation de la norme, par rapport à une infraction identifiée »

	Oui/Non/Nuancé (Norme révélée)	Ne sait pas + Indéterminé (Norme non révélée)
% Élève	98% (3476/3564)	2% (88/3564)
% Enseignant	99% (643/648)	1% (5/648)
% Population-Totale	98% (4119/4212)	2% (93/4212)

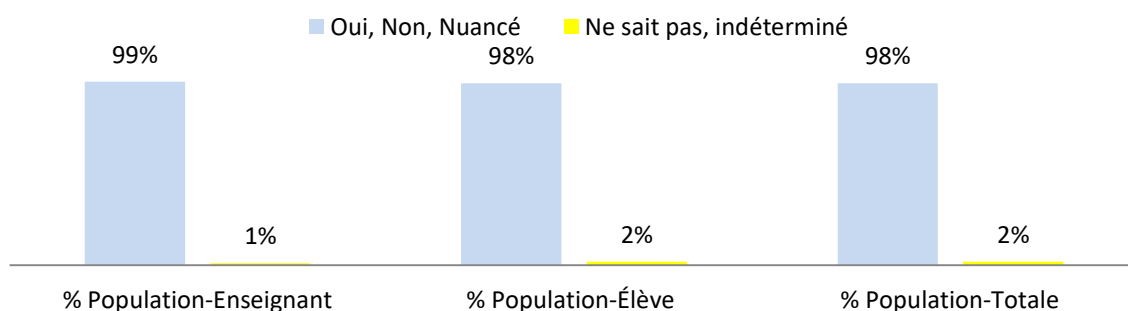


Figure 30 « Pourcentage de la norme révélée par la soumission à des transgressions identifiées »

98% des incidents critiques identifiés ont révélé la norme tant chez la Population-Élève qu'Enseignant. Il est donc possible d'affirmer que le moment qui précède la transgression dévoile la norme.

Ces résultats montrent que :

La norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée.

2. Analyse Hypothèse 3 bis (La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire)

La procédure d'analyse reste identique : confrontation des 52 sujets aux 81 incidents critiques (cf. Annexe n°2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »), identifiés dans l'inventaire, soit au total 4212 réponses (3564 pour la Population-Élève et 648 pour la Population-Enseignant). La nature des réponses est considérée au regard du critère suivant : réponse positive ou négative. Conjointement, manuellement, compte tenu d'une ambiguïté possible par rapport à la formulation des questions (à la forme négative), une lecture supplémentaire est faite pour identifier la norme comme une abstention ou non¹. L'enjeu est de montrer que la norme en classe n'appelle pas un comportement à faire, mais une abstention. Si le comportement est une abstention, le sujet interrogé se positionne négativement par rapport à la situation qui lui est proposée.

Tableau 57 « Norme comme abstention/comportement à faire, par rapport à une transgression identifiée »

	Oui (Comportement à faire)	Non (Abstention)	Autre
% Population-Élève	21% (763/3564)	67% (2392/3564)	11% (409/3564)
% Population-Enseignant	21% (136/648)	58% (373/648)	21% (139/648)
% Population-Totale	21% (899/4212)	66% (2765/4212)	13% (548/4212)

Norme comme abstention/conduite à adopter

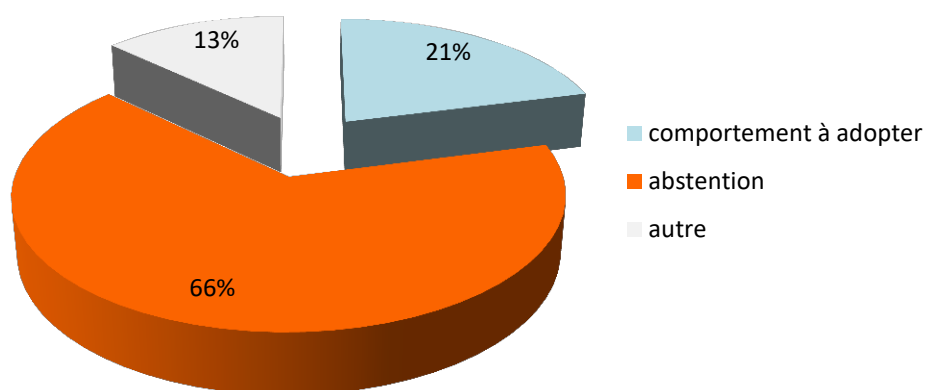


Figure 31 « Norme comme abstention pour la Population-Totale »

Les incidents critiques identifiés² ont révélé majoritairement la norme sous forme d'abstention, tant pour la Population-Totale (66%), pour la Population-Élève (67%) que pour la Population-Enseignant (58%), avec une part un peu plus réduite pour cette dernière.

¹ Par exemple à la situation « tu n'écoutes pas la maîtresse quand elle parle. », lorsque la réponse est négative, la prise en compte de la réponse ne sera pas considérée comme une abstention (« écouter la maîtresse » et non pas « ne pas, ne pas écouter la maîtresse »).

² Remarque : les incidents critiques 26 et 33 n'ont pas été intégrés dans cette partie, dans la mesure où une réponse négative ne pourrait être considérée comme une abstention.

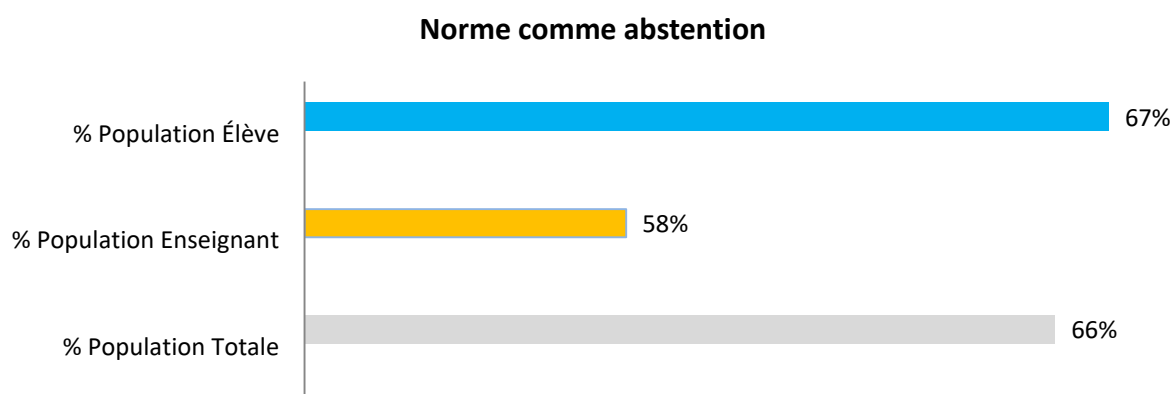


Figure 32 « Comparaison de la norme comme abstention, pour les trois Populations »

Ces résultats soulignent que :

La norme à l'école ressort pour les différents acteurs sous forme d'abstention ($\geq 58\%$).

Puis nous avons affiné l'analyse en différenciant et en regroupant les incidents critiques, en fonction des dimensions sociale, cognitive, affective et éthique (cf. Tableau 67, « Représentations communes de la norme, au regard d'infractions identifiées », p. 443). En considérant la nature des incidents critiques au regard de ces critères (cf. Tableau 58, ci-dessous), il est intéressant de constater que :

Tableau 58 « La norme comme abstention pour les différentes populations »

	Population-Élève	Population-Enseignant	Population-Totale
Dimension sociale (/32 incidents critiques)	29/32 incidents critiques, soit 90% (1276/1408)	27/32 incidents critiques, soit 84% (216/256)	28/32 incidents critiques, soit 87% (1452/1664)
Dimension cognitive (/15 incidents critiques)	3/15 incidents critiques, soit 20% (132/660)	2/15 incidents critiques, soit 13% (16/120)	3/15 incidents critiques, soit 20% (156/780)
Dimension affective (/15 incidents critiques)	7/15 incidents critiques, soit 47% (308/660)	6/15 incidents critiques, soit 40% (48/120)	7/15 incidents critiques, soit 47% (364/780)
Dimension éthique (/19 incidents critiques)	11/19 incidents critiques, soit 58% (484/836)	8/19 incidents critiques, soit 42% (64/152)	11/19 incidents critiques, soit 58% (572/988)

- La dimension sociale s'exprime très largement ($\geq 84\%$) sous forme d'abstention pour les trois Populations. La norme, dans le registre social se décline comme une abstention.

- Pour les Populations Élève (58%) et Totale (58%), dans le domaine éthique, la norme se définit majoritairement au regard de l'abstention, contrairement à la Population Enseignant (42%).
- En revanche, pour les dimensions cognitive et affective, les sujets ne précisent pas la norme par rapport à un comportement à ne pas faire, puisque l'abstention n'est pas majoritaire pour les trois Populations (cf. Tableau 58 ci-dessus, Figure 33 ci-dessous). Les résultats sont encore plus marqués dans le registre cognitif, où la norme se dessine fortement comme un comportement à suivre. Dans les registres cognitif et affectif, la norme se précise comme une conduite à adopter et non pas à proscrire.

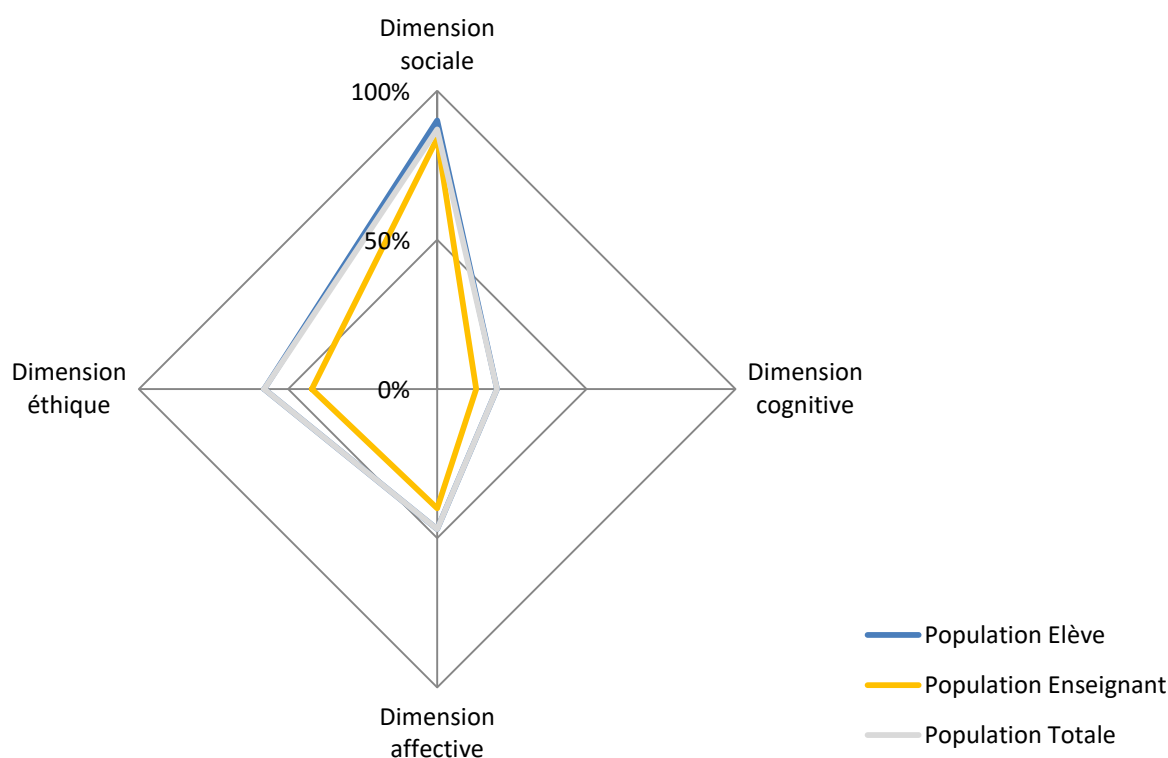


Figure 33 « Représentation graphique de la norme comme abstention pour les trois Populations »

La Figure 33 ci-dessus, souligne que la norme se dessine de façon très similaire pour les Populations Élève et Totale, et de manière plus nuancée pour la Population Enseignant. La norme ressort comme une abstention dans le registre social. Dans les registres cognitif et affectif, la norme se dessine comme conduite à adopter et non à exclure. Dans le champ éthique, la norme apparaît de façon contrastée : la norme se définit majoritairement au regard de l'abstention pour les Populations Élève et Totale, contrairement à la Population Enseignant. Nous avons choisi de considérer et de relever les différentes abstentions admises par les acteurs de l'école en nous appuyant sur la Population-Totale. L'enjeu est d'esquisser ces abstentions, en les différenciant selon les dimensions sociale, cognitive, affective et éthique :

a) Abstentions dans le domaine social (87%)

Tableau 59 « Normes sous forme d'abstention dans le domaine social »

✓	<i>Ne pas communiquer de n'importe quelle façon</i> : Ne pas trop bavarder. / Ne pas crier en classe, ne pas parler fort. / Ne pas agresser les autres en parlant. / Ne pas parler sans lever le doigt.
✓	<i>Ne pas communiquer de façon « sauvage »</i> : Ne pas aller voir un camarade pour lui demander d'être le messenger. / Ne pas balancer un mot dans la trousse camarade.
✓	<i>Ne pas avoir un comportement irrespectueux envers les autres</i> : Ne pas traiter, ni insulter ou dire des gros mots. / Ne pas faire des gestes obscènes. / Ne pas cracher en classe. / Ne pas traiter les parents d'un camarade de ta classe.
✓	<i>Ne pas avoir une relation négative avec les autres</i> : Ne pas se disputer en classe. / Ne pas courir après un élève qui a fait un croche-pattes, pour lui rendre. / Ne pas embêter un camarade sans raison. / Ne pas se mettre à plusieurs contre un. / Ne pas commander, ne pas décider pour les autres, parce qu'ils ont peur
✓	<i>Ne pas chercher à se distinguer des autres (sortir du lot, se montrer) en faisant l'intéressant</i> : Ne pas faire le bazar en classe pour faire rire les autres. / Ne pas faire sa crâneuse. / Ne pas faire le gros bazar en classe.
✓	<i>Ne pas aborder le sexe en classe</i> : Ne pas parler de sexe en classe.
✓	<i>Ne pas s'opposer ou remettre en cause la maîtresse</i> : Ne pas rentrer en classe et choisir ta place. / Ne pas traîner pour quitter la récréation. / Ne pas dire le contraire de la maîtresse, ou ne pas parler en même temps maîtresse. / Ne pas refuser de sortir ton cahier, quand la maîtresse le demande. / Ne pas souffler quand la maîtresse parle. / Ne pas traiter la maîtresse avec un code /
✓	<i>Ne pas occulter ce qui se passe en classe</i> : La maîtresse ne peut pas ne pas intervenir, alors que c'est le gros bazar. / La maîtresse ne peut pas perdre la classe.

b) Abstentions dans le domaine cognitif (20%)

Tableau 60 « Normes sous forme d'abstentions dans le domaine cognitif »

✓	Ne pas pouvoir faire n'importe quoi.
✓	Ne pas pouvoir écrire comme un cochon.
✓	Ne pas donner (la maîtresse) aux élèves des fiches toute la journée.

c) Abstentions dans le domaine affectif (47%)

Tableau 61 « Normes sous forme d'abstentions dans le domaine affectif »

✓	Ne pas être méchant avec les autres (sur le physique, ou sur les résultats).
✓	Ne pas se regarder en ricanant, en montrant quelqu'un, et en rigolant.
✓	Ne pas pouvoir (la maîtresse) humilier un élève.
✓	Ne pas faire des différences.
✓	Ne pas se moquer d'un élève, parce que son grand-père est mort
✓	Ne pas se moquer d'un élève de la classe, qui a sa sœur qui s'est fait agressée.

- | |
|--|
| ✓ Ne pas protéger (la maîtresse) un élève d'une autre maîtresse (parce qu'elle a l'impression qu'elle ne va pas être juste). |
|--|

d) Abstentions dans le domaine éthique (58%)

Tableau 62 « Normes sous forme d'abstentions dans le domaine éthique »

✓ Ne pas pouvoir (la maîtresse) tirer les oreilles.
✓ Ne pas pouvoir tricher en classe.
✓ Ne pas pouvoir mettre à la poubelle du matériel pas du tout abîmé.
✓ Ne pas pouvoir mentir en classe.
✓ Ne pas sanctionner (la maîtresse) tout le temps.
✓ Ne pas sanctionner (la maîtresse) en fonction de l'élève.
✓ Ne pas punir (la maîtresse) toute la classe.
✓ Ne pas punir les enfants sages.
✓ Ne pas faire des bêtises.
✓ Ne pas dire que son copain a fait une bêtise, alors que c'est la vérité.
✓ Ne pas faire payer aux autres ce qu'on t'a fait.

Si des incidents critiques identifiés ont révélé la norme sous forme d'abstention (60%) pour la Population-Totale, les résultats sont plus nuancés lorsque sont considérés des critères plus précis. Les dimensions sociale et éthique sont majoritairement (58%) sous forme d'abstention. À fortiori, la dimension sociale ressort essentiellement (87%) comme un comportement à ne pas faire. À l'inverse, les dimensions cognitive (20%) et affective (47%) ne sont que minoritairement des conduites à proscrire, mais au contraire des comportements à adopter.

Ces résultats indiquent que :

<p><i>Au regard d'une infraction identifiée, la norme en classe est avant tout ($\geq 58\%$) une abstention, à savoir un comportement à ne pas faire. Dans une analyse plus fine, la norme se dessine comme une abstention dans le champ social ($\geq 84\%$). À l'inverse, sur les plans cognitif et affectif, la norme ressort non pas comme un comportement à exclure, mais comme une conduite à adopter. Dans le domaine éthique, la norme se décline avec nuance : pour les Populations Élève et Totale, la norme s'esquisse majoritairement (58%) en fonction de l'abstention, contrairement à la Population Enseignant (42%).</i></p>
--

3. Analyse Hypothèse 3 ter (La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés)

L'analyse porte sur les résultats de la confrontation des 52 sujets aux 81 incidents critiques (cf. Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques ») identifiés dans l'inventaire, soit au total 4212 réponses. Nous avons choisi de vérifier tout

d'abord sur le plan quantitatif l'homogénéité des réponses chez les élèves et chez les enseignants. Dans un deuxième temps, une approche manuelle est conduite, afin de ne pas perdre le sens des données recueillies.

Tableau 63 « Synthèse des résultats de la Soumission aux incidents critiques »

	Oui	Non	Nuancé	Ne sait pas	Indéterminé
% Élève	21% (763/3564)	67% (2392/3564)	9% (321/3564)	1% (45/3564)	1% (43/3564)
% Enseignant	21% (136/648)	58% (373/648)	21% (134/648)	0% (2/648)	0% (3/648)
% Population Totale	21% (899/4212)	66% (2765/4212)	11% (455/4212)	1% (47/4212)	1% (46/4212)

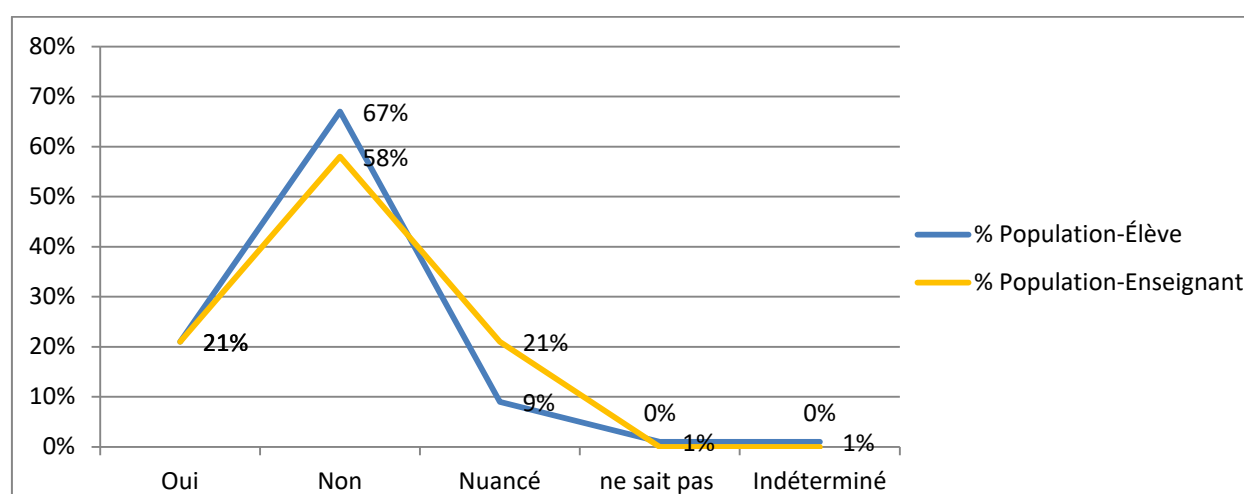


Figure 34 « Courbe comparée des résultats de la Soumission aux incidents critiques, pour la Population-Élève et la Population-Enseignant »

a. Sur le plan quantitatif :

Nous avons considéré la nature des représentations au regard des catégories identifiées (oui/non/nuancé/ne sait pas/indéterminé) lors de la confrontation à des transgressions identifiées, pour les prendre en compte du niveau le plus large au plus précis, selon différents aspects. Nous allons tout d'abord appréhender la norme à travers son caractère déterminé /indéterminé, puis au regard de la nature des représentations de la norme et, enfin, en fonction de la concordance des représentations de la norme entre les différentes Populations.

- a. Caractère déterminé/indéterminé de la norme :

Nous avons choisi de considérer le caractère déterminé de la norme. Les catégories « oui, non et nuancé » correspondent à une représentation de la norme déterminée et les catégories « ne sait pas, ou indéterminé » à une représentation indéterminée.

Tableau 64 « Caractère indéterminé de la norme, par rapport à une infraction identifiée »

	Norme déterminée (Oui/Non/Nuancé)	Norme indéterminée (Ne sait pas + Indéterminé)
% Population-Élève	98% (3476/3564)	2% (88/3564)
% Population-Enseignant	99% (643/648)	1% (5/648)
% Population-Totale	98% (4119/4212)	2% (93/4212)

La lecture du Tableau 64 (ci-dessus) et l'observation de la Figure 35 (ci-dessous) montrent que, de façon unanime pour les trois Populations, la représentation de la norme est très majoritairement ($\geq 98\%$) déterminée. Ces résultats déjà mis en relief lors de l'Hypothèse 4 (p. 431) soulignent d'une part le caractère déterminé de la norme au regard d'une infraction identifiée, mais aussi une homogénéité de la norme pour les différents acteurs de l'école par rapport à ce critère.

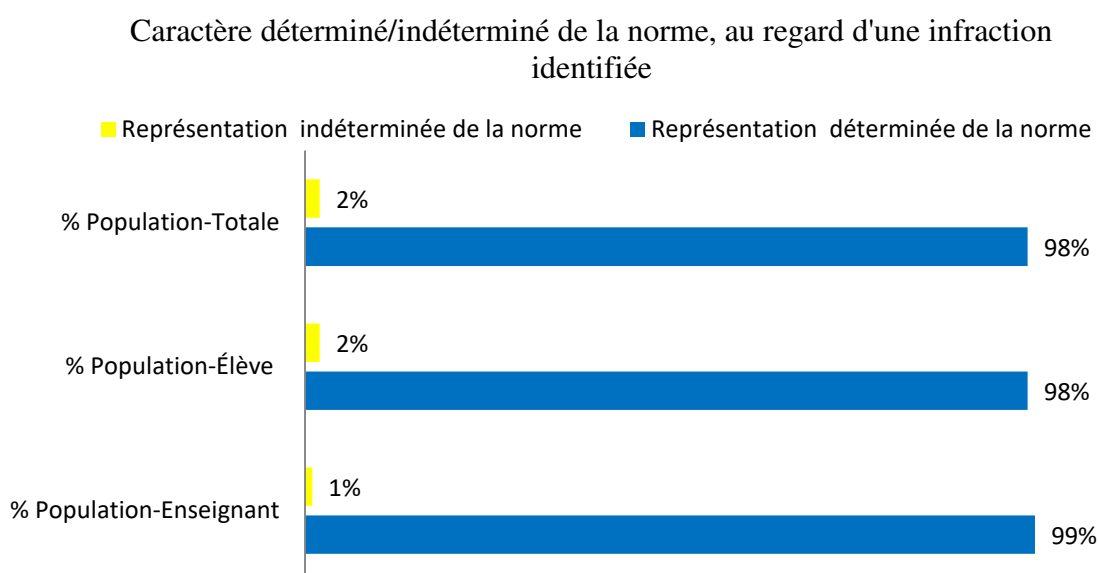


Figure 35 « Représentation du caractère déterminé/indéterminé de la norme au regard d'une infraction identifiée, pour les trois Populations »

Ces résultats soulignent que :

La norme, par rapport à une infraction identifiée, présente un caractère déterminé ($\geq 98\%$) et une homogénéité pour les différents acteurs de l'école au regard de ce critère.

- b. Nature des représentations de la norme :

Nous avons choisi de considérer la nature des représentations de la norme, au regard des différentes réponses apportées lors de la Soumission aux incidents critiques. Les résultats indiquent que les élèves et les enseignants d'un même niveau de classe, dans la confrontation à une contextualisation spécifique, identifient très unanimement la norme.

Tableau 65 « Résultats Soumission aux incidents critiques »

	Représentation précise de la norme (Oui/Non)	Représentation nuancée de la norme (Nuancé)	Représentation indéterminée de la norme (Ne sait pas + Indéterminé)
% Population-Élève	89% (3155/3564)	9% (321/3564)	2% (88/3564)
% Population-Enseignant	79% (509/648)	21% (134/648)	1% (5/648)
% Population-Totale	87% (3664/4212)	11% (455/4212)	2% (93/4212)

La lecture du Tableau 65 (ci-dessus) et l'observation de la Figure 36 (ci-dessous) montrent que, pour la Population-Totale, à 87 % la norme est précise, qu'à 11 % la norme est nuancée et indéterminée à seulement 2 %. Ces proportions sont sensiblement équivalentes chez l'élève et l'enseignant : 89% de la Population-Élève et 79% de la Population-Enseignant ont une représentation de la norme précise, par rapport à une transgression identifiée. Une nuance se dessine pour les représentations non univoques de la norme, qui sont en proportion plus importantes chez la Population-Enseignant (21%) que chez la Population-Élève (9%). Dans les deux cas, elles sont minoritaires. Les représentations indéterminées sont très réduites.

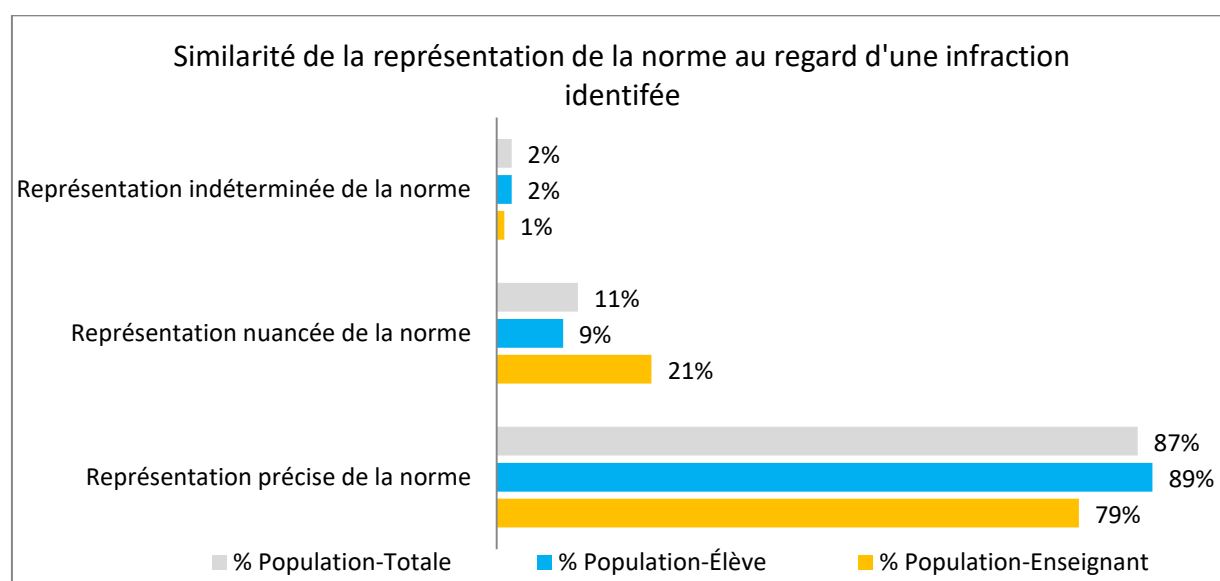


Figure 36 « Représentation du caractère précis/équivoque/indéterminé de la norme au regard d'une infraction identifiée, pour les trois Populations »

Ces résultats soulignent que :

La norme, par rapport à une infraction identifiée se décline comme une représentation précise ($\geq 79\%$) tant chez l'élève que chez l'enseignant. Une nuance se dessine pour la Population-Enseignant, pour qui les représentations équivoques de la norme sont un peu plus développées (21%), tout en restant minoritaires.

- c. Concordance des représentations entre la Population-Élève et la Population-Enseignant :
 Nous avons choisi de comparer pour chaque incident critique, la concordance des réponses pour chaque Population. Pour les 81 infractions identifiées et les 52 sujets des Population Élève et Enseignant, nous avons vérifié si les 4212 réponses étaient :

- identiques (oui/oui, non/non)
- opposées (oui/non)
- différentes (oui/nuancé, non/nuancé).

Remarque pour la prise en compte des résultats :

Si 50% oui et 50% nuancé, la réponse a été comptabilisé comme positive (oui).

Si 50% non et 50% nuancé, la réponse a été comptabilisée comme négative (non)

Si 50% oui et 50% non, la réponse a été comptabilisée comme nuancée (nuancée).

Les résultats ont été déclinés globalement dans le Tableau 66 (ci-dessous) et plus précisément dans le Tableau 67 (p. 443).

Tableau 66 « Comparaison des réponses de la Soumission aux incidents critiques pour les Populations Élève et Enseignant »

Quantité d'infractions identifiées (81)	%	Type de réponse ¹
63	78%	Réponses de même nature (identiques) (Oui et Oui, Non et Non)
3	3%	Réponses opposées (Oui et Non)
15	19%	Réponses différentes (nuancées) (Oui et Nuancé/ Non et Nuancé)

Homogénéité des représentations de la norme dans la confrontation à des infractions identifiées

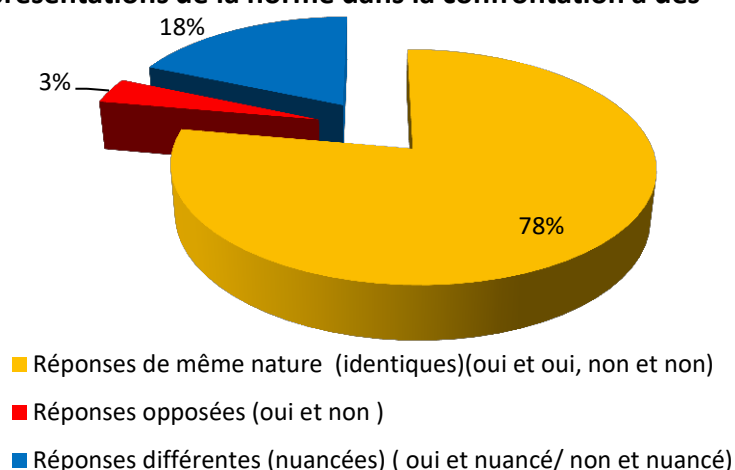


Figure 37 « Comparaison des réponses entre Population-Élève et Population-Enseignant, au regard d'infractions identifiées »

¹ Les réponses pour chaque incident critique ont été considérées pour les 52 sujets.

La lecture du Tableau 66 (ci-dessus) et de la Figure 37 (ci-dessus) met en relief que :

- très majoritairement (78%), les réponses de la Population-Élève sont identiques à celles de la Population-Enseignant. Les représentations de la norme des acteurs de l'école, lorsqu'ils sont confrontés à une transgression, sont à une large majorité communes.
- 19% des réponses diffèrent.
- 4% des réponses s'opposent.

Ces résultats montrent que :

La norme par rapport à une infraction identifiée montre une forte similarité pour les acteurs de l'école. La représentation de la norme est majoritairement identique (78%) pour les Populations Élève et Enseignant. Les représentations différenciées de la norme sont minoritaires (19%) et les représentations opposées très réduites (3%).

b. Sur le plan qualitatif :

Au regard des 81 incidents critiques, nous analysons dans un premier temps les représentations communes de la norme, puis les représentations nuancées et enfin les réponses qui s'opposent. Afin d'avoir une vision plus globale, nous nous centrons sur la comparaison des représentations de la norme chez les sujets des Populations Élève et Enseignant, en regroupant les différentes catégories d'incidents critiques selon les dimensions sociale, cognitive, affective, éthique. L'enjeu est d'affiner notre analyse, dans la perspective de la théorie des *Douze besoins* (Desmet et Pourtois¹, 1997).

➤ Représentations communes de la norme

Nous considérons ici les incidents critiques (63/81²) présentant des réponses communes aux élèves et aux enseignants. Ces représentations sont qualifiées comme communes, à partir du moment où elles correspondent à une représentation partagée par les deux groupes. Dans le Tableau 67 (ci-dessous), ces représentations majoritaires sont listées et classifiées dans les dimensions sociale, cognitive et affective, pour identifier les représentations communes, mais aussi observer si elles se déclinent dans ces différents registres. Les acteurs de l'école en CM2, dans leur confrontation à des incidents critiques identifiés, s'entendent dans leur représentations de la norme pour dire qu'en classe, un individu :

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Nous évoquerons dans cette partie de l'analyse, le nombre d'incidents critiques évoqués dans la présentation des résultats pour plus de lisibilité, mais nous inscrivons les % correspondants du fait que chaque infraction ait été soumise aux 52 sujets de l'expérience.

Tableau 67 « Représentations communes de la norme, au regard d'infractions identifiées »

Représentations communes (78%)	Élève	Enseignant	Total
Social			
1. Ne pas trop bavarder	86%	63%	83%
2. Ne pas crier en classe, ne pas parler tout fort	100%	100%	100%
3. Ne pas aller voir un camarade pour lui demander d'être son messenger	82%	88%	83%
4. Ne pas balancer un mot (petit rouleau de papier) dans la trousse camarade.	89%	88%	88%
5. Ecouter l'enfant qui parle.	91%	100%	92%
6. Ne pas traiter, ni insulter ou dire des gros mots	100%	100%	100%
7. Parler gentiment et ne pas agresser les autres en parlant.	93%	100%	94%
8. Ne pas faire de doigt d'honneur, ni des gestes obscènes.	91%	100%	92%
9. Ne pas traiter la maîtresse avec un code.	86%	100%	88%
10. Ne pas cracher en classe.	100%	100%	100%
11. Ne pas traiter les parents d'un camarade de classe.	98%	100%	98%
12. Ne pas se disputer en classe.	86%	100%	88%
13. Ne pas embêter un camarade sans raison.	100%	100%	100%
14. Ne pas courir après l'élève qui fait vient de te faire croche-pattes en classe.	82%	88%	83%
15. Ne pas se mettre à plusieurs contre un.	93%	100%	94%
16. Ne pas faire sa crâneuse.	66%	75%	67%
17. Ne pas choisir sa place en rentrant en classe.	100%	100%	100%
18. Ne pas commander, ni décider pour les autres, parce qu'ils ont peur de toi.	91%	88%	90%
19. Ne pas faire le bazar pour faire rire les autres (chanter, balancer une vanne, danser, jeter un petit bout de papier).	93%	63%	88%
20. Ne pas parler de sexe en classe.	91%	88%	90%
21. Ne pas pouvoir faire [la maîtresse] le cours d'éducation sexuelle.	61%	50%	60%
22. Ne pas souffler quand la maîtresse te parle.	89%	88%	88%
23. Ne pas être le gros bazar en classe.	59%	88%	63%
24. Intervenir [la maîtresse] quand c'est le gros bazar en classe.	75%	88%	77%
25. Perde la classe [la maîtresse]: c'est le gros bazar et la maîtresse ne peut plus rien faire.	70%	75%	71%
26. Ne pas traîner pour quitter la récréation. (51)	86%	50%	81%
27. Ne pas refuser de sortir ton cahier, quand la maîtresse le demande (36)	100%	100%	100%
28. Jouer à des jeux de bébé (jouer au loup) (54)	93%	100%	94%
Cognitif			
29. Ne pas pouvoir travailler à cause de l'ambiance de classe.	52%	63%	54%

30. Se tromper en classe.	98%	100%	98%
31. Ne pas réussir son évaluation.	86%	100%	88%
32. Pouvoir faire des fautes d'orthographe	89%	100%	90%
33. Avoir appris sa leçon et avoir fait ses devoirs.	75%	75%	75%
34. Travailler en classe (ne pas penser à autre chose).	80%	50%	75%
35. Ne pas demander d'aide en classe.	50%	75%	54%
36. Ne pas tricher en classe.	84%	75%	83%
37. Demander à la maîtresse de t'aider, alors que d'habitude tu fais le bazar.	52%	50%	52%
38. Ne pas pouvoir ne pas avoir envie d'apprendre.	73%	88%	75%
39. Ne pas pouvoir donner [la maîtresse] des fiches toute la journée aux élèves.	68%	100%	73%
Affectif			
40. Ne pas être méchante avec les autres (sur le physique, ou sur les résultats).	91%	100%	92%
41. La maîtresse ne peut pas humilier un élève.	80%	88%	81%
42. Ne pas se regarder en ricanant avec son voisin, en montrant quelqu'un.	89%	100%	90%
43. Se décourager en classe.	64%	75%	65%
44. Ne pas aimer un camarade.	93%	100%	94%
45. Ne pas aimer la maîtresse.	82%	100%	85%
46. Aimer une maîtresse plus que l'autre.	70%	88%	73%
47. Ne pas se moquer d'un élève, parce que son grand-père est mort	100%	100%	100%
48. Ne pas se moquer d'un élève de la classe qui a sa sœur qui s'est fait agressée.	100%	75%	96%
49. La maîtresse ne protège pas un élève parce qu'elle a l'impression que l'autre maîtresse ne va pas être juste,	59%	50%	58%
Ethique			
50. Respecter le matériel de l'école. (52)	98%	100%	98%
51. Ne pas prendre du matériel non abîmé, pour le mettre à la poubelle. (53)	100%	100%	100%
52. Ne pas tirer [la maîtresse] les oreilles des élèves.	75%	88%	77%
53. Tu es en classe et tu triches.	84%	75%	83%
54. Ne pas sanctionner [la maîtresse] tout le temps les élèves.	66%	50%	63%
55. Ne pas sanctionner [la maîtresse] en fonction de l'élève.	61%	50%	60%
56. Sanctionner [la maîtresse] l'élève en fonction de la situation.	91%	100%	92%
57. Ne pas punir [la maîtresse] les élèves sages.	91%	88%	90%
58. Ne pas faire des bêtises.	82%	63%	79%
59. Respecter l'environnement.	84%	88%	85%
60. Dire la vérité.	95%	100%	96%
61. Être gentille. Ne pas faire payer aux autres ce qu'on t'a fait.	55%	100%	62%
62. Les règles sont les mêmes pour tout le monde.	75%	63%	73%
63. Obéir à la maîtresse.	98%	63%	92%

Une homogénéité de la norme ressort lorsque le sujet est confronté à des situations concrètes et se dessine dans les quatre dimensions. A 78%, la représentation de la norme est homogène et commune. Pour 8/63 transgressions identifiées, soit 9%, les représentations font totalement l'unanimité¹ pour les Populations. Enseignants et élèves ont donc une culture largement partagée, par rapport à des infractions identifiées. Les représentations communes se répartissent dans les différentes dimensions sans que l'une domine, en ce sens qu'aucune d'elles n'est majoritaire. La dimension sociale est un peu plus développée (28/63, soit 44%). Les dimensions cognitive (11/63, 17%), affective (10/63, 16%) et éthique (14/63, 22%) sont globalement équivalentes.

Ces résultats soulignent que :

Majoritairement, au regard d'infractions identifiées, élèves et enseignants partagent une représentation commune de la norme, qui se décline dans les dimensions sociale, cognitive, affective et éthique. Dans cette culture commune, aucun de ces registres ne domine, même si le champ social est un peu plus développé.

➤ Représentations nuancées de la norme

Nous considérons les incidents critiques (16/81) à l'origine de représentations nuancées de la norme chez l'élève et l'enseignant. Ces représentations sont qualifiées de nuancées, à partir du moment où elles ne présentent pas une majorité de réponses identiques pour une des Populations. Dans le Tableau 68 (ci-dessous), ces représentations nuancées sont listées et classifiées dans les dimensions sociale, cognitive et affective, pour observer si elles se déclinent dans ces différents registres.

Tableau 68 « Représentations nuancées de la norme, au regard d'infractions identifiées »

Représentations nuancées de la norme (19%)	Élève	Enseignant	Total
Social			
1. Ne pas parler sans lever le doigt.	82%	38% 63% nuancé	75%
2. Ne pas échanger un regard avec son voisin, pendant que tu travailles avec la maîtresse	52%	13% 75% nuancé	46%
3. Ne pas dire le contraire de la maîtresse, ou parler en même	98%	38% 63%	88%

¹ Dans la confrontation à 8 transgressions identifiées, 8 font l'unanimité (100%) Elles apparaissent en jaune sur le Tableau 67.

temps que la maîtresse.		nuancé	
Cognitif			
4. Ecouter la maîtresse quand elle parle.	84%	38%	77%
5. Faire ce que la maîtresse demande de faire.	98%	50%	90%
6. Faire une tâche sur ton cahier.	55%	38% 63% nuancé	52%
7. Ne pas faire n'importe quoi (répondre au hasard, gribouiller un petit peu).	84%	25% 75% nuancé	75%
8. Ne pas écrire comme un cochon.	55%	25%	50%
Affectif			
9. Ne pas avoir le même comportement en classe avec tes deux maîtresses. Ange, diable.	45%	63%	48%
10. La maîtresse ne reste pas sans rien dire quand il se passe quelque chose en classe (Les élèves ne comprennent pas et n'acceptent pas que la maîtresse ne dise rien.)	68%	50%	65%
Ethique			
11. Répondre bonjour à la maîtresse quand elle dit bonjour.	66%	38%	62%
12. Tu mens en classe.	80%	0% (100% nuancé)	67%
13. La maîtresse ne punit pas la classe collectivement.	80%	38% (63% nuancé)	73%
14. Ne pas dire que son copain a fait une bêtise, même si c'est la vérité.	59%	13% (75% nuancé)	52%
15. Aider quelqu'un qui en a besoin.	66%	38% (63% nuancé)	62%
16. Ne pas se mêler des affaires des autres	89%	50%	83%

Les représentations nuancées de la norme concernent 16/81 incidents critiques. Lorsque les sujets sont confrontés à des infractions identifiées, les représentations de la norme équivoques sont minoritaires (19 %). Pour autant, elles ne doivent pas être négligées. Les représentations nuancées de la norme se déclinent à la fois dans les dimensions sociale, cognitive, affective ou éthique. Elles témoignent du décalage qui existe dans les représentations de la norme entre l'élève et l'enseignant. Plus précisément, la lecture du Tableau 68 (ci-dessus) indique que la représentation de la norme reste définie chez l'élève, mais ressort comme nuancée chez l'enseignant. Les représentations équivoques se répartissent chez l'enseignant dans les différentes dimensions sans que l'une domine, en ce sens qu'aucune d'elles n'est majoritaire. La dimension éthique est un peu plus développée (6/16, 38%), globalement équivalente à la dimension cognitive (5/16, 31%) et un peu plus développée que les dimensions sociale (3/16, soit 19%) et affective (2/16, 13%), plus limitées.

Ces résultats soulignent que :

Au regard d'infractions identifiées, élèves et enseignants présentent minoritairement une représentation différenciée de la norme. Cette culture réduite, spécifique à chaque Population, tient aux représentations équivoques de la norme chez l'enseignant, qui seul présente des représentations nuancées alors qu'elles restent définies chez l'élève. Une culture équivoque minoritaire se dessine chez l'enseignant, pour qui la norme présente un caractère plus nuancé que l'élève. Cette représentation spécifique de la norme se décline dans les dimensions sociale, cognitive, affective et éthique, sans qu'aucun domaine ne domine, même si les champs éthique et cognitif semblent un peu plus développés.

Dans le Tableau 69 (ci-dessous), nous avons mis en évidence les représentations de la norme ambiguës, en ce sens qu'elles ne présentent pas d'homogénéité ($\leq 50\%$) pour la Population Totale.

Tableau 69 « Représentations ambiguës de la norme, au regard d'infractions identifiées »

Représentations de la norme où le Total est « sans majorité » (sans homogénéité, sans « unanimité »)	Élève	Enseignant	Total
Social			
1. Ne pas échanger un regard avec son voisin, pendant que tu travailles avec la maîtresse	52%	13% 75% nuancé	46%
Cognitif			
Affectif			
2. Ne pas avoir le même comportement en classe avec tes deux maîtresses. Ange, diable.	45%	63%	48%
2. bis. Avoir le même comportement en classe avec tes deux maîtresses. Ange, diable.	48%	38%	46%
Ethique			

Seules deux situations génèrent une représentation de la norme qui, pour la Population Totale, ne présente pas d'homogénéité (la majorité n'est pas atteinte). Qu'il s'agisse de la première (« échanger un regard avec son voisin, pendant que l'élève travaille avec la maîtresse ») ou de la deuxième situation (« avoir (ne pas avoir) le même comportement avec ses deux maîtresses »), elles témoignent à la fois d'un comportement plus ou moins lisible et, sans doute, d'une variabilité comportementale. Cette représentation non homogène de la norme est sans doute significative de la variabilité du comportement de l'élève au regard de l'enseignant, des difficultés dans la lisibilité des comportements et de l'importance de l'interaction.

Chez l'élève, concernant la constance comportementale¹, aucune réponse n'est majoritaire. Avoir (48%) (« Non. Ça doit être pareil tout le temps². ») ou ne pas avoir (45%) (« Mm... ouais c'est possible, mais... ouais, mais ça arrive. Euh... ben ça arrive presque tout le temps, en fait³ ! ») le même comportement en fonction de l'enseignant ne fait pas l'unanimité. La limite n'est donc pas franche. Une variabilité comportementale se dessine en arrière-plan (« (...) avec un élève avec lequel ça se passait bien le lundi, mardi et le jeudi, vendredi, c'était pas un diable, mais euh... par rapport aux autres. (...) il y a pas grand-chose à faire. C'est, c'est essayer de se faire respecter et tant que personne (...) On peut pas, on peut changer grand-chose⁴ »). Ceci a pour conséquence que l'enseignant, majoritairement (63%), trouve normal que l'élève n'ait pas le même comportement en fonction de l'enseignant en présence (« (...) effectivement, il y en a qui n'ont pas le même comportement avec les, avec leurs deux maîtresses. (...) Je trouve ça normal (...) qu'ils ressentent (...) on n'a pas les mêmes exigences (...) pas les mêmes oui, la même tolérance (...) pas les mêmes choses qui sont normales, et pas normal, enfin... Donc c'est normal, qu'ils se comportent pas, pas pareil⁵ »). Une interdépendance entre la variabilité comportementale des élèves et la représentation de la norme se dessine.

Ces résultats indiquent que :

Au regard d'infractions identifiées, de façon très limitée, la norme fait ressortir des ambiguïtés. Élèves et enseignants présentent ponctuellement une représentation aporétique de la norme. Ces représentations ambiguës de la norme s'ancrent dans une variabilité comportementale, qui modifie en retour la norme dans l'interaction. La norme se dessine de façon dynamique, dans une perspective interactive. Le sujet a des difficultés à être pour ou contre et la variabilité devient la norme. La norme prend une forme paradoxale pour l'élève et l'enseignant, dans le domaine social et affectif.

➤ Représentations opposées de la norme

Nous considérons ici les incidents critiques, à l'origine d'une représentation opposée de la norme chez l'élève et l'enseignant. Ces représentations sont qualifiées d'opposées, à partir du moment où, d'une part, elles présentent une majorité de réponses identiques pour chaque Population, et que d'autre part cette majorité est contraire pour les deux Populations. Dans le Tableau 69 ci-dessus), ces représentations opposées sont listées et inscrites dans les dimensions sociale, cognitive et affective, pour observer si elles se déclinent dans ces différents registres.

¹ « Avoir (ne pas avoir) le même comportements avec ses deux maîtresses ».

² Ebony, Élève 8, École 2, « Soumission aux incidents critiques ».

³ Luciano, Élève 2, École 2, « Soumission aux incidents critiques ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Soumission aux incidents critiques ».

⁵ Claudie, Enseignant 3, École 2, « Soumission aux incidents critiques ».

Tableau 70 « Représentations opposées de la norme pour les Population Élève et Enseignant, au regard d'infractions identifiées »

Représentations opposées de la norme (3%)	Élève	Enseignant	Total
Social			
Cognitif			
Affectif			
1. La maîtresse accepte la même chose pour tout le monde. Elle ne fait pas de différences.	70%	13%	62%
1. bis La maîtresse n'accepte pas la même chose pour tout le monde. Elle fait des différences.	2%	50% (25% nuancé)	12%
2. La maîtresse aime un élève plus que les autres.	66%	13%	58%
2. bis La maîtresse n'aime pas un élève plus que les autres	18%	50% (38% nuancé)	23%
3. La maîtresse ne fait pas semblant de ne pas voir des bêtises, parce qu'elle a peur des histoires.	61%	25%	56%
3. bis La maîtresse fait semblant de ne pas voir les bêtises, parce qu'elle a peur des histoires.	32%	75%	38%
Ethique			

Les représentations opposées de la norme concernent 3/81 incidents critiques. Lorsque les sujets sont confrontés à des infractions identifiées, les représentations de la norme opposées sont minoritaires et très réduites (3 %). Pour autant, elles ne doivent pas être négligées. Les représentations opposées de la norme s'inscrivent exclusivement dans le registre affectif. Cette dimension ressort comme un catalyseur possible, qui génère une situation de concurrence des besoins, ou une situation paradoxale, qui confère à la norme un caractère dynamique (cf. B La norme : une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxe p. 519). Nous avons choisi de procéder à une analyse plus précise des représentations opposées de la norme, afin de participer à son intelligibilité.

Ces résultats montrent que :

Les représentations opposées de la norme sont minoritaires et très limitées. Elles s'inscrivent uniquement dans le champ affectif, qui ressort comme un catalyseur possible, source de concurrences des besoins et participe au caractère dynamique de la norme.

Analyse ciblée des représentations opposées de la norme :

Pour ce faire, nous avons choisi de relever dans les entretiens de la « Soumission aux incidents critiques » des extraits, pour mieux appréhender les représentations opposées de la norme. Nous allons considérer successivement les trois contextes et les points de vue opposés indexés pour les Populations Élève et Enseignant.

➔ « Faire des différences¹ »

a. La majorité des élèves (70%) affirme que la maîtresse ne peut pas faire de différence :

« - Elle fait des différences (...) - Non, elle peut pas faire ça, la maîtresse. - (...) si ça se passait ? - (...) la maîtresse, elle serait pas gentille. Ça se ferait pas ! C'est comme si que un peu elle avait un chouchou. Eh ben toi euh, elle s'en fiche² ! ». La position est claire : « Et si ça se passait (...) ? - Que c'est vraiment euh... de l'incorrection³ ! ». Et présente parfois un caractère déontique : « Non. Non, elle a pas le droit. Elle ne peut pas faire ça⁴ ». L'équité ressort comme une évidence : « ... Parce que, si on dit oui à quelqu'un, pourquoi on peut, pourquoi on dirait pas oui à l'autre⁵ ». Comme un droit : « Mais tout le monde a le droit⁶ ». Faire des différences ressort comme injuste : « Ben c'est injuste⁷ ! ». Parfois le respect ressort : « - Elle [la maîtresse] fait des différences (...) - Non. Je pense que la maîtresse, elle ne manquerait pas de respect à ses élèves⁸ ».

La norme est liée au statut de l'enseignant et à ses fonctions : « (...) ça se fait pas de faire des différences. Si elle a choisi d'être maîtresse, c'est pour aider les... pour apprendre aux autres, et pas (...) leur dire : ben toi tu peux et puis toi tu peux pas aller, parce que je t'aime, et puis toi je t'aime pas⁹ ! ». Le statut de l'enseignant devrait générer, de fait, une neutralité affective vis-à-vis de l'élève. Si ce n'est pas le cas, « faire des différences » se transforme en « avoir des préférences » : « Ben que ça se fait pas pour l'autre. C'est comme si c'était son chouchou l'autre¹⁰ ». Ses préférences ne sont pas forcément affichées, mais les comportements sont perçus comme des révélateurs des sentiments de l'enseignant : « (...) ça veut dire que... que...

¹ Question 60.

² Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

³ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

⁴ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

⁵ Madhi, Élève 41, École 4, « Inventaire ».

⁶ Sandra, Élève 42, École 4, « Inventaire ».

⁷ Vivian, Élève 44, École 4, « Inventaire ».

⁸ Camille, Élève 31, École 4, « Inventaire ».

⁹ Emilie, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

¹⁰ Ingrid, Élève 22, École 3, « Inventaire ».

qu'elle aime plus l'autre que... l'un que l'autre¹ ». La dimension émotionnelle fait surface : « (...) ce serait pas, pas très sympa, pour celui où elle dit : toi non² ! ».

L'élève repère parfois des différences en fonction de l'enseignant : « - *Elle fait des différences (...) ça pourrait se passer ? - Ça dépend lesquelles maîtresses³ !* ». Ces comportements différents observés par les élèves chez l'enseignant renforcent le caractère dynamique de la norme, en limitant l'acceptation (« - *Oui ça peut se passer. Oui ça génère (...) Ils ont un sentiment de... d'injustice. Ce sont des victimes innocentes euh... ! (...) c'est de la faute des adultes, c'est pas de la leur⁴* ». Cela génère chez l'élève parfois un affect négatif : « *Ben c'est mé... méchant de faire ça⁵ !* », ou crée parfois des déviances : « (...) *ça me mettrait dans une colère noire, qu'on me fasse ça tout le temps⁶* ».

Pour autant, des nuances existent (25%). Ces nuances s'inscrivent parfois par rapport au fonctionnement de la classe : « *Non, parce qu'il y en a... il y en a ils ont au moins que 17⁷* ». Ici, c'est le passeport citoyen qui conditionne les différences. Le profil de l'élève est bien souvent considéré dans le rapport à la norme : « *Ben quand c'est une personne (...) très énervante, ben... elle [la maîtresse] va dire : non, toi tu n'y vas pas ! Si c'est une bonne élève, ou quelqu'un de gentil, ben... elle va dire : oui⁸* ». Les élèves identifient parfois un profil particulier parmi leurs pairs, qui les conduit à l'acceptation : « *Si il a des problèmes, ben on va plutôt accepter, parce que il va pas accepter qu'on lui dise non. Enfin, il y a un cas dans notre classe (...)⁹* », ou parfois, à l'inverse, à une difficulté à comprendre et à accepter une situation : « (...) *il y a l'enfant en difficulté, (...) on lui dit non, mais des fois il y va quand même. (...) C'est pas très... très bien¹⁰* ».

Un seul élève s'inscrit pleinement dans l'acceptation de cette norme, qui ressort comme une nécessité : « - *Ben... oui. Ben il faut, il faut qu'un élève pour aller chercher... euh, il en faut pas plusieurs. (...) parce que sinon si il y a toute la classe (...)¹¹* ».

Ne pas faire des différences s'inscrit pour l'élève dans une logique déontique et ressort comme une évidence, comme un droit, avec l'équité et le juste en toile de fond. Cette norme est indexée au statut de l'enseignant et à ses fonctions, qui deviennent synonymes de neutralité sur le plan affectif. Adopter un comportement contraire pour l'enseignant s'apparente à une conduite non conforme du point de vue de l'élève, voire à une forme

¹ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

² Pierre, Élève 27, École 3, « Inventaire ».

³ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁴ Céline, Enseignant 1, École 1, « Inventaire ».

⁵ Ebony, Élève 8, École 2, « Inventaire ».

⁶ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

⁷ Najma, Élève 12, École 2, « Inventaire ».

⁸ Madeline, Élève 40, École 4, « Inventaire ».

⁹ Jacques-Maxime, Élève 36, École 4, « Inventaire ».

¹⁰ Lina, Élève 39, École 4, « Inventaire ».

¹¹ Ted, Élève 28, École 3, « Inventaire ».

d'injustice, qui engage l'individu dans un terrain affectif : faire des différences signifie avoir des préférences ; observer des différences revient à percevoir des préférences. Les conduites différenciées sont pour l'élève des indicateurs des sentiments de l'enseignant et la dimension affective devient dominante. Une situation perçue comme injuste génère des frustrations et peut induire des déviances. Ce sont moins les préférences affectives que leur caractère public qui posent problème. Les conduites effectives et la dimension affective ressortent comme des catalyseurs de la norme, qui impactent les frontières de l'acceptable et limitent l'acceptation. Ils participent au caractère dynamique de la norme. Des nuances s'expriment au regard de la contextualisation rencontrée, compte tenu du fonctionnement de la classe ou du profil des élèves.

b. Chez les enseignants, les représentations sont contrastées :

- Un professeur (1/8) pense qu'un enseignant ne peut pas faire de différence : « *Ben non, ce n'est pas possible ça ! (...) tu dois être le plus juste possible. Les règles, elles sont les mêmes pour tous, donc euh... donc euh, non, non*¹ ».

- La moitié (4/8) des enseignants pense qu'il est possible de faire des différences : (« (...) *c'est un petit peu ça, puisque qu'ils ont des droits, en fonction de leurs notes de comportement*² »). Cette norme apparaît comme une adaptation, liée à une réalité : « (...) *avec des élèves, avec des profils particuliers (...) On en fait forcément. (...) faire une différence, ça veut pas dire euh, laisser l'élève tout faire. Ça veut dire que on adapte, qu'on a une souplesse euh, par rapport aux autres*³ ». Mais à condition que ce soit justifié : « - *Ça peut arriver. Mais je dis pourquoi (...) Parce que c'est pas juste (rires) ! (...) il faut essayer aussi... d'être honnête euh, avec eux [les enfants]*⁴ ! ».

La norme ne relève pas d'une acceptation ouverte, d'un choix délibéré, mais du « principe de réalité ». Faire des différences est acceptable pour l'enseignant, à condition de rester juste. Faire des différences relève d'une nécessité : « *Si ils sont cinq à (...) je vais peut-être avoir le temps d'aider le deuxième et le troisième, mais pas le quatrième et le cinquième*⁵ ».

La norme conjugue sa dimension théorique et pratique. Faire des différences relève de régulations qui impactent la norme des élèves, attribuant à la conduite de l'enseignant un caractère déviant. L'absolu, le virtuel, le théorique s'articulent avec leur mise en pratique différente, sous couvert d'une justification : « - ... *Dans l'absolu c'est pas possible ! (...) tous les enfants sont sur un pied d'égalité ! (...) je me vois pas faire ce genre de choses. (...) si je le fais, c'est parce qu'il y a eu, il y a eu quelque chose qui s'est passé juste avant*⁶ ».

¹ Edwige, Enseignante 8, École 4, « Inventaire ».

² Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

³ Christine, Enseignante 7, École 4, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

⁶ Mireille, Enseignante 6, École 3, « Inventaire ».

Comme chez l'élève, l'affect de d'enseignant vis-à-vis de l'élève ressort : « (...) *si cet enfant j' [n']ai plus confiance en lui (...) il n'aura pas les mêmes droits que les autres*¹ ». L'élève peut percevoir ce ressenti : « *Oui, peut-être parce que lui [l'élève], lui il est gentil avec la maîtresse, et lui [l'autre élève], lui il est méchant. (...) dès que l'autre il est méchant, la maîtresse (...) est méchante avec lui*² ». Dans ce cas, la perception de la situation tient moins de la justification que de l'explication.

Pour autant, la nécessité d'être juste et équitable ressort, sans concession possible: « *Non ! C'est pas des différences. (...) sinon, c'est incompréhensible pour les enfants. (...) si on s'en sort, c'est euh... le respect, enfin d'être juste, être équitable (...)*³ ».

Les enseignants sont amenés, dans le cadre de leur fonction, à adapter une norme qui est en décalage avec leurs représentations initiales, ce qui génère des adaptations, une modification de la norme, tant chez eux que chez l'élève. Se différencie clairement la représentation de la norme, de la pratique de la norme : « - (...) *la maîtresse peut faire ça [des différences] ? - Ben oui. - Oui. Est-ce que c'est normal ? - Ben non. - Et... est-ce que ça s'est déjà passé dans ta classe ? - Oui, mais pas à moi. - Ouais. Et tu en penses quoi ? - C'est mal ! Pour les autres*⁴ ».

- Une minorité d'enseignants (3/8) ont des représentations nuancées : « *La différence, elle va se faire euh... implicitement. On va aller l'aider lui en premier, et puis les autres les laisser se débrouiller d'abord. Donc oui il va y avoir des différences, dans ce cadre-là. Après euh... le but c'est aussi d'être juste, donc euh non il n'y a pas de différences sur les choses où on peut ne pas, ne pas avoir à différencier justement*⁵ ».

Pour l'enseignant, les représentations de la norme au regard des différences possibles vis-à-vis des élèves sont contrastées et montrent en arrière-plan la nécessité d'être juste. Modulée ou affirmée, la norme ne se dessine pas avec précision, mais avec nuance, et s'inscrit dans la confrontation à la réalité. Un décalage s'opère entre la norme et sa mise en œuvre, avec des justifications apportées à posteriori. Représentation et pratique de la norme se conjuguent, modulant la norme de l'enseignant et impactant en retour la norme chez l'élève. Comme chez l'élève, l'affect ressort comme un élément catalyseur, susceptible de faire évoluer la norme.

Ces résultats montrent que :

Élèves et enseignants peuvent avoir des représentations de la norme opposées. Ces représentations témoignent du caractère dynamique de la norme, qui s'édifie dans l'interaction, en conjuguant représentations et pratiques effectives. Ne pas faire des différences relève pour l'élève d'une logique déontique, reflet des attentes vis-à-vis de

¹ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

² Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

³ Élodie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁴ Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

⁵ Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

l'enseignant, au regard de son identité. Chez l'enseignant, les représentations de la norme au regard des différences possibles vis-à-vis des élèves sont contrastées, sans précision, nuancées dans la confrontation à la réalité. L'équité s'esquisse dans un contexte idéalement juste, avec une neutralité attendue sur le plan affectif. Du point de vue de l'élève, toute conduite présentant un écart s'apparente à un comportement non conforme et l'engage sur le terrain de l'affectif et de l'injustice, où les différences sont lues comme des préférences. Chez l'enseignant, un décalage naît entre les représentations de la norme et les mises en œuvre, avec des justifications faites à posteriori. Les conduites différenciées des enseignants ressortent pour l'élève comme un indicateur des sentiments de l'enseignant, dont le caractère public pose problème. La dimension affective devient dominante et s'accorde avec les comportements et le contexte, comme catalyseurs de la norme, modulant les limites de l'acceptable.

➔ « Aimer un élève plus que les autres¹ ».

a. La majorité des élèves (66%) affirme que la maîtresse peut aimer un élève plus que les autres :

« Ben... oui, c'est possible² ». Parfois avec une forme d'indifférence : « Ben... on s'en fiche un petit peu, c'est ses affaires³ ! ». Seule une minorité d'élèves (18%) affiche clairement qu'ils n'acceptent pas que l'enseignant aime un élève plus que les autres : « Ben lui il va être content, mais les autres ils vont pas forcément être contents, parce que ben ça se fait pas d'aimer un élève plus que l'autre⁴ ». Faire des différences peut relever d'une forme de déviance de l'enseignant : « Ben... les élèves, je pense que ils pensent dans leur tête que ça se fait pas, euh... voilà⁵ ! ».

Cette préférence peut générer une réciprocité (« Voilà pourquoi cette élève, elle préfère l'autre maîtresse du jeudi et du vendredi⁶ »). Ce sentiment ressort plutôt comme un obstacle aux relations sociales (« Ça fait des histoires entre les enfants⁷ »). Et peut parfois générer des déviances entre élèves (« Peut-être qu'ils vont pas aimer, qu'ils vont lui faire passer des mauvais quarts d'heure⁸ »).

L'élève identifié comme « le préféré de la maîtresse » est souvent dénommé le « chouchou » (« Les autres ils diraient euh... : la chouchoute euh... ou le chouchou⁹ »). Il se voit attribuer

¹ Question 61.

² Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

³ Luciano, Élève 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Émilie, Élève 20, École 3, « Inventaire ».

⁵ Julie, Élève 1, École 1, « Inventaire ».

⁶ Saba, Élève 15, École 2, « Inventaire ».

⁷ Tenea, Élève 16, École 2, « Inventaire ».

⁸ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

⁹ Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

un statut particulier (« *S'ils le savent, oui, un petit peu, parce que, ils diront : oui, tu es le chouchou. Tu peux demander à la maîtresse, pour se resservir peut-être¹* ». Ou bien encore une attitude spécifique de l'enseignant : « (...) *si l'autre [élève] (...) à son évaluation, il a que des trucs faux, eh ben elle va lui mettre des 20, des 18, et tout ça²* ». Un peu comme des « privilèges » (« (...) *elle [la maîtresse] va toujours dire à l'autre de partir chercher quelque chose d'autre dans une autre classe³* ». Parfois même, sur le plan scolaire (« *Après ça les gène [les élèves], parce qu'après elle va peut-être plus aider son chouchou. Et puis, elle va moins aider, ceux que... ben ceux qui sont pas son chouchou⁴* »). Le statut de chouchou semble pour certains enviable (« (...) *j'essayerais de (...) d'être très gentil, pour euh être égal. Et il y a pas que lui comme chouchou, j'essayerais⁵* »). A l'inverse, parfois il conduit au rejet du « chouchou » (« *Ben les autres après, ils vont... pas aimer euh... celui-là⁶* »).

Cette préférence sur le plan affectif génère parfois un sentiment d'injustice : « *Ben elle dit... dans ma tête je me dis : c'est pas juste⁷* ». Sous-jacent, le concept d'égalité s'affirme : « *Parce que la maîtresse aime tout le monde, pas un qui aime pas l'autre⁸ !* ».

Pour certains élèves, ce sentiment privilégié s'inscrit dans l'acceptation (« *Ça veut dire que c'est normal ? - ... Oui⁹* »). Un peu comme si cette différence sur le plan affectif était inhérente de la nature humaine (« *Ben... c'est pas grave, parce que tout le monde aime bien quelqu'un. Tout le monde a quelqu'un dans sa vie, tout le monde euh préfère quelqu'un. Au fur et à mesure, tu vas commencer à t'en détacher. Et tu vas aimer quelqu'un d'autre, donc tu vas toujours l'aimer¹⁰* »). Parfois même, cette préférence semble liée au comportement des élèves, un peu comme si elle en était une conséquence (« *Ben c'est normal parce que... il y en a aussi ils font le bazar, et c'est normal qu'elle les aime pas¹¹* »). Une dépendance entre la dimension comportementale et la norme se dessine.

C'est moins la différence affective qui interpelle que le fait qu'elle présente un caractère public (« *Ben... peut-être, que oui, ça se passe, mais elles [les maîtresses] le montrent pas directement à tous les... enfin je veux dire, elles le montrent pas comme ça¹²* ». Avoir des préférences est possible et semble accepté, à condition de ne pas les afficher (« *Oui, tant qu'elle le garde discrètement¹³* »). Un peu comme si la discrétion et la réserve étaient la

¹ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

² Daniel, Élève 7, École 2, « Inventaire ».

³ Salma, Élève 14, École 2, « Inventaire ».

⁴ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

⁵ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁶ Ingrid, Élève 22, École 3, « Inventaire ».

⁷ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁸ Ebony, Élève 8, École 1, « Inventaire ».

⁹ Uram, Élève 13, École 1, « Inventaire ».

¹⁰ Amandine, Élève 18, École 2, « Inventaire ».

¹¹ Madeline, Élève 40, École 4, « Inventaire ».

¹² Joséphine, Élève 23, École 3, « Inventaire ».

¹³ Pierre, Élève 27, École 3, « Inventaire ».

condition de l'acceptation (« *Ça dépend s'ils le savent.*¹ »). En revanche, afficher ses préférences pose problème : « *Alors, si elle le fait ressentir oui, mais sinon non*² ». L'enseignant peut avoir des ressentis différents, à condition qu'ils ne se traduisent pas dans ses conduites auprès des élèves (« *Elle a le droit d'en aimer un plus que les autres. (...) on a le droit d'aimer qui on veut mais... elle a pas le droit de le montrer. Elle a pas le droit de chouchouter un et pas l'autre*³ »). La norme du point de vue de l'élève est ciblée : l'élève accepte que l'enseignant puisse aimer un élève plus que les autres, si l'égalité existe. Faute de quoi, la situation devient insupportable (« *Après on peut le monter mais... il faut pas que ça devienne insupportable. (...) que... l'autre puisse tout faire, et les autres non... que l'autre ait tous les droits*⁴ »).

Aimer un élève plus que l'autre s'ancre pour l'élève dans la réalité, avec l'équité en arrière-plan. Cette norme est indexée à l'enseignant en tant qu'individu, ainsi qu'à son statut d'enseignant qui induit une forme de neutralité. Une préférence n'est pas un obstacle, sous réserve de ne pas être publique et de ne pas impacter les conduites de l'enseignant. Le caractère caché de la préférence d'un enseignant pour un élève ressort comme la condition de son acceptation. Cette préférence peut être affichée ou perçue, réelle ou imaginaire et crée, lorsqu'elle présente un caractère public, une identité supplémentaire pour l'élève qui devient « le chouchou ». Cette nouvelle identité est à l'origine d'un étiquetage original de la part de ses pairs et engage l'individu dans un espace où l'affect est très présent et limite les relations sociales. Une interdépendance entre la norme et la dimension affective ressort, mais aussi avec la composante sociale : un lien entre la dimension comportementale de l'élève et le sentiment de l'enseignant peut apparaître, être ressenti ou imaginé, dans une forme de réciprocité.

b. La moitié des enseignants (4/8) ne pense pas aimer un élève plus que les autres.

Certains sont catégoriques (« *Non. Ça m'est jamais arrivé.*⁵ »). La situation ne semble pas envisageable (« *Non ! Non ! C'est pas possible. Parce que euh... je sais pas. C'est pas possible*⁶. »).

Si cette norme peut s'inscrire parfois dans la dimension déontique, la réalité la nuance, témoignant du décalage entre conscience et pratique de la norme. (« *... Euh... ben non, il faut pas ! (...) On a forcément des élèves avec qui euh, on va voir un attachement plus particulier, (...), c'est des rapports humains ! (...) il faut surtout pas que ça se voie. (...) on doit être, le plus juste possible*⁷. »). L'attachement semble incomber à la nature humaine et il convient de le garder secret, de ne pas l'afficher. Le caractère public, comme chez l'élève, est mis en

¹ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

² Martin, Élève 24, École 3, « Inventaire ».

³ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

⁴ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

⁵ Claudie Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁶ Élodie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁷ Edwige, Enseignante 8, École 4, « Inventaire ».

relief. Dans les faits, aimer les élèves ressort comme une évidence, qui s'inscrit dans la différence, sans poser problème (« *Donc euh... mais ça me choque pas, voilà¹ !* »).

La dimension affective est teintée d'une forme de neutralité (« *Je, j'aime mes enfants, j'aime pas mes élèves. Enfin si j'apprécie mes élèves, (...) Je suis pas dans l'amour avec mes élèves, non. (...) je les trouve tous différents. Ils ont tous quelque chose de sympa, mais c'est pas...²* »).

Un peu comme si le statut d'élève imposait cette distanciation (« *(...) je fais bien la différence entre les individus, et, et les élèves³* »).

Avoir un ressenti plus fort n'est pas un obstacle, à condition de ne rejeter aucun élève et de rester équitable (« *C'est pas un souci, si on favorise pas euh... l'enfant que... avec lequel on a le plus d'atomes crochus, (...) Si on n'a pas d'enfant qu'on ne peut pas voir, et on n'a pas d'enfant qui a plus de droit que d'autres (...) Ça peut arriver, et ça arrive⁴* »). Pour d'autres, avoir une préférence pour un élève serait source de gêne (« *Si, si... j'aimais un enfant (...) je serais pas... à l'aise (...)⁵* »). L'essentiel tient moins aux sentiments de l'enseignant qu'à la nécessité de ne pas le faire sentir aux élèves (« *Pour moi non, c'est pas un problème (...) tant qu'on le fait pas sentir explicitement, quoi, hein⁶* »). Une forme de neutralité s'impose. Finalement, l'élément central de la norme tient à son caractère public : la question pour l'enseignant est non pas de pouvoir ou non aimer un élève plus que les autres, mais de ne pas afficher ses sentiments.

Une nuance est faite entre le sentiment et la confiance. L'enseignant affirme qu'il est possible d'avoir davantage confiance dans certains élèves, sans pour autant les apprécier plus que d'autres (« *... Non ! C'est euh, avoir plus confiance dans certains élèves, mais pas aimer plus que les autres⁷* »). Pour autant, l'enseignant est tout à fait conscient que, pour les élèves, le ressenti relève d'une préférence sur le plan affectif vis-à-vis d'un autre élève, souvent identifié au « chouchou » (« *(...) certains élèves me reprochent de faire confiance à, à d'autres élèves euh, donc ils disent que c'est les chouchous. (...) Eux, ils le perçoivent comme euh... comme aimer plus⁸* »).

L'enseignant se défend ouvertement d'avoir un chouchou (« *Non ! Non, non, non. C'est, ce sera pas le chouchou, pas du tout⁹* »). La question du « chouchou » est parfois abordée ouvertement par les enseignants avec leurs élèves : (« *(...) des fois ça m'arrive hein, dans l'année de, de dire euh : est-ce qu'il y a un chouchou dans la classe euh¹⁰ ?* »).

Parfois, la représentation de la norme est plus nuancée : (« *(...) j'allais dire, elle a pas le droit ! (...) Mais en fait c'est faux (rires) ! (...) enfin, on les aime [les élèves] tous pour des raisons*

¹ Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

² Elodie, Enseignante 4, École 2, « Inventaire ».

³ Mireille, Enseignante 6, École 3, « Inventaire ».

⁴ Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

⁵ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁶ Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

⁷ Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

⁸ Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

⁹ Christine, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

¹⁰ Christine, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

différentes (...)»¹). Le profil de l'élève conditionne cette préférence (« (...) il y a des élèves (...) qui sont plus intéressants (...), plus motivés, plus intéressés. (...) ça crée une relation qui est un peu différente. Celui où il faut tout le temps le supplier pour lire quelque chose ou pour... la relation est déjà moins intéressante² »).

Pour l'enseignant, les représentations de la norme au regard des sentiments possibles vis-à-vis des élèves sont cette fois encore contrastées et induisent en arrière-plan la nécessité d'être juste. L'attachement différencié, comme chez l'élève, ne semble pas un problème, tant qu'il n'est pas public et qu'il s'opère avec une forme de distanciation, de neutralité et d'équité. La confiance se substitue parfois à l'affect. Si cette norme s'inscrit pour les enseignants dans la dimension déontique, voire éthique, la pratique de la norme met en relief un décalage entre conscience et pratique de la norme. Les pratiques ressortent comme déterminantes et organisatrices de la norme, en ce sens qu'elles s'avèrent être des indicateurs lisibles pour les acteurs de la classe. L'enseignant perçoit l'impact possible auprès des élèves de l'étiquetage lié à l'identité du « chouchou » et se défend des préférences affichées, tout en reconnaissant les préférences parfois ressenties par les élèves.

Ces résultats montrent que :

La question des préférences de l'enseignant vis-à-vis des élèves illustre une représentation de la norme opposée entre élève et enseignant. Elle met en relief plusieurs identités, chez l'enseignant comme chez l'élève. Tout d'abord l'individu, comme être humain, porteur de sentiments, avec des préférences acceptables pour l'élève, mais refoulées par l'enseignant sous couvert déontique et éthique. Ensuite, l'enseignant, au regard de son statut, se doit d'adopter une forme de neutralité, dans une perspective d'équité. Cela induit que ses préférences, si elles existent, ne présentent pas de caractère public et n'impactent pas ses comportements. L'enseignant peut donc avoir des préférences, à condition de ne pas faire de différences. Enfin l'élève, devant une préférence affichée ou imaginaire de l'enseignant, peut adopter, souvent malgré-lui, l'identité du « chouchou ». Cet étiquetage original de l'élève par ses pairs, dont l'enseignant se défend, conduit à un espace où l'affect domine et entrave les relations sociales. Le caractère public ressort comme un facteur de la norme et de l'acceptation. Mais la dimension comportementale est aussi très présente, comme indicateur lisible, réel ou imaginaire. Une interdépendance entre la norme et les dimensions affective et sociale se dessine chez l'élève et l'enseignant, souvent teintée d'une forme de réciprocité. Ici encore, représentation et pratique de la norme se conjuguent et conditionnent le jugement des acteurs de l'école, modulant la norme en retour, dans une forme d'interaction entre élève et enseignant.

¹ Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

² Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

➔ « Avoir peur des histoires et faire semblant de ne pas voir une bêtise¹ ».

a) La majorité des élèves (61%) pense que la maîtresse ne peut pas avoir peur des histoires et faire semblant de ne pas voir des bêtises :

« Non, jamais. Non, pas du tout² ! ». Les élèves perçoivent moins la dimension affective et se centrent davantage sur le fait d'intervenir.

Cette norme présente un caractère déontique (« Parce qu'on a pas le droit de faire ça, normalement³ ! »), comme un impératif, une nécessité, devant la conduite déviante comme catalyseur possible (« Elle a pas le droit ! Non. Dès qu'il y a une bêtise, dès (...) que quelqu'un fait des bêtises, elle doit le punir. (...) Si elle le punissait pas, ben il aurait continué. Après ça, ça aurait redéclenché, déclenché⁴ »).

Laisser faire serait un indicateur qui inciterait les autres élèves à faire de même (« Parce que si elle laissera tout le monde faire ce qu'il veut, ils vont dire : eh les gars... Enfin l'élève qui fait ça : eh les gars la maîtresse elle me voit pas, (...) vous pouvez faire des bêtises vous aussi⁵ »). L'intervention de la maîtresse, du point de vue de l'élève, semble essentielle pour éviter l'émergence de déviances, comme « contagion » (« Ben parce que une maîtresse ça doit toujours intervenir (...) Il y a quelqu'un qui fait le zouave (...) après elle dit : travaille ! Ah non, ça c'est pas possible (...) »⁶ »). Ne pas intervenir ressort parfois comme injuste (« C'est possible, mais moi je ne trouve pas ça juste⁷ »). Pour certains, le choix est clair : le conflit vaut mieux que la déviance (« Ben c'est pas bien, parce que euh... vaut mieux faire des histoires, et qu'il arrête de faire des bêtises⁸ »). L'enjeu est clairement d'éviter le désordre en classe (« Parce que si... si tout le monde fait comme lui ça fera... beaucoup de... de bruit ou de bazar⁹ »), mais aussi, de ne pas être un obstacle au travail fait en classe (« (...) si il [l'élève] fait des bêtises, il faut le punir. Il faut lui dire d'arrêter, s'il déconcentre toute la classe¹⁰ »). Certains élèves identifient la conséquence des stratégies d'évitement de l'enseignant : le maintien de la déviance (« Ben... il [l'élève] continuera de faire des bêtises, et il arrêtera pas¹¹ »). Les conduites de l'enseignant ressortent comme le garant de l'ordre en classe (« Eh ben après il continue... jusqu'à ce qu'elle dise : arrête¹² ! »). De telles représentations

¹ Question 66.

² Lola, Élève 3, École 1, « Inventaire ».

³ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

⁴ Maajid, Élève 9, École 2, « Inventaire ».

⁵ Amandine, Élève 18, École 3, « Inventaire ».

⁶ Maxime, Élève 25, École 3, « Inventaire ».

⁷ Eugénie, Élève 33, École 4, « Inventaire ».

⁸ Edwin, Élève 34, École 4, « Inventaire ».

⁹ Lou-Anne, Élève 37, École 4, « Inventaire ».

¹⁰ Vivian, Élève 44, École 4, « Inventaire ».

¹¹ Ophélie, Élève 26, École 3, « Inventaire ».

¹² Alicia, Élève 5, École 2, « Inventaire ».

peuvent parfois conduire un élève à signaler publiquement à l'enseignant la déviance (« *Ben dire à la maîtresse que... oh maîtresse, regarde ce qu'il fait¹ !* »).

Notons que, pour l'École 2², la majorité des élèves (54%) pensent qu'un enseignant peut faire semblant de ne pas voir des bêtises, parce qu'il a peur des histoires. Ceci témoigne d'une conduite de classe différente des autres classes et d'un rapport à la norme qui y fait écho.

Des justifications de cette stratégie d'évitement sont parfois évoquées. Par exemple, la volonté de ne pas perdre son contrôle (« *Parce qu'elle sait que si elle se retourne, elle va s'énerver, très, très fort³ !* ») ou de ne pas déranger (« *... Ben par ce que... elle veut pas que ça dérange tout le monde⁴ »*). Ces justifications prennent une teinte d'excuse. La stratégie d'évitement semble acceptée, si elle est motivée. L'élève identifie parfois celui qui est l'objet d'une stratégie d'évitement, comme un élève ayant un profil particulier (« *C'est toujours avec le même (...) Il arrête pas de faire des bêtises, et je sais pas pourquoi. Pourquoi il fait ça, je sais pas pourquoi il s'arrête, je sais pas pourquoi⁵ !* »). L'acceptation que peut avoir l'élève, au regard de ces stratégies d'évitement, semble dépendante du profil de l'élève (« *Ça dépend de l'élève⁶ »*).

Pour les élèves, les représentations de la norme au regard d'une stratégie d'évitement possible de l'enseignant, qui redouterait un conflit vis-à-vis des élèves, sont homogènes et se dessinent dans une perspective déontique, voire de justice. L'intervention de l'enseignant ressort comme une obligation, face à une déviance, pour ne pas fragiliser l'ordre scolaire et ne pas freiner le travail en classe. La dimension comportementale prime et la régulation effective de l'enseignant semble indispensable, pour limiter la dégradation de la situation par contagion comportementale. L'intervention de l'enseignant se dessine comme un indicateur lisible pour les autres élèves. Le caractère public est perçu par l'élève, qui adopte parfois une procédure de désignation. Un effet établissement ressort dans une école en milieu sensible, où les élèves identifient majoritairement les stratégies d'évitement de l'enseignant comme possibles, avec des justifications qui s'apparentent à des excuses. La norme présente un caractère dynamique, en résonnant avec le contexte et l'interaction en classe.

b) La majorité des enseignants (6/8) disent qu'un enseignant peut avoir peur des histoires et faire semblant de ne pas voir des bêtises :

« *...Ouais, je pense que ça peut m'arriver, ouais. Enfin des bêtises, des, des gestes, ou des...⁷ »*. La dimension comportementale est centrale, ainsi que l'auteur de la déviance (« *Ben*

¹ Walter, Élève 4, École 1, « Inventaire ».

² Ecole en milieu sensible.

³ Bakari, Élève 6, École 1, « Inventaire ».

⁴ Tayson, Élève 43, École 4, « Inventaire ».

⁵ Maël, Élève 11, École 2, « Inventaire ».

⁶ Mahdi, Élève 41, École 4, « Inventaire ».

⁷ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

euh... si ça prend pas trop de proportions, ça va. Mais euh... tout dépend quel genre de bêtises (...) tout dépend de l'élève aussi, en fait¹ »).

Le profil de l'élève est un paramètre de la norme (« *En plus ça dépend des enfants. Il y en a, tu es obligé de réagir tout de suite. Mais il y en a, ils sont là pour provoquer, donc c'est mieux de ne pas répondre à la provocation² »*). Ne pas réagir est parfois une stratégie délibérée au regard du comportement de l'élève, perçu comme une provocation (« *Oui, ça peut se passer quand il y a un élève euh, qui se lève volontairement et qui se met à danser euh... en me regardant, je sais très bien que c'est pour que je réagisse. Donc j'essaie de pas réagir et deux secondes après il est assis³ »*).

Le caractère public d'une conduite ressort cette fois encore. Cette caractéristique de la norme ressort comme un facteur de l'acceptation (« *Euh ... ben... mais peut-être pas collectivement, parce que je sais ça ferait des histoires. Donc euh... discrètement, je vais lui dire à l'oreille : bon t'arrêtes là ! Tu me ranges ça⁴ »*).

Le comportement de l'élève guide le seuil de l'acceptation. La contextualisation est déterminante (« (...) *il y a deux solutions, soit il se rassoit (...) soit euh, au contraire il augmente et il se met à chanter et à parler très fort. Donc là tu es obligée de réagir⁵ »*). Tout dépend du comportement de l'élève qui fait varier le curseur « (...) *c'est des trucs juste ponctuels, ça ferait perdre plus de temps et ça engendrerait plus de concentration de noter, que de pas noter. Après euh, justement, si on a remarqué un truc, qu'on n'a rien dit, que ça se reproduit là il y a évidemment, il y a intervention mais euh...⁶ »* et de sa conduite (« *Mais bon, il y a bêtises et bêtises, quoi⁷ »*). La nature de la déviance conditionne la tolérance (« (...) *ça dépend, et puis si ça me semble vraiment grave, je vais intervenir. (...) c'est si personne n'est, n'est mis en cause quoi, (...) s'ils me font des gestes à moi dans le dos, et que j'ai pas envie de m'arrêter dessus, voilà (...) Par contre si c'est, si il y a une bêtise faite par un autre, je vais intervenir⁸ »*).

La logique est adaptative, afin d'adopter une solution. L'important est de ne pas être un frein à la concentration. Ici la dimension cognitive proposée en classe ressort comme une forme de justification (« *J'en ai un [élève] en fait, qui attend systématiquement qu'il y ait du calme, pour essayer d'en trouver un à appeler (...) Donc je peux faire semblant de pas le voir (...) parce que c'est rien. Il va rien se passer (...) il attend peut-être c'est vrai que je le rappelle à l'ordre, et que tout le monde sorte de son silence ou de sa concentration, et que tout le monde le regarde. Il nous ferait perdre du temps en fait euh, pour rien⁹ »*).

¹ Edwige, Enseignante 8, École 4, « Inventaire ».

² Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

³ Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

⁴ Edwige, Enseignante 8, École 4, « Inventaire ».

⁵ Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

⁶ Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

⁷ Élodie, Enseignante 4, École 2, « Inventaire ».

⁸ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁹ Élodie, Enseignante 4, École 2, « Inventaire ».

Chez l'enseignant, la dimension affective peut devenir dominante, au sens d'organisatrice. L'enseignant peut parfois redouter le comportement d'un élève comme « spirale négative » à éviter, comme escalade comportementale (« ... *Euh ben oui parce que tu sais jamais, s'il est dans une phase de, d'énervement extrême, ça peut être l'engrenage et euh... il vaut mieux ne rien dire pendant deux secondes et puis voir si il se calme plutôt que de le sortir de la classe, parce que tu vas lui demander quelque chose et du coup il va s'énervé*¹ »). L'enseignant peut avoir peur de ses élèves (« - *Un enseignant pourrait avoir peur des élèves ? - Bien sûr que oui ! Bien sûr que oui*² »). L'élève peut s'octroyer des droits différents, s'il sent la peur de l'enseignant (« *Parce que justement il va se sentir autorisé de faire, les... les choses que les autres ont pas le droit de faire euh... et il va sentir que... qu'on a peur, voilà (rires). Si il sent la peur, comme encore une fois les êtres humains qui sentent, comme les animaux sentent la peur, ils s'engouffrent euh, donc non ! Non*³ »). Le profil de classe est important (« *Oui parce que c'est pas un élève que je redoute euh (...) Il n'y a pas d'élèves que je... dans cette classe que je craigne, où je me dis à chaque fois : ouais c'est bon, ça va recommencer ! Il y a pas ça*⁴ »).

Une stratégie d'évitement de l'enseignant peut amener l'élève à faire part du comportement déviant à l'enseignant (« *Les élèves, ils vont tout de suite me dire : maîtresse, il a fait ça. Il a dit ça ! Donc il y a parfois, où je leur dis : bon on laisse tomber*⁵ ! »). Cela participe à la désignation de la déviance. L'enseignant n'accepte pas toujours cette désignation, perçue souvent comme le fait de dénoncer. Avec des nuances, ne pas dénoncer est la norme (« (...) *alors quand c'est un élève qui dénonce, euh... ça m'arrive souvent de dire : j'ai pas vu, donc j'ai pas besoin de (...) je lui dis : oui, mais là c'est pas ton problème*⁶ »). L'écart entre les représentations de l'élève et de l'enseignant peut conduire à la perception d'une injustice pour l'élève (« *Mais je pense que pour eux, parfois je fais rien, enfin ils l'interprètent comme. Oh je pense ouais, des fois. Je pense que eux ils ont besoin de... d'une justice parfaite*⁷ »).

Le temps, ou plus spécifiquement la volonté de ne pas en perdre, est un élément organisateur de la norme (« (...) *déjà qu'on passe beaucoup de temps à régler des petites choses euh, mais, mais là ce serait infernal, quoi*⁸ »).

Encore une fois, le caractère public ressort. L'acceptation tient au fait que les élèves ne s'en aperçoivent pas : l'enseignant peut « faire l'autruche » (« *Oui, oui, bien sûr. Dans la mesure où ça n'a pas de conséquences, où personne n'a rien vu, (...) je fais effectivement celle qui n'a rien vu. Donc euh ben oui, on [l'enseignant] fait l'autruche (rires)*⁹ ! »). Dans ce contexte, la

¹ Céline, Enseignante 1, École 1, « Inventaire ».

² Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

³ Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

⁴ Fanny, Enseignante 5, École 3, « Inventaire ».

⁵ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁶ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁷ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁸ Christine, Enseignante 7, École 4, « Inventaire ».

⁹ Christine, Enseignante 7, École 4, « Inventaire ».

non-intervention de l'enseignant n'a aucune conséquence (« (...) *si personne n'a rien vu, enfin voilà si je suis sûre que euh... il y a que moi qui ai vu, et que les enfants ça va pas les léser, ça va pas les brimer, ça va pas les... non il se passe rien, non*¹ »). Encore une fois, l'enseignant semble s'organiser par rapport au « principe de réalité ».

De façon minoritaire (2/8), l'enseignant n'a pas recours aux stratégies d'évitement, même si la situation devient contraignante (« *Même si je sais, que ça va être pénible derrière, non ! Eh bien non parce que justement, ça va pas m'économiser après*² ! »). La norme consiste à intervenir, pour éviter une dégradation possible au sein de la classe : « *Non, c'est pas possible ! J'interviens ! Ben, je ne me vois pas ne pas le faire, parce que dans ce cas-là, ça veut dire que si il y en a un qui le fait, pourquoi pas l'autre, et puis après (...) c'est tout le monde, hein*³ »).

Un contraste s'établit entre la norme affichée, valable pour tous et la confrontation à la réalité, qui fait évoluer le seuil de tolérance (« - (...) *ça n'arrive pas, que tu... que tu n'interviennes pas auprès d'un élève qui fait des bêtises ? - (...) Ouais, ouais c'est pas possible - Même avec un élève particulier ? - Ben... ben... si, si, quand même ! Si, si, il y en a un, où je suis pas forcément intervenue systématiquement, parce que c'était une période de crise, et tu vois, tu peux pas, tu es obligée de laisser*⁴ »). Un peu comme une nécessité, pour gérer la crise sur le moment. Cette norme module l'interaction enseignant-élève, plus spécifiquement par rapport aux déviances.

Pour les enseignants, les représentations de la norme au regard d'une stratégie d'évitement possible, par peur de conflit avec les élèves, sont homogènes. Elles se dessinent dans une perspective comportementale et pragmatique, avec la justice en toile de fond. L'enseignant trouve les stratégies d'évitement acceptables. Certains enseignants, minoritaires, affirment la nécessité de ne pas recourir aux stratégies d'évitement, pour limiter la dégradation de l'ordre en classe. La dimension affective est présente chez l'enseignant, qui redoute l'escalade comportementale ou la réaction de l'élève déviant et cherche à les éviter. La non-intervention de l'enseignant ressort comme une stratégie adaptative face à une déviance, qui tient à son caractère public. La stratégie d'évitement de l'enseignant évite le processus de désignation, qui en réaction peut apparaître chez l'élève et qui est souvent désapprouvée par l'enseignant. L'acceptation se dessine comme une frontière flexible, indexée à son auteur et à la contextualisation, au regard du principe de réalité. Elle participe au caractère dynamique de la norme chez les acteurs de la classe.

Ces résultats montrent que :

La question des stratégies d'évitement de l'enseignant vis-à-vis des déviances illustre une représentation de la norme opposée entre élève et enseignant. Elle met en relief des

¹ Christine, Enseignante 7, École 4, « Incidents critiques ».

² Frédérique, Enseignante 2, École 1, « Inventaire ».

³ Mireille, Enseignante 6, École 3, « Inventaire ».

⁴ Edwige, Enseignante 8, École 4, « Inventaire ».

perspectives différentes : déontique pour l'élève et pragmatique pour l'enseignant, avec la justice en toile de fond. Pour l'élève, la régulation de l'enseignant face à une déviance ressort comme une nécessité, pour empêcher la dégradation de la situation par contagion comportementale et ne pas faire obstacle au travail. Pour l'enseignant, l'évitement ressort comme une logique adaptative, teintée par l'affect, dans l'ombre de l'escalade comportementale. Pour l'élève et l'enseignant, l'ordre scolaire est en ligne de mire et la dimension comportementale reste centrale. L'intervention de l'enseignant ressort comme un indicateur visible des acteurs de la classe, qui modulent le processus de normalisation. Sous-jacent, le caractère public de la déviance est central, à travers le processus de désignation. La non-intervention de l'enseignant évince la désignation, qui peut émerger en réaction chez l'élève, bien que souvent désavouée par l'enseignant. L'acceptation d'une conduite par l'enseignant s'inscrit dans la pratique de la norme, au sein d'un espace flexible, inhérent à son auteur et à la contextualisation. Le caractère dynamique de la norme apparaît dans une perspective interactive, avec un effet établissement possible.

➤ Synthèse

Au regard d'infractions identifiées, l'analyse qualitative de la norme souligne que, majoritairement (78%) élèves et enseignants possèdent une représentation commune. Ces représentations partagées de la norme se déclinent dans les registres social, cognitif, affectif et éthique, sans qu'aucun de ces registres ne domine, même si le domaine social est un peu plus important.

La part « différenciée » de la norme entre élève et enseignant, par rapport à des infractions identifiées, est minoritaire (19%) et s'esquisse dans les différents registres, mais de manière un peu plus développée dans les champs éthique et cognitif. Ceci tient aux représentations équivoques de la norme chez l'enseignant, liées à des représentations nuancées, contrairement à l'élève. Par rapport à des transgressions identifiées, la norme fait apparaître des ambiguïtés chez l'enseignant, mais de façon très limitée, à travers une représentation aporique de la norme. Ces représentations ambiguës de la norme prennent ancrage dans la variabilité comportementale qui, dans l'interaction, module la norme en retour. Ces résultats soulignent le caractère dynamique de la norme. Le sujet ne parvient pas à se positionner « pour ou contre » et la norme adopte une forme paradoxale pour l'élève et l'enseignant, ceci dans les domaines social et affectif.

Les représentations opposées de la norme chez l'élève et l'enseignant sont minoritaires et très limitées (3%). Elles prennent forme exclusivement dans le domaine affectif, qui s'avère être un catalyseur, source de concurrences des besoins, et contribue au caractère dynamique de la norme. À l'école, les acteurs dessinent la norme dans un contexte idéalement juste et fondé sur l'équité, avec une neutralité attendue sur le plan affectif. L'enseignant joue un rôle catalyseur à travers ses pratiques, au regard de son statut central, garant de l'éthique en classe. L'ambiguïté tient à ce que l'enseignant est à la fois un individu « ordinaire », qui en classe adopte des comportements, mais aussi celui qui crée les normes et les fait appliquer. Il est à la

fois acteur, créateur et agent¹ de la norme. Au regard de l'identité des sujets et des attentes indexées, toute conduite présentant un écart s'apparente à un comportement non conforme et engage l'individu sur le terrain affectif et par extension de l'injustice perçue, où les différences sont lues comme des préférences. La difficulté et l'ambiguïté tiennent à la simultanéité des identités, qui spécifie la norme au regard de cet étiquetage original et module les limites.

La prégnance de la dimension comportementale participe au caractère dynamique de la norme, devant la diversité des pratiques : un décalage apparaît dans la confrontation à la réalité entre les représentations de la norme et les mises en œuvre, avec des justifications faites à posteriori. La norme s'inscrit au sein d'un espace flexible, inhérent à son auteur et à la contextualisation ; elle conditionne de plus l'acceptation. La pratique de la norme est déterminante, à travers les conduites effectives, comme indices lisibles, réels ou fictifs, qui modulent le processus de normalisation. Les actes se dessinent parfois pour l'individu comme un indicateur des sentiments de l'acteur, dont le caractère public pose problème. Le registre affectif devient dominant, se conjugue avec les comportements et le contexte, comme catalyseurs de la norme, et module les frontières de l'acceptable. Parfois un effet établissement apparaît.

Le caractère public des conduites à travers le processus de désignation et la dimension comportementale ressort comme facteur de la norme et de l'acceptation. Représentation et pratique de la norme se conjuguent, impactant le jugement des acteurs de l'école et elles modulent la norme dans l'interaction élève-enseignant.

La norme et les dimensions affective et sociale présentent une interdépendance, chez l'élève et l'enseignant, marquée par une forme de réciprocité. Perspectives déontique et pragmatique se concurrencent, comme nécessité ou logique adaptative, teintées par l'affect, avec l'ordre et la justice en toile de fond et la menace du délitement social en suspens. La fluctuation de la norme s'affiche.

c. Pour synthétiser

Au regard d'une infraction identifiée, la norme est précise ($\geq 79\%$), elle présente un caractère déterminé ($\geq 98\%$) et une similarité forte (78%) entre les acteurs de l'école. Les représentations différenciées de la norme, sont minoritaires (19%) et les représentations opposées très restreintes (3%). En ce sens, la norme est homogène. Une nuance apparaît chez les enseignants qui développent des représentations équivoques de la norme, néanmoins minoritaires (21%).

Dans la confrontation à des transgressions identifiées, les représentations communes et « différenciées » de la norme, se déclinent dans les registres social, cognitif, affectif et éthique, sans ascendance. La part commune de la norme est un peu plus développée dans la

¹ Becker utilise les termes *d'entrepreneur de morale* pour désigner le créateur de la norme et de *croisé* pour désigner l'agent, à savoir celui qui fait appliquer la norme. Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 247.

dimension sociale et la part nuancée dans les champs éthique et cognitif. Les représentations opposées de la norme chez l'élève et l'enseignant, minoritaires et très réduites (3%) s'inscrivent exclusivement dans le domaine affectif, qui ressort comme un catalyseur participant au caractère dynamique de la norme. L'enseignant, contrairement à l'élève, développe ponctuellement dans les domaines social et affectif des représentations équivoques de la norme qui, dans l'interaction, s'ancrent dans la variabilité comportementale et modulent la norme en retour. La norme adopte une forme paradoxale qui freine l'individu pour se positionner « pour ou contre ». La dimension comportementale est très prégnante et la pratique de la norme déterminante, avec un décalage entre celle-ci et la représentation de la norme. Les actes se lisent comme des indices réels ou supposés, parfois teintés sur le plan affectif, qui modulent le processus de normalisation. Le caractère public des conduites, à travers la désignation, renforce ce processus. La norme se dessine sur un terrain flexible, lié à son auteur et à la contextualisation qui influencent l'acceptation, avec un effet établissement possible.

À l'école, les acteurs dessinent la norme dans un espace idéalement juste, fondé sur l'équité et une neutralité sur le plan affectif. Tout comportement présentant un écart par rapport à l'identité des sujets et aux attentes inhérentes ressort comme non conforme et conduit l'individu sur le terrain affectif et vers l'injustice ressentie, avec des différences perçues comme des préférences. Lorsque le domaine affectif devient dominant, il module les frontières de l'acceptable, avec des justifications faites à posteriori.

La simultanéité des identités renforce les ambiguïtés et les fluctuations de la norme, en fonction de l'étiquetage. Conscience et pratique de la norme s'articulent et modulent le jugement et les sentiments des acteurs de l'école, qui, dans l'interaction élève-enseignant, impactent la norme. Caution de l'éthique en classe, l'enseignant, dans ses pratiques, ressort comme un personnage important. L'ambivalence tient à ce que l'enseignant se dessine à la fois comme acteur, créateur et agent de la norme. Nécessité ou logique adaptative, les perspectives déontique et pragmatique rivalisent, colorées par l'affect, avec en toile de fond l'ordre et la justice ainsi que la menace du délitement social en sursis. L'interdépendance entre la norme et les dimensions affective et sociale, chez l'élève et l'enseignant, atteste des fluctuations de la norme.

4. Analyse Hypothèse 4 (Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu)

L'analyse porte sur les entretiens de la « soumission aux incidents critiques (cf. Annexe n°2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques ») identifiés dans l'inventaire, mais cette fois non pas par rapport aux réponses des sujets, mais à travers l'analyse du discours. Pour cela, nous avons tout d'abord repéré dans l'analyse du discours des conduites observables à l'aide de Tropes, à partir de mots-clefs (main, doigt, regard, etc.). Puis, nous avons manuellement identifié et choisi des conduites observables qui peuvent témoigner de la norme. L'enjeu est de montrer que le rapport à la norme est avant tout un rapport en situation, décliné à partir de comportements lisibles inducteurs ou révélateurs de la

norme. Cette partie s'inscrit dans la continuité des Hypothèses 4, 4 bis et 4 ter, avec un regard croisé sur la norme. Dans ce rapport à la norme en classe, l'angle est celui d'un rapport en situation, à partir d'éléments quotidiens : « (...) *tu n'acceptes pas en classe ? - Euh... voilà l'insolence euh, le manque de respect, euh l'injustice euh... voilà moi c'est mon, mon truc. Ça va pas aller se nicher sur des choses euh scolaires, hein chez l'enfant. Euh... les... enfin comment dire aussi, ça c'est, enfin bon ça c'est le quotidien, hein les, les choses qu'on vit au quotidien avec les enfants*¹ ? ». Nous cherchons à vérifier s'il est possible de mettre en relief dans un premier temps les comportements lisibles, pour souligner ensuite les conduites équivoques et enfin repérer s'il existe des comportements contradictoires. Les conduites relevées sont listées, pour montrer qu'elles se dessinent comme des indicateurs de la norme.

a. Des comportements lisibles

Nous avons relevé, dans les entretiens les conduites observables en fonction des parties du corps mobilisées, pour montrer qu'elles témoignent d'indices de la norme. L'indice² traduit *un signe qui révèle l'existence d'une chose*. Puis nous avons retenu les expressions indexées au corps, qui traduisent des comportements. Enfin, nous avons cherché à mettre en relief les conduites, en tant qu'indicateur lisible de la norme, comme déviance ou acceptation, mais aussi comme régulation, comme « message » ou comme limite. L'indicateur³ se définit comme ce *qui fait voir ou qui fait connaître l'existence ou le caractère précis de quelque chose ou quelqu'un*. Dans notre cadre, nous cherchons à vérifier si la conduite met en relief la norme.

➤ Le corps

Nous relevons les différentes parties du corps, susceptibles d'être des indicateurs lisibles de la norme : la bouche, le visage, les yeux.

La bouche

- « *J'ai un élève qui... il le fait plus trop, tiens, qui... dès que je lui fais un reproche on dit, il chipait, je sais pas, il fait un bruit avec sa bouche : ça fait Tchi ! Tchi ! Je sais pas, j'arrive pas à le refaire*⁴ », Claudie⁵ (enseignante) .

¹ Christine, Enseignante 7, École 4, « Inventaire ».

² CNRTL, consulté le 17/4/2017. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/indice>.

³ CNRTL, consulté le 17/4/2017. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/indicateur>.

⁴ Claudie, Enseignante 3, École 2, « Inventaire ».

⁵ Tous les extraits cités sont issus de la « Soumission aux incidents critiques » (cf. Annexe 2 « Représentations de la norme à partir de la Soumission aux incidents critiques »).

- « *C'est encore des garçons, quand euh la maîtresse elle leur fait une remarque, euh...qui leur plaît pas, eh ben ils... tchipent. Tu sais c'est un peu euh... Ils font ça : Tch, Tch ! Oui, ça veut dire tous les gros mots du monde !* », Lola (élève).

- « - *Ben... des fois. C'est quand on... quand il y a la maîtresse qui dit quelque chose, et qu'on dit que c'est pas vrai euh, on... on souffle* », Julie (élève).

Le visage

- « *Parce que pour reconnaître les gens quand il ment, c'est trop facile ! Ben alors, on regarde leur visage* », Saba (élève).

Les yeux

- « *... Lui, ne pas la fixer dans les yeux quand je lui parle, ne pas m'en aller quand elle me cause...* », Camille (élève).

- « *C'est... et puis je surveille les yeux qui traînent à gauche à droite.* », Fanny (enseignante).

Des comportements réitérés

- « *Ouais. C'était embêtant ! Ben, euh... il parlait à chaque fois* », Lola (élève).

- « *Ben travailler... travailler parce que à chaque fois elle parle !* », Daniel (élève).

- « *Ah euh non déjà, parce que j'ai pas envie, parce que à chaque fois, ils ne veulent même pas me la passer. Ils jouent avec leurs copains, avec mon ballon alors euh...* », Maël (élève).

« C'est-à-dire, par exemple s'il m'a tapée, je lui dis d'arrêter une fois. S'il refait une deuxième fois, et que je lui dis d'arrêter une deuxième fois, et puis qu'il le fait une troisième fois, ben là je serais bien obligée de le dire, parce qu'il est récidiviste », Camille (élève).

Les propos relevés nous permettent de repérer la tête comme terrain d'expression de la norme, au travers de la bouche, des yeux, du visage, dans une perspective perceptive. Les conduites mettent en évidence l'interaction, mais aussi la dimension subjective, qui témoignent toutes les deux de l'implicite et du ressenti. Différents niveaux de lecture d'un comportement ressortent. Une conduite peut se dessiner comme une conduite à proscrire (ne pas la fixer dans les yeux, ne pas avoir les yeux qui traînent). Parce qu'il souligne une abstention, ce comportement fait émerger la norme. Un acte peut également mettre en relief une conduite non-conforme (le visage qui témoigne du mensonge). En ce sens, le comportement indique un rapport à la norme. À certains moments, c'est moins l'acte lui-même que sa réitération qui pose problème. Parfois le comportement témoigne d'une culture commune déviante, propre à un sous-groupe en classe et fait ressortir la norme. Ainsi certains élèves « tchipent » en classe,

utilisant un mode de communication qui leur est propre, en réaction à l'enseignant : on « tchipe » pour communiquer et pour insulter. Cette conduite met en relief l'importance du caractère public d'une conduite, puisque les élèves grâce à cette pratique manquent de respect à l'enseignant, mais sans qu'il le sache. Cette conduite témoigne de l'identification d'une norme par les élèves (ne pas insulter l'enseignant). De ce fait, la conduite transgressive présente un caractère de confidentialité, pour ne pas générer une réaction de l'enseignant. Le caractère secret du comportement ressort comme la condition de la non-identification de la conduite comme déviance. Des comportements visant à ne pas rompre cette confidentialité peuvent apparaître, avec une interaction sociale qui limite parfois l'identification de la déviance.

Si cette conduite se déroule *sub rosa*, d'autres au contraire soulignent que la limite se dessine : lorsque l'élève souffle alors que ce que dit l'enseignant n'est pas vrai, il affiche ouvertement sa position. Parfois le comportement est un révélateur. L'acte est considéré comme vecteur de la norme, à savoir comme support pour réagir (surveiller les yeux qui traînent). En ce sens, il est source de réaction et participe au processus de normalisation.

Ces résultats montrent que :

Le corps et plus spécifiquement la tête ressortent comme des espaces possibles d'expression de la norme. L'interaction apparaît de façon implicite et subjective, à travers le ressenti. Les conduites ressortent à la fois comme des transgressions identifiées, qui peuvent se lire comme des indices de la norme, mais aussi comme des vecteurs de la norme au sens de support, objet de réactions, partie intégrante du processus de normalisation. Enfin, les conduites se dessinent aussi comme des indicateurs de la norme, où le corps et les actes infèrent la norme. Cette interdépendance entre la pratique et la représentation de la norme est à l'origine de conduites sub rosa en classe. Ces actes visant à maintenir la confidentialité témoignent également du rapport à la norme.

➤ Des expressions qui traduisent des comportements

Nous cherchons ici des expressions liées au corps, susceptibles de traduire des comportements.

- « *Qu'est-ce que vous n'accepteriez pas ? ... Ben celui qui répond... et puis celui qui tient tête* », Fanny (enseignante).

- « *Voilà, donc euh, voilà, c'est, c'est euh pour leur montrer un petit peu, que c'est... qu'il faut se servir de sa tête* », Christine (enseignante).

- « *Pour certains, on sait qu'au bout de trente secondes, ils auront déjà le nez levé* », Christine (enseignante).

- « *(...) c'est plus une vigilance (...) un accompagnement plus important sur ces élèves-là, en se disant, ben il faut qu'on les ait plus à l'œil, parce qu'ils vont décrocher plus vite (...)* », Christine (enseignante).

- « *Derrière son dos* », Alicia (élève).

Une empreinte culturelle

- « *On a beaucoup d'enfants euh... euh turcs, etc. Ils regardent pas du tout dans les yeux. (...) pour eux, c'est une marque de respect, en fait. Mais j'ai un peu de mal, quand ils me parlent en tournant la tête, (...) en regardant mes pieds, ou leurs pieds. (...) c'est culturel, c'est, c'est différent (...) j'ai l'impression qu'ils regardent ailleurs (...) pour moi, une discussion c'est en face. C'est la bouche, c'est euh... les expressions euh... il y a de la gestuelle, tout ça. (...) C'est difficile de communiquer en fait, parce que certains vraiment vont presque me tourner le dos, quoi* », Élodie (enseignante).

Des expressions traduisent des comportements, témoignent de la pratique de la norme et infèrent sa représentation. Ici encore, la tête (tenir tête, se servir de sa tête, avoir le nez levé, avoir à l'œil) semble un vecteur privilégié dans le rapport à la norme, même si le corps apparaît plus globalement avec l'importance de la gestuelle. Une conduite ressort comme infraction identifiée (répondre et tenir tête), comme prescription (falloir se servir de sa tête), comme indice (les expressions, la gestuelle) ou comme indicateur (avoir le nez levé) et toujours dans l'interaction (les avoir à l'œil). Le caractère dissimulé des actes ressort (derrière son dos) et atteste du rapport à la norme.

Ces résultats indiquent que :

La mise en jeu du corps à travers la gestuelle et la tête comme support privilégié se dessine comme un indicateur de la norme. Les conduites sont lues, affichées ou voilées, comme transgression, prescription, indice ou indicateur, et inscrivent la norme dans une perspective interactive.

➤ Des conduites signes de l'acceptation ou de la déviance

Nous cherchons à mettre en relief les conduites comme indicateurs lisibles de la norme, pour vérifier si elles peuvent mettre en relief la déviance ou l'acceptation, ou se dessiner comme un seuil lisible.

Des comportements qui témoignent de l'acceptation

- « *Faut, faut lever la main euh avant... avant* », Ted (élève).

- « *Euh... ben... ben... lever le doigt pour prendre la parole* », Julie (élève).

- « *Donc voilà pourquoi ça me met pas en colère, parce que je pense pas que ça va forcément dérapé* », Frédérique (enseignante).

- « *Et quelquefois nous, elle tape dans les mains, après elle dit, elle met le doigt comme ça. Donc il vaut mieux le faire, et se taire* », Amandine (élève).

La gestuelle se dessine, notamment avec la main et le doigt. Le corps devient un vecteur pour adopter des conduites précises, qui ressortent comme des indicateurs et des indices de la norme. Par exemple, accepter les règles induit de lever la main ou le doigt avant de prendre la parole. L'individu qui suit cette règle témoigne par sa conduite de l'acceptation de la règle. Les conduites sont lisibles chez l'élève, mais aussi chez l'enseignant, autorisant les individus à mesurer la conformité de leur conduite. La perspective est bien interactive, avec une forme de réciprocité entre les acteurs de l'école. Par exemple, la colère de la maîtresse et ses frappes de main ressortent comme des signes lisibles. S'ils sont efficaces et induisent une réaction en retour, l'acceptation de la norme apparaît.

Des comportements comme déviance

- « *Euh oui, un, des signes, euh... euh, le doigt d'honneur* », Jacques-Maxime (élève).

- « (...) *de cracher euh, sur les escaliers* », Lola (élève).

- « (...) *qu'elles nous fassent mal, que les maîtresses nous traitent ou qu'elles nous tirent les oreilles* », Julie (élève).

- « ... *Euh faire des croche-pieds, quand du monde passe euh* », Pierre (élève).

- « (...) *des fois, la maîtresse interroge beaucoup les chouchous. D'ailleurs elle dit que c'est tout le temps bien (...)* », Joséphine (élève).

Les sujets identifient les conduites transgressives à travers une désignation qui qualifie la déviance. En arrière-plan, la norme s'affiche. Un acte peut être perçu comme un signe faisant office de message, compris de tous et inscrit dans une culture commune. Par exemple, faire un doigt d'honneur ressort comme une insulte. Un comportement est identifié explicitement comme déviance. Par exemple, cracher, tirer les oreilles, faire un croche-pied ressortent comme des conduites non-conformes. Le corps apparaît à la fois comme un vecteur de déviance possible, mais aussi un espace personnel à préserver.

Des comportements comme un seuil lisible

Nous cherchons à relever les actes comme des indicateurs de la norme, pour vérifier s'ils peuvent se dessiner comme un seuil lisible.

- « *Contrairement à ce que je vous disais, toute, toute cette notion d'agressivité qui risque de me fâcher ! - (...) Je suis un être humain !* », Frédérique (enseignante).

- « (...) je me mets en colère assez facilement (...) Donc ça, ça m'a mis très fort en colère. Enfin voilà, ça m'énerve ce côté-là euh (...) ça me met très, très fort, ça, ça me met en colère », Claudie (enseignante).

- « ... Quand il a un ton agressif, un peu irrespectueux, un peu à tenir tête, ça, ça m'agace ! », Fanny (enseignante).

- « Alors, quand les élèves se rangent en classe, il faut que le rang soit bien fait. C'est pas un rang en accordéon, c'est pas un troupeau de moutons, et on commence dans le silence. (...) Pareil, pareil, ils ne sortent que quand il y a le silence complet, euh qu'ils ont rangé, et que le silence est complet », Mireille (enseignante).

Les frontières du conforme se font jour de différentes façons. Une exigence forte, au regard de conduites très précises (bien se ranger, avoir le silence), cible le seuil de tolérance. Parfois les conduites génèrent en retour des comportements qui témoignent d'une graduation comportementale dans la réactivité et, qui peuvent être lus ou perçus comme un indicateur d'une moindre tolérance, signifiant à l'individu qu'il se situe aux abords de l'acceptable. Par exemple, se fâcher, se mettre en colère, s'énerver, s'agacer. Notons que ces conduites sont teintées négativement par l'émotion. L'individu s'inscrit dans une perspective affective. C'est encore une fois dans l'interaction que les dimensions comportementales se dessinent.

Ces résultats montrent que :

Le corps et les conduites adoptées tant par l'élève que par l'enseignant ressortent dans une perspective interactive empreinte de réciprocité, comme des indices ou des indicateurs de l'acceptation ou de la déviance. Ces signes lisibles mais non moins subjectifs se conjuguent au présent, comme témoin de la (non)conformité d'une conduite. La pratique de la norme est lue comme un comportement de suivi de la norme. La limite entre l'acceptable et le non-conforme se dessine dans l'interaction, comme bordure instable et dynamique. Les frontières du conforme peuvent se tracer avec des conduites plus réactives, inscrites dans l'affect, ou se préciser par le biais d'exigences ciblées sur des conduites précises.

➤ Des comportements comme outil de régulation

Nous cherchons à révéler les conduites comme indicateurs lisibles de la norme, pour vérifier si elles peuvent se dessiner comme outil de régulation.

Des comportements lisibles, qui permettent d'anticiper

- « ... Ben les violences physiques de nouveau et verbales... Et on essaie de les anticiper, parce que c'est des fois faisable de voir le groupe ou ça parle un peu plus fort, où on sent qu'il y a une tension sur un visage... ou un truc comme ça », Fanny (enseignante).

Le corps signe lisible de la motivation

- « Comment fait-on pour savoir [qu'un élève se décourage...] ? Ben, ça moi c'est en observant, hein... à la tête de l'enfant. (...) Oui, oui, enfin la tête, le regard », Mireille (enseignante).

Des comportements difficiles à percevoir pour l'enseignant

- « Ben euh... le... c'est un peu différent l'EPS, parce que... l'EPS des fois, elle... pendant, en endurance quand elle dispute, euh ben des fois il y en a, ils se poussent, ou... Et elle voit pas, elle voit pas. Ben oui, parce que en fait comme on fait tout le tour du stade, et comme on est beaucoup, elle regarde, des fois elle regarde vers la gauche, et à droite il y en a qui se bousculent, euh tout ça », Madeline (élève).

Des comportements comme outil de régulation

- « Eh ben, je me suis mise là en colère noire. (...) Ça se traduit par euh... ouais un regard noir, euh des mots euh... enfin... Ben je sais pas comment dire, je suis en colère. Donc c'est pas de la violence euh... je vais pas être violente au niveau des gestes, ni... au niveau des mots, mais je vais leur dire, que vraiment enfin... que je suis en colère. Je pense que j'ai un ton qui est dur (rires), des yeux qui sont... durs. Euh... en général c'est le grand silence à ce moment-là et... Voilà je vais expliquer vraiment pourquoi je suis en colère, et pourquoi... je vais laisser... sortir ce que je ressens, quoi », Claudie (enseignante).

La lisibilité des conduites (parler plus fort) peut engager l'individu à anticiper leur dégradation et à proposer des régulations nécessaires de façon préventive. Les comportements sont organisateurs de cette régulation (regard, geste, ton, yeux) et la dimension affective peut apparaître de façon un peu envahissante. La lecture comportementale limite le délitement de la situation, mais la difficulté tient à la visibilité (un truc comme ça, la tête) et à la subjectivité (sentir des tensions sur un visage, un regard) de l'interprétation des conduites et du contexte. Et ce, d'autant plus, que des actes peuvent avoir un caractère voilé.

Ces résultats soulignent que :

Les conduites peuvent se dessiner comme les indices d'une dégradation possible, dans un contexte donné. Cette lecture autorise des pratiques préventives au regard de la norme, mais, dans les faits, ressort comme une interprétation subjective. Les régulations s'opèrent elles aussi à travers la dimension comportementale, parfois marquée par l'affect. L'interaction se dessine et la difficulté tient à la visibilité et à la subjectivité des comportements, qui peuvent avoir un caractère dissimulé. Ce processus participe au caractère dynamique de la norme.

➤ Des comportements comme indice

Nous cherchons à vérifier si les conduites peuvent se dessiner comme des indices que l'individu peut interpréter comme des « messages ».

- « (...) l'insolence et l'attitude des enfants euh... L'attitude verbale hein des enfants, ou même ça peut être euh un geste, enfin c'est pareil. (...) c'est vraiment, la chose euh... que je ne peux pas supporter quoi », Christine (enseignante).

Comme témoin de l'investissement dans le travail

- « Ben euh... on a pas le droit de parler, pendant qu'on travaille, ou... ou de... de s'allonger, de s'allonger sur sa feuille de papier », Madeline (élève).

- « Ben le matin, c'est que je ne suis pas trop réveillée, dont je suis un peu comme ça sur ma table, j'ai le cerveau engourdi. Et l'après-midi, ben je suis plus en forme donc je lève, je participe plus aux... interrogations », Camille (élève).

- « (...) quand je les vois se balancer sur la chaise avec un stylo feutre à la main, alors qu'on n'est pas du tout en train de bosser avec des stylos feutre, là oui c'est du bavardage, quoi », Céline (enseignante).

Mal se tenir

- « Ben euh... on n'a pas le droit de parler, pendant qu'on travaille, ou... ou de... de s'allonger, de s'allonger sur sa feuille », Madeline (élève).

Faire autre chose

- « Ah ben si ça ricane, si je les vois en train de faire complètement autre chose, ils ont sorti le petit tableau, ils se font des dessins (...) je trouve ça assez vexant, pour moi. Enfin tu vois, ça me remet aussi un peu en cause », Christine (enseignante).

Perturber les autres

- « (...) j'ai un élève en particulier (...) incapable de se taire, incapable de rester assis vraiment, plus de, plus de deux minutes. (...) ! Ça, c'est difficile (...) il va perturber les autres, ça c'est difficile à comprendre euh, et à supporter pour les autres (...) », Élodie (enseignante).

Comme condition de l'apprentissage

- « (...) on dérange pas, on respecte les autres, ceux qui, qui veulent travailler, qui travaillent, (...) on parle pas de façon intempestive, on se déplace pas, après on va chercher concrètement qu'est-ce que ça voulait dire respecter le travail des autres », Fanny, (enseignante)

Des attitudes attendues

- « Alors, que à partir du moment où on rentre dans la classe, j'aimerais déjà qu'on ait une attitude euh d'élèves, on va dire, entre guillemets. Enfin une attitude, voilà... être un peu plus disponible, euh silencieux, attentif, voilà », Élodie (enseignante).

Comme moyen d'attirer l'attention

- « Il se lève, pour euh jeter un tout petit bout de papier. Il le jette à la poubelle. Un tout petit bout (...) C'est pour se lever et danser (...) quand elle l'interroge pas, euh, il est pas content (...) quand la maîtresse elle l'interroge, il est content, parce qu'il va pouvoir faire son intéressant. Il va pouvoir euh, faire un petit truc rigolo au tableau (...) », Lola (élève).

Comme moquerie

- « (...) j'attends qu'ils soient rangés, le plus possible calmés. (...) j'en ai trois depuis le début de l'année qui systématiquement attendent la seconde avant le grand coup pour euh... pour aller faire pipi. Et moi, ça que je l'assimile à une moquerie de moi, enfin du, du, du système (...) », Claudie (enseignante).

Comme catalyseur

- « Et puis tu en as trois ou quatre qui sont debout. Du coup, ceux qui étaient assis, ben euh... se retournent et parlent avec leur voisin, parce que ben les autres ils sont pas assis, donc pourquoi est-ce que eux ils resteraient assis », Céline (enseignante).

- « (...) c'est le bazar, ça chahute, ça se bouscule, hein : eh ben tu sors cinq minutes et tu te prends une croix », Christine (enseignante).

Un comportement peut s'apparenter à un indice, comme signe qui fait sens pour l'individu, au regard de la norme. Mise en œuvre de la norme, cette conduite prend la forme d'attitudes (geste, posture) comme *manière de tenir son corps*¹, mais aussi de comportements dans des contextes identifiés. Par exemple, dans le cadre du travail, s'allonger, être un peu avachi sur la table, se balancer sur la chaise, avoir des feutres à la main, ricaner, faire autre chose, sortir un petit tableau, faire des dessins, perturber les autres, ressortent comme des conduites ou attitudes non conformes. Les descriptions peuvent être très précises. Par exemple, faire son intéressant peut consister à se lever en classe pour aller jeter un petit bout de papier à la poubelle, à se lever et à danser, à faire un petit truc rigolo au tableau. Au regard d'une norme explicite, un comportement peut être interprété comme une transgression ouverte, comme une forme de provocation (aller aux toilettes après le troisième coup de sonnerie). L'indice peut

¹ CNRTL, consulté le 17/4/2017. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/attitude>.

être une conduite transgressive, mais pas systématiquement et se dessine également comme un signe antérieur à celle-ci. Le comportement, comme indice peut se référer aussi à une conduite ou à une attitude conforme : être disponible, silencieux et attentif, ne pas déranger, respecter les autres et leur travail, ne pas parler de façon intempestive, ne pas se déplacer.

La perception du comportement est un indice pour les pairs, qui accentue (ne pas rester assis puisque les autres élèves sont debout) ou limite l'engagement dans la transgression (sortir cinq minutes et se prendre une croix en cas de bazar) ou la conformité, au regard des conséquences de l'acte.

Ces résultats montrent que :

Des conduites ou des attitudes peuvent se révéler comme des signes qui font sens pour les acteurs de l'école, comme déclinaison concrète du suivi de la norme. Ces indices se dessinent sur le plan comportemental tant dans le registre transgressif que dans celui de l'acceptation. Pour autant, ils ne se déclinent pas forcément comme conduites (non)conformes, mais comme signes antérieurs, comme prémices à la conduite qui se dessine. Ces mises en œuvre de la norme ressortent comme des indices de conformité, qui peuvent limiter ou favoriser l'engagement dans une conduite (non)conforme, notamment au regard du comportement des pairs et des conséquences des actes considérés.

➤ Des comportements comme limite

Nous cherchons à vérifier si les conduites peuvent se dessiner comme des indicateurs, que l'individu peut interpréter comme des limites de la norme.

Cibler la limite

- « (...) c'est toujours dur de trouver la limite jusqu'où on peut le laisser aller, par rapport aux autres, (...) je fais des, des différences en fonction... d'un point spécifique que j'ai repéré (...) », Fanny (enseignante).

- « Le fait de l'avoir mise en colère, ou d'avoir fait ça. (...) Devant moi (...) je ne le supporte pas (...) ils ont un espèce de sentiment de fierté, quand ils me disent ça », Élodie (enseignante).

Des gestes qui atteignent la limite

- « (...) si il [un collègue] va plus loin, parce que l'humilier ça pourrait être le taper. Là, on est bien obligé d'intervenir tout de suite. Donc il y a des limites. Mais, heureusement je le vois pas », Frédérique (enseignante).

Avec une dimension sexuelle

- « *Vis-à-vis de moi... Euh... on revient un peu au respect, (...) Euh... les gestes, les gestes obscènes (...), avec les femmes, j'ai des garçons (...) qui vont faire des gestes obscènes, voilà quand ils sont pas contents (...) je ne tolère pas (...) j'ai renvoyé un élève de ma classe, et ça m'arrive, jamais ! (...) Il avait dépassé la limite (...) c'était volontaire. (...), je l'avais repris, (...) Il s'arrêtait pas... Ils remettent les capuches, les casquettes. (...) je lui demande d'arrêter ça. (...) il prend une bouteille, et il simule euh, voilà... un geste un peu sexuel, en me regardant droit dans les yeux. Donc là, je l'ai pris évidemment pour moi, (...) pour moi, c'était ma limite. C'était pas possible !* », Élodie (enseignante).

- « *(...) les élèves ont pas le respect de leur intimité, les élèves ont pas de respect de l'intimité des autres, pas de la mienne non plus ! (...). Non, c'était pas possible ! (...) les questions étaient trop... Entre les élèves qui ne comprennent pas du tout (...) de quoi la classe est en train de parler, et les élèves qui ont vu des films et des films... et qui posent des questions. Tu ne comprends même pas comment des élèves peuvent à dix ans(...) peuvent sortir ça. (...) dans cette classe-là, je ne peux pas aborder l'éducation sexuelle* », Céline (enseignante).

Qui dépassent la limite avec une perte de contrôle et des comportements hors-norme

- « *(...) [une élève] qui a insulté copieusement cette maman, (...) les bras t'en tombent. (...) La traiter comme ça, de, de, de, de (...) je suis arrivée, mais j'ai même pas contrôlé. (...) j'ai pris la gamine, et je l'ai secouée comme un prunier, je lui ai mis un coup de pied aux fesses, (...) il a fallu que je me calme (...) j'étais dingue ! (...) une môme de dix ans, comment peut-elle s'adresser à, à un adulte, ou même à un enfant, (...) j'ai un peu des réactions épidermiques, par rapport à ça* », Christine (enseignante).

Une forme d'agression

- « *L... la seule chose qui m'est arrivée là, dans mes sept ans de carrière où vraiment j'étais en colère, c'est contre l'élève, qui me regardait et qui enfonçait une bouteille d'eau dans sa bouche, en gémissant euh... Et là, c'est vrai que ça m'a tellement mise en colère, parce que c'était euh, ça a duré longtemps et j'avais beau le regarder et il me regardait avec le même regard que moi, et il continuait d'enfoncer sa bouteille. Et là, c'est la première fois où vraiment je, je... oui, ben une sorte de craquage un peu, j'ai pris sa bouteille d'eau, et euh je lui ai arrachée de la, de la bouche quoi. Et euh je lui ai renversée sur la tête, et je lui ai dit : je vais te rafraîchir les idées ! (...) pour moi là je suis sortie de mon... rôle de maîtresse (...), c'était plus possible pour moi (...) il fallait... régler autrement (...) je l'ai pris... vraiment (...) comme une agression (...) physique* », Élodie (enseignante).

- « *(...) c'est l'insolence (...) l'irrespect euh, ça je supporte pas du tout ! (...) c'est vraiment la première chose, (...) je peux devenir euh... folle ! (...) c'est arrivé une fois (...) je sors de mes gonds. (...) je suis dangereuse dans ces moments-là. (...) C'est vraiment euh, la façon (...) de s'adresser euh à moi. Je pense que ça, ça m'agresse particulièrement* », Christine (enseignante).

Un comportement peut témoigner de la norme, en révélant ou en dépassant la limite, et se trouve accentué par son caractère public (le faire devant moi). Il s'agit bien ici d'actes ou de gestes et non plus d'attitudes. La difficulté pour l'individu consiste à se positionner et à cibler les limites de l'acceptable, devant la spécificité du contexte. Lorsque des conduites ou des gestes atteignent la limite (taper un élève, avoir une conduite à caractère sexuel dans un registre personnel avec un non-respect de l'intimité de l'autre), la frontière se dessine nettement et se trouve dépassée. Une « rupture » s'opère du fait que la limite soit franchie. La limite de la norme devient ou est perçue comme individuelle (« *Je pense que ça, ça m'agresse particulièrement*¹ »), comme un positionnement personnel (« (...) *c'était ma limite. C'était pas possible*² ! »). En découle souvent l'intrusion de la dimension affective qui devient dominante (être dingue, devenir folle, sortir de ses gonds, avoir des réactions épidermiques) et peut conduire à une perte de contrôle (ne pas contrôler, secouer comme un prunier, renverser sa bouteille d'eau sur la tête, faire un craquage, être dangereuse). Lorsque la conduite est fortement en rupture et que le décalage avec la norme est fort, l'individu cherche une solution dans l'instant, au présent, pour mettre un terme à la conduite (être obligé d'intervenir tout de suite) ou pour réduire le décalage existant (régler ça autrement). La conduite peut être perçue comme une forme d'agression (prendre pour une agression physique, se faire agresser), qui conduit l'individu à sortir de son rôle d'élève ou d'enseignant. La préservation de son identité individuelle prime alors sur l'identité en jeu dans le contexte considéré. Une concurrence s'affiche.

Ces résultats montrent que :

Les conduites peuvent s'avérer être des catalyseurs pour les acteurs de l'école, qui indiquent, atteignent ou franchissent la limite. En ce sens, l'acte ou le geste témoignent du rapport à la norme et la pratique de la norme est déterminante. Pour autant, la difficulté du sujet reste entière pour dessiner les frontières de l'acceptable et se situer individuellement, au regard du contexte rencontré. En effet, un positionnement personnel s'opère, lorsque la limite est dépassée. Celle-ci se dessine alors comme une « rupture », avec l'émergence de la dimension affective, qui peut devenir intrusive. Dans l'interaction, en cas de forte divergence entre la norme et les conduites, l'individu s'attache dans l'instant à réduire l'écart existant ou à mettre un terme à la situation par un comportement. Ici encore, la logique est comportementale, dans une perspective de préservation de l'identité, où l'espace personnel devient prioritaire sur l'identité en jeu, qui s'efface. Des concurrences se dessinent.

¹ Élodie, Enseignante 4, École 2, « Soumission aux incidents critiques ».

² Christine, Enseignant 7, École 4, « Soumission aux incidents critiques ».

➤ Pour synthétiser

Le corps à travers ses mises en jeu, tant chez l'élève que chez l'enseignant, témoigne de la norme comme espace possible d'expression, d'interprétation et de construction. Les comportements ressortent comme un indicateur, un vecteur ou un catalyseur de la norme. Dans l'interaction, conduites et attitudes sont perçues, lues et interprétées de façon subjective par le biais du ressenti. Actes et attitudes sont traduits comme des transgressions, des prescriptions ou des conduites conformes.

Comme indice, les conduites et le corps font sens pour les acteurs de l'école de façon plus ou moins claire. Les indices se déclinent au présent, comme témoin de la (non)conformité d'une conduite, mais aussi comme signes antérieurs et prémices à la conduite à venir. Cette mise en œuvre de la norme s'apparente à des indices de conformité, susceptibles de freiner ou de favoriser l'engagement dans un acte (non)conforme, notamment en fonction des conduites des pairs et de leurs conséquences. Comme vecteur de la norme, un comportement ressort comme un support, objet de réactions, partie intégrante du processus de normalisation. Comme indicateur, un acte ou une attitude permettent d'inférer la norme.

En classe, pratique et représentation de la norme se conjuguent en lien avec le caractère public des actes, qui peuvent être visibles ou dissimulés. Les conduites visant le maintien de la confidentialité en classe, témoignent également du rapport à la norme. La pratique de la norme se lit comme une conduite de suivi de la norme, avec en arrière-plan la limite entre l'acceptable et le non-conforme, qui se cristallise dans l'interaction. Franges instables et dynamiques, les frontières du conforme apparaissent à travers des conduites plus réactives, teintées d'émotions, ou se précisent à partir d'exigences ciblées sur des conduites précises.

Les conduites peuvent être déchiffrées comme indice ou indicateur d'une dégradation possible du contexte, qui annonce les abords des limites de la norme. Si cette lecture permet des pratiques préventives, l'interprétation reste subjective. Des régulations s'opèrent en conséquence, dans le champ comportemental. L'interaction est souvent marquée par l'affect et induit au présent une réactivité, à la fois nécessaire et délicate, en ce sens qu'elle peut être dominée par l'émotion. La difficulté tient à la visibilité des conduites et à la subjectivité, mais aussi à la gestion de l'interaction dans l'instant, avec réactivité, tout en restant dans le contrôle.

Pour les acteurs de l'école, un comportement peut mettre en relief, atteindre ou franchir la limite de la norme. La conduite est un catalyseur. La pratique de la norme est déterminante, en ce sens que l'acte ou le geste témoignent du rapport à la norme. Dessiner les frontières de l'acceptable reste difficile et subjectif mais consiste aussi à se situer individuellement et dans l'instant, au regard du contexte rencontré. L'individu opère un positionnement personnel, lorsque la limite est franchie, avec l'émergence, voire l'intrusion, du registre affectif. La limite ressort au présent, comme une « rupture », une divergence entre la norme et les conduites. Dans l'interaction, l'individu cherche à réduire l'écart existant dans l'instant ou à mettre un terme à la situation à travers son comportement. Le contexte peut conduire l'individu, dans une forme de réciprocité, à franchir lui aussi la limite. La logique est comportementale et réactive, à des fins de préservation de l'identité. L'espace personnel devient dominant et l'identité du sujet concerné dans l'originalité du contexte s'efface. Des

concurrences apparaissent. Indice, indicateur, vecteur, catalyseur ou régulateur, le corps, à travers des attitudes, des gestes ou des conduites est à la fois le terrain d'expression, d'adaptation, d'interprétation de la norme et de la normalisation. Dans l'interaction, l'individu doit à la fois faire preuve de réactivité dans l'instant, tout en restant dans le contrôle. Le rapport au temps et la lecture des conduites sont déterminants. La pratique de la norme est essentielle. Une interdépendance se dessine entre pratique et conscience de la norme. Ce processus participe au caractère dynamique de la norme.

b. Des comportements équivoques

Nous avons relevé, dans les entretiens les conduites observables, pour montrer qu'elles témoignent de la norme, mais de façon ambiguë. Nous avons, pour cela, cherché à vérifier s'il existe des conduites en tant qu'indicateurs équivoques de la norme. Trois comportements sont appréhendés (répondre, rigoler, regarder), en cherchant à mettre en relief leur caractère ambigu.

➤ Répondre

Nous avons relevé différentes conduites relatives au fait de répondre en classe, à partir des représentations de la norme chez les sujets. Nous cherchons à vérifier si ces comportements sont lisibles et à souligner leur caractère équivoque.

Répondre aux questions

- « (...) *pour répondre aux questions, il faut toujours lever le doigt* », Maxime (élève).

- « (...) *faut toujours bien écouter, sinon après le jour de l'évaluation (...) on saura pas répondre* », Maxime (élève).

- « *Un élève parfait euh, c'est un élève (...) qui aime euh... répondre* », Frédérique (enseignante).

Amuser la galerie

- « *D'aller répondre au tableau en chantant et en dansant, pour faire, pour amuser la galerie euh...* », Céline (enseignante).

Ne pas répondre

À la maîtresse

- « *Je n'accepterais pas, quand je lui parle, qu'il ne m'écoute pas je suppose, euh que, qu'il me réponde, qu'il enfin voilà* », Mireille (enseignante).

- « *De répondre à la maîtresse, de lui dire des méchancetés et voilà* », Ingrid (élève).

- « ... Ben oui lui répondre, ou des, des choses comme ça. (...) Oui, c'est lui répondre comme euh... comme on disait euh : taisez-vous, tais toi ! Ou voilà, on se dit : oh ben c'est bon ! Enfin voilà », Lina (élève).

À ses pairs

Ne pas se laisser distraire - « Mais il me distrait dans mon travail en fait. (...) quand j'essaie de pas répondre à mes camarades, ben ils me font la tête après », Martin (élève).

Echanger mais ne pas donner la réponse - « Ben lui répondre [élève]. Après, ça dépend, si euh... ça parle du travail, si. (...) si c'est euh : dis-moi la réponse de l'exercice ! (...) on peut pas », Martin (élève).

Au téléphone

- « - (...) ta maîtresse ne peut pas faire lorsqu'elle est en classe ? - Répondre, répondre au téléphone », Ophélie (élève).

Des conduites visibles ressortent : lever le doigt, réaliser son évaluation, répondre au tableau en dansant et en chantant, etc. Les propos relevés soulignent que répondre relève de plusieurs acceptions, sources d'ambiguïtés. Tout d'abord, répondre ressort comme une conduite positive, porteuse, souhaitable (aimer répondre) et attendue, au sens d'apporter une réponse à une question. La norme ressort comme un comportement attendu (répondre le jour de l'évaluation), règlementé (devoir lever le doigt pour répondre), condition du travail (ne pas répondre pour ne se laisser distraire, ne pas donner la réponse, ne pas répondre au téléphone en classe). Mais répondre ressort également comme une conduite transgressive : répondre pour amuser la galerie, répondre au sens d'être insolent, de mal parler, de dire des méchancetés. Les conduites qui ressortent dans les représentations de la norme des acteurs de l'école mettent en relief des éléments contradictoires : par exemple, un élève doit répondre (répondre aux questions de l'enseignant), ne doit pas répondre (être insolent, se laisser distraire), ni donner les réponses (à un autre élève). Le même terme et des conduites sensiblement identiques témoignent de normes différentes. Un système de normes interdépendantes se détache. Si le comportement est visible, comme indicateur il témoigne de normes distinctes sans que cette lecture soit filtrée. Comme indice, la conduite ressort comme un signe qui peut indiquer que l'individu s'engage dans une logique investie et pertinente au regard du travail, ou bien dans une voie transgressive. Des ambiguïtés émergent.

➤ Rigoler

Nous avons relevé divers comportements relatifs au fait de rigoler en classe, à partir des représentations de la norme chez les sujets. Nous cherchons à vérifier si ces comportements sont lisibles et s'ils présentent un caractère équivoque.

Ne pas arrêter de rigoler en classe

- « (...) il y a deux, deux garçons qui travaillent mal, et puis ils arrêtent pas de rigoler en classe. Et quand on parle, c'est énervant (...) », Madeline (élève).

Pouvoir rigoler

- « (...) quand je vois l'ambiance de la classe (...) je trouve que (...) globalement, on rigole quand même beaucoup en classe, malgré tout ce, tout ce que je viens de dire », Christine (enseignante).

- « (...) il y a des moments où il faut comprendre qu'il faut être concentré. Et à d'autres, on peut rigoler, et la maîtresse nous fait rigoler des fois, c'est normal », Jacques-Maxime (élève).

Ne pas pouvoir rigoler

- « - (...) qu'est-ce qui n'est vraiment pas bien de faire en classe ? - Rigoler », Sergio (élève).

- « Parce que je peux pas, rigoler avec elle, je peux pas parler à la maîtresse comme si c'était ma copine », Joséphine (élève).

Rigoler pour se moquer

- « (...) je n'ai pas droit (...) de regarder quelqu'un d'autre (...) pour rigoler ou pour se moquer de quelqu'un », Lola (élève).

- « ... Ne pas rigoler derrière le dos de la maîtresse », Alicia (élève).

Mentir pour rigoler, faire de l'humour

- « Eh ben je trouve ça vraiment pas gentil de dire ça, parce que ça se fait pas ! Sauf si elle ne le dit vraiment pour rigoler (...) », Jacques-Maxime (élève).

- « - (...) on peut dire des choses qui ne sont pas vraies ? - ... Des fois on peut dire... pour rigoler, mais des fois non », Salma (élève).

- « (...) avec les autres camarades (...) si on veut rigoler avec eux (...) on peut dire n'importe quoi. (...) c'est juste pour rigoler avec les autres. Par exemple (...) je dis (...) j'ai vu ta sœur », Maajid (élève).

Le rire comme indicateur

- « - Et à quoi tu le reconnais, toi, le chouchou ?- (...) il, il rigole souvent avec la maîtresse », Ophélie (élève).

- « (...) elles sont, les maîtresses ont une meilleure humeur, elles rigolent plus avec les élèves », Pierre (élève).

Rigoler s'esquisse comme une conduite visible (ne pas arrêter de rigoler avec la maîtresse, avec les élèves), mais aussi plus masquée et moins palpable, en fonction des acceptions. Rigoler peut signifier (s') amuser (rigoler beaucoup, faire rigoler, pour rigoler), mais aussi se moquer, faire de l'humour (pour rigoler), inventer des choses (dire pour rigoler). Rigoler se dessine pour les acteurs de l'école comme un comportement acceptable (pouvoir rigoler), cadré en fonction du contexte (à certains moments) sans être prescriptif, ou comme une conduite à proscrire. Les conduites indexées aux représentations de la norme des acteurs de l'école mettent en relief des éléments équivoques : par exemple, un élève peut rigoler à certains moments mais pas à d'autres, rigoler avec l'enseignant mais pas trop souvent et sans être familier, faire de l'humour, mais pas de sarcasme, ni de moquerie. Le même terme et des comportements proches témoignent de normes différentes. Les nuances sont variées et la lisibilité des conduites limitée et subjective. Des normes interdépendantes ressortent. Le comportement est visible et parfois dissimulé, témoignant de l'identification de la transgression et du rapport à la norme.

Rigoler ressort à la fois comme un indicateur d'un contexte favorable (ambiance de la classe), de l'identification du chouchou (rigoler souvent avec la maîtresse) et comme un indice de distanciation (rigoler avec la maîtresse comme si c'était sa copine), de préférence (le chouchou), de bonne humeur (la maîtresse rigole plus avec les élèves), de sarcasme (ne pas vraiment le dire pour rigoler), de moquerie (rigoler pour se moquer), de manque de respect (rigoler derrière le dos). Comme indicateur, la conduite infère des normes distinctes sans qu'elles soient identifiées. Comme indice, le comportement ressort comme un signe qui peut indiquer que l'individu s'engage dans une logique empathique ou bien dans une voie transgressive. Des ambiguïtés se dessinent, d'une part compte tenu de la visibilité nuancée de la conduite, mais d'autre part parce que des normes différentes s'affichent.

➤ Regarder

Nous avons relevé divers comportements relatifs au fait de regarder en classe, à partir des représentations de la norme chez les sujets. Nous cherchons à vérifier si ces comportements sont lisibles et s'ils présentent un caractère équivoque.

Echanger un regard

- « - Quand un élève est avec vous (...) ? - Il y a pas grand-chose (...) Si, ça peut arriver, un regard échangé... pendant qu'ils sont en train de travailler avec moi », Frédérique (enseignante).

Le regard pour se moquer

- « Euh de... de regarder quelqu'un d'autre euh... pour rigoler ou pour se moquer de quelqu'un », Lola (élève).

Le regard comme perturbation possible

- « (...) *on doit pas regarder ce qui se passe. On doit pas parler, en fait on doit se concentrer quoi* », Constance (élève).

- « *Ben... il ne faut pas lever la tête pour regarder les autres, faut toujours rester concentrée* », Eugénie (élève).

Le regard comme une intrusion

- « *Quand je fais du travail et que lui il a rien, il est... il est complètement avachi sur moi en train de regarder, et ça...* », Alicia (élève).

L'orientation du regard

Regarder la maîtresse

- « *Je regarde la maîtresse quand elle parle. Voilà* », Ebony (élève).

- « *Quand elle me parle je lui tourne pas le dos. Je lève pas les yeux en l'air* », Alicia (élève).

Le regard comme une pression

- « ... *C'est un petit peu difficile, quand tu es toute seule (...) devant tout le monde qui te regarde avec les yeux comme ça. C'est un petit peu... comment dire... euh... stressant !* », Amandine (élève).

Le regard comme insulte gestuelle

- « (...) *qu'on me regarde en haussant les yeux au ciel, et en regardant son copain, en disant : ouais, vas-y laisse faire ! C'est euh... parce que si tu veux, c'est pas de l'insulte, mais c'est de l'insulte gestuelle* » Céline, enseignante, Ecole 1.

Le regard comme signe de désintéressement

- « (...) *ben quand j'ai face à moi des élèves, euh qui ne s'intéressent pas à ce que je fais quoi. Eh ben ils regardent l'heure, pour moi ça c'est insupportable !* », Edwige (enseignante).

Le regard comme régulation

- « (...) *je vais regarder les deux qui sont en train de papoter (...) Et puis ils vont s'arrêter d'eux-mêmes, bon* », Christine (enseignante).

Regarder sur les autres

- « *Euh... ne pas euh... se lever, pour regarder les autres, les feuilles des autres, quoi* », Lola (élève).

Regarder pour comprendre

- « S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je regarde ma leçon, et j'essaie de m'aider des outils que je peux avoir ». Mireille (enseignante).

Regarder s'esquisse comme une conduite visible (échanger un regard, regarder ce qui se passe, lever la tête pour regarder, regarder la maîtresse, sa leçon ou les autres, lever les yeux en l'air, regarder avec des yeux comme ça, regarder l'heure), mais plus ou moins perceptible (regarder pour se moquer) en fonction du contexte. C'est moins la visibilité que l'interprétation de la conduite qui interpelle. Regarder peut signifier communiquer (échanger un regard), se moquer (regarder quelqu'un d'autre pour se moquer), insulter (lever les yeux en l'air), tricher (regarder sur les autres), chercher (regarder sa leçon).

Regarder ressort comme une conduite positive, nécessaire ou à suivre, ou bien comme une transgression (tricherie, insulte gestuelle). Le regard ressort comme un indice lisible, en fonction de son orientation (lever les yeux vers le haut, regarder sa montre), de sa durée et des actions combinées. Il peut signifier (un manque de) respect, attention ou motivation, mais aussi intrusion, pression, sans que la liste soit exhaustive. La perception et l'interprétation sont déterminantes mais restent subjectives, en fonction du contexte. La lecture est subtile, complexe, nuancée et subjective. Ces conduites sont souvent les prémices à un engagement dans des tâches conformes ou transgressives. Le regard peut être utilisé en retour dans l'interaction, pour répondre au comportement observé ou comme régulation possible.

Les conduites indexées aux représentations de la norme des acteurs de l'école mettent en évidence des éléments ambigus. Par exemple, un élève peut regarder sa leçon, mais pas sur les autres. L'élève peut regarder l'heure, mais ne pas regarder sa montre en parlant à la maîtresse. Un regard peut être perçu comme une écoute attentive ou comme une moquerie. Les nuances sont fines, subjectives et des conduites voisines signifient de normes différentes et interdépendantes.

➤ Pour synthétiser

Des conduites lisibles peuvent présenter un caractère ambigu. À travers trois conduites spécifiques (répondre, rigoler, regarder), nous avons montré qu'un comportement peut témoigner de la norme de façon équivoque, comme indice subjectif et relatif, dont la signification tient à la fois à la spécificité du contexte mais aussi à l'interprétation, qui se conjugue au présent. L'ambiguïté tient aux acceptions de la conduite considérée, mais aussi et surtout à la lecture en situation de l'acte. Même si le comportement est lisible, les conduites voisines génèrent des significations et interprétations différentes. Comme indicateur, la conduite témoigne de normes différentes, au sein d'un système interdépendant, sans que la lecture soit filtrée. Comme indice, un comportement s'apparente à un signe qui peut indiquer que l'individu s'engage dans une perspective conforme ou transgressive. Dans l'interaction, le processus de normalisation s'opère, la norme s'ajuste et des ambiguïtés ressortent.

c. Des comportements contradictoires

Nous avons repéré, dans les entretiens des comportements observables, pour montrer qu'ils témoignent de la norme, mais de façon aporique. Nous avons, pour cela, cherché à vérifier s'il existe des conduites en tant qu'indicateurs de la norme, mais dans une forme de contradiction. Nous avons relevé différentes conduites à partir des représentations de la norme chez les sujets. Nous cherchons à vérifier si ces comportements sont lisibles et à souligner leur caractère paradoxal.

Tout accepter-fixer un cadre

- « - *Non j'accepte tout, enfin il peut me tutoyer, il peut m'appeler Claudie, il peut me parler mal (...) il peut pas se moquer de moi, il peut pas m'insulter (...) on va être dans une conversation maîtresse-élève quoi. Oui, il peut me parler mal (...) il peut dire un gros mot (...) comme (...) : c'est chiant, j'y suis pas arrivé. Je vais lui dire qu'on dit pas ça à la maîtresse, mais je vais pas me mettre en colère (...)* », Claudie (enseignante).

Les propos relevés nous permettent de repérer des conduites lisibles qui contiennent une contradiction : tutoyer, mal-parler et dire des gros-mots, mais ne pas insulter et ne pas se moquer. Une incohérence ressort entre le fait de tout accepter et de ne pouvoir ni se moquer, ni insulter. L'acceptation de toute conduite s'oppose à l'interdiction. Plusieurs normes sont présentes : tout accepter, appeler l'enseignant par son prénom, pouvoir mal parler ou dire des gros mots. Les normes sont nombreuses, mais le système présente une incohérence qui le fragilise. La pratique de la norme donne des indices au sujet et l'inscrit dans une voie ouverte et permissive, au regard des conduites transgressives : mal parler à l'enseignant, dire des gros mots. Ceci favorise l'engagement dans une perspective transgressive et fragilise l'adoption de conduites conformes. L'élève tendra moins à respecter (ne pas se moquer et ne pas insulter) un enseignant à qui il peut mal parler et dire des gros mots. Une contradiction ressort et fragilise le système de normes et le processus de normalisation.

Ressentir, mais ne pas montrer (garder une retenue sur ses sentiments)

- « - (...) *tu ne peux pas faire en tant qu'enseignante en classe ? - (...) montrer des sentiments (...) je peux montrer ma colère, ma joie (...) mais pas montrer (...) si justement j'aime pas un enfant, il est hors de question que je lui montre* », Claudie (enseignante).

- « - *Pensez-vous qu'il existe des chouchous dans la classe ? - J'ai peur que oui, et pourtant j'essaye de pas le montrer, (...) on reste humain et euh... l'affectif... oui ça joue. (...) je pense pas leur faire sentir plus que ça, mais en même temps on gère pas toujours comment eux ressentent les choses* », Fanny (enseignante).

Ce deuxième exemple se réfère à des conduites différentes et lisibles, à travers l'expression d'affects. Une contradiction se dessine, au premier abord entre le fait d'exprimer ses émotions

et de taire ses sentiments. Plusieurs normes sont présentes : pouvoir montrer ses émotions, ne pas les exprimer lorsqu'elles témoignent du rejet d'un enfant. Pourtant l'opposition apparente s'efface et cède la place à la cohérence, au regard d'une norme sous-jacente qui consiste à être neutre en classe. Le système de normes reste cohérent : l'enseignant peut exprimer et partager ses émotions et ne pas afficher son rejet, dans une perspective de neutralité. Le troisième exemple illustre la « norme de neutralité » : l'enseignant ressent des sentiments par sa nature, mais s'attache à les dissimuler dans un souci de neutralité. La conduite de l'enseignant ressort bien comme un indice lisible de la part de l'élève, avec toute la subjectivité qu'elle induit.

Ces résultats indiquent que :

Des conduites lisibles peuvent présenter un caractère contradictoire. Ces comportements ressortent de façon plus ou moins subjective, comme des indices et des indicateurs de plusieurs normes en présence. Plus que l'opposition des conduites, c'est davantage la cohérence du système de normes qui est en jeu et qui le fragilise ou le renforce.

d. Pour synthétiser

En classe, les conduites observables plus ou moins lisibles, à travers des mises en jeu du corps, témoignent de la norme comme espace possible d'expression, d'adaptation, d'interprétation et de construction. Ces comportements se dessinent à la fois comme indice, indicateur, vecteur ou catalyseur de la norme et participent au processus de normalisation. Actes, gestes et attitudes sont éprouvés, repérés, lus et interprétés subjectivement à travers le ressenti. Dans l'interaction, les comportements et attitudes sont traduits en situation par l'élève et l'enseignant, comme des transgressions, des prescriptions ou des conduites conformes. Pratique et représentation de la norme se conjuguent en classe, accentués par le caractère public des comportements. La mise en relief de conduites dissimulées visant la confidentialité en classe, atteste du rapport à la norme.

Comme vecteur de la norme, une conduite se dessine en tant que support, objet de réactions et fait pleinement partie du processus de normalisation. La pratique de la norme est perçue comme un comportement de suivi de la norme.

Comme indicateur, un comportement ou une attitude permet d'inférer la norme. En toile de fond, la limite entre l'acceptable et le non-conforme émerge dans l'interaction.

Comme indices, les conduites et le corps prennent une signification pour les acteurs de l'école, de façon plus ou moins limpide. Témoin de la (non)conformité d'une conduite, ces indices se conjuguent au présent, mais aussi comme prémices des conduites ultérieures et partie constituante du contexte à venir. Les comportements peuvent se lire comme les indices d'une dégradation possible, qui annoncent les franges de la limite et autorisent des pratiques préventives. La difficulté tient à l'interprétation qui reste subjective. Cette pratique de la norme met en relief des indices de conformité, qui vont freiner ou engager l'élève ou l'enseignant dans un acte (non)conforme, au regard des conduites d'autrui et de leurs conséquences. L'interaction est souvent teintée par l'affect et génère, au présent, une

réactivité, nécessaire et fragile. La difficulté tient à la visibilité et à la subjectivité des conduites, mais aussi à la gestion de l'interaction dans l'instant, avec réactivité, tout en restant dans le contrôle.

Comme catalyseur, un comportement met en évidence, atteint ou franchit la limite de la norme. La limite se dessine dans l'instant comme « rupture », comme dissonance entre normes et conduites. Les frontières du conforme restent subjectives et s'affichent à travers des comportements plus réactifs, empreints d'émotions, ou se tracent à partir d'exigences ciblées sur des conduites précises. Instables et dynamiques, elles se dessinent en situation, au présent, en fonction d'un contexte à chaque fois original. Tracer la limite consiste à se situer individuellement, par un positionnement personnel, qui fait émerger le registre affectif parfois intrusif. L'individu s'attache dans l'interaction à diminuer l'écart existant entre comportement et norme, ou à mettre fin à la situation à travers sa conduite. La logique comportementale et réactive vise la préservation de l'identité du sujet dans ce contexte original. La dimension personnelle devient dominante et l'identité du sujet, souvent inhérente à son rôle, s'efface. Dans une forme de réciprocité, l'individu peut, à son tour, franchir la limite. Des concurrences se dessinent. Dans l'instant, l'individu doit faire preuve de réactivité, mais en restant dans le contrôle. Le rapport au temps et la lecture des conduites ressortent comme des éléments organisateurs de la norme.

Les conduites peuvent présenter un caractère équivoque ou contradictoire. Comme indicateur, un acte à caractère ambigu témoigne de normes différentes, au sein d'un système interdépendant, sans lecture filtrée. Indice subjectif et relatif, une conduite équivoque se décline à travers l'interprétation, dans l'instant, au regard de la spécificité du contexte. L'ambiguïté est liée aux acceptions du comportement et à sa lecture en situation, qui prête à des interprétations différentes. Comme indice, un comportement paradoxal se dessine comme un signe susceptible d'indiquer que l'individu s'engage dans une perspective conforme ou transgressive. Des conduites lisibles à caractère contradictoire ressortent parfois et témoignent de plusieurs normes en présence. Plus que l'opposition des comportements, c'est la cohérence du système de normes qui prévaut et l'affaiblit ou le renforce.

Dans l'interaction, la norme s'ajuste, le processus de normalisation se construit et des ambiguïtés s'esquissent. Pratique et conscience de la norme sont interdépendantes, participant au caractère dynamique de la norme.

5. Synthèse

En classe, la norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée ($\geq 98\%$). De ce fait, un acte ressort comme un catalyseur lorsqu'il met en évidence, atteint ou franchit la limite de la norme. Pour les différents acteurs, majoritairement ($\geq 58\%$) la norme à l'école est une abstention, à savoir un comportement à ne pas faire. Une analyse plus fine montre que, dans le domaine social, la norme se dessine avant tout ($\geq 84\%$) comme une abstention. À l'opposé, dans les champs cognitif ($\geq 13\%$) et affectif ($\geq 40\%$), la norme ressort comme une conduite à adopter et non comme un comportement à exclure. Dans le registre éthique, la norme s'esquisse avec nuance : pour les Populations Élève et Totale, la norme se précise majoritairement (58%) comme une abstention, contrairement à la Population Enseignant (42%).

Par rapport à une infraction identifiée, la norme est précise ($\geq 79\%$), avec caractère déterminé ($\geq 98\%$) et similaire (78%) entre les acteurs de l'école. Les représentations différenciées de la norme sont minoritaires (19%) et les représentations opposées très limitées (3%). La norme est homogène. Une nuance ressort chez l'enseignant, qui présente des représentations équivoques de la norme, bien que minoritaires (21%).

Les représentations communes et différenciées de la norme, au regard d'une transgression identifiée, se déclinent sans dominance dans les champs social, cognitif, affectif et éthique. La part commune de la norme s'avère plus développée dans le registre social et la part nuancée de la norme dans les domaines éthique et cognitif. Les représentations opposées de la norme chez l'élève et l'enseignant s'inscrivent uniquement dans la dimension affective, comme catalyseur contribuant au caractère dynamique de la norme. Des conduites lisibles à caractère contradictoire indiquent plusieurs normes en présence. Plus que l'opposition des comportements, c'est la cohérence du système de normes qui prévaut et l'affaiblit ou le renforce. L'enseignant, contrairement à l'élève, développe des représentations équivoques de la norme dans les champs social et affectif, qui prennent ancrage dans la variabilité comportementale et modulent la norme dans l'interaction. La norme revêt une forme paradoxale, qui gêne l'individu à se positionner « pour ou contre ». Des conduites ambiguës se dessinent comme des indicateurs témoignant de normes différentes, au sein d'un système interdépendant, sans lecture filtrée. Comme indice subjectif et relatif, un comportement équivoque se décline au regard de l'interprétation, au présent et en fonction de la spécificité du contexte. *C'est un signe susceptible d'indiquer l'engagement de l'individu dans une perspective conforme ou transgressive.* L'ambiguïté tient non seulement aux sens possibles de la conduite mais aussi à sa lecture en situation, qui autorise des interprétations différentes.

La dimension comportementale est forte et la pratique de la norme déterminante, avec un écart avec la représentation de la norme. Vecteur de la norme, une conduite fait pleinement partie du processus de normalisation, comme support et objet de réactions. La pratique de la norme est perçue comme un comportement de suivi de la norme, comme témoin de la (non)conformité d'une conduite. Indicateur, un acte ou une attitude permet aux acteurs de

l'école d'inférer la norme, avec la limite entre l'acceptable et le non-conforme en toile de fond. Les conduites et le corps font sens pour les acteurs de l'école, de façon plus ou moins claire.

Les actes se dessinent à la fois comme indice réel ou présumé, indicateur, vecteur ou catalyseur, qui influencent la mise en œuvre de la norme et le processus de normalisation, souvent colorés par l'affect. De façon subjective, postures, gestes et conduites sont repérés, perçus, lus et interprétés par le biais du ressenti. Les comportements plus ou moins lisibles témoignent de la norme comme terrain possible d'expression, d'adaptation, d'interprétation et de construction. Le caractère public des actes renforce ce processus par la désignation. Les comportements dissimulés dans un but de confidentialité en classe attestent du rapport à la norme.

Dans l'interaction, les attitudes et les actes sont interprétés en situation par les acteurs de l'école, comme transgressions, prescriptions ou conduites conformes. La norme à l'école ressort comme un espace malléable, indexé à son auteur et à la contextualisation qui module l'acceptation, avec un effet établissement possible. Les indices se déclinent au présent, comme prémices des conduites futures et partie intégrante du contexte à venir. Ces indices de conformité limitent ou engagent élève et enseignant dans un acte (non)conforme, au regard des conduites d'autrui et de leurs conséquences. Teintée par l'affect et indexée à la visibilité et à la subjectivité des conduites, la gestion de l'interaction s'opère dans l'instant et nécessite réactivité, tout en restant dans le contrôle

L'élève et l'enseignant, à l'école dessinent la norme dans un terrain idéalement juste et équitable, avec une neutralité sur le plan affectif. Toute conduite offrant un décalage, au regard de l'identité de l'individu et des attentes indexées, apparaît comme non conforme et entraîne les acteurs de l'école dans une perspective affective, avec une injustice ressentie et des différences éprouvées comme des préférences. Les frontières de l'acceptable évoluent lorsque le domaine affectif devient dominant et des justifications apparaissent à postériori.

La limite s'esquisse dans l'instant, comme fissure, comme tension ou dissonance entre normes et conduites. Les frontières du conforme sont subjectives et se lisent par des conduites plus réactives, chargées d'affect, ou se précisent à partir d'exigences ciblées sur des conduites précises. Instables et dynamiques, les limites se dessinent en situation et dans l'instant, en fonction du contexte. Dessiner la limite consiste à se positionner individuellement et fait émerger le registre affectif, parfois intrusif. L'individu cherche dans l'interaction à réduire l'écart entre comportement et norme ou à mettre un terme à la situation à travers sa conduite. La perspective est comportementale et réactive et cherche à préserver l'identité du sujet. Le registre personnel devient dominant et l'identité du sujet indexé à son rôle s'éclipse. Des concurrences apparaissent et, dans l'interaction, la limite peut être franchie par les acteurs impliqués dans le contexte, si l'individu réagit sans contrôle.

La simultanéité des identités participe aux ambiguïtés et aux fluctuations de la norme, au regard de l'étiquetage. Dans l'interaction élève-enseignant, représentation et pratique de la norme se conjuguent et façonnent le jugement et les sentiments des acteurs de l'école, de même qu'ils modulent la norme. L'enseignant comme caution de l'éthique en classe se

dessine à travers ses pratiques, comme un catalyseur possible. Parce que l'enseignant est à la fois acteur, créateur et agent¹ de la norme, une ambiguïté ressort. Les perspectives déontique et pragmatique teintées par l'affect se concurrencent, comme nécessité et logique adaptative, avec en arrière-plan l'ordre et la justice ainsi que la crainte de fragilisation du tissu social. En classe, chez l'élève et l'enseignant, une interdépendance entre la norme et les registres affectif et social se détache et participe aux fluctuations de la norme.

La lecture des conduites au présent est un élément organisateur de la norme en classe. L'interdépendance de la pratique et des représentations de la norme, à l'ombre des ambiguïtés, participe au caractère dynamique de la norme, qui s'ajuste dans l'interaction.

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 247.

V. Norme et interdépendance des besoins

Est-il possible d'affirmer que l'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant génère une existence dynamique de la norme ? Cette géométrie variable de la norme peut-elle générer la déviance ou l'acceptation ? L'enjeu de cette troisième partie est de montrer, lorsqu'un individu est en situation, c'est-à-dire lorsqu'il est dans la pratique de la norme, que les besoins s'apparentent à une variable modératrice, qui perturbe la relation existante entre l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme. Nous cherchons à montrer que l'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant amplifie le caractère dynamique de la norme, avec parfois une hiérarchisation ou une concurrence des besoins, source d'ambiguïtés. Nous avons choisi tout d'abord d'appréhender l'interdépendance des besoins chez l'élève et l'enseignant, au regard du *paradigme des douze besoins* (Pourtois et Desmet¹, 1997), approche systémique et multiréférencée de l'individu et de la pédagogie. Puis nous cherchons à vérifier si la norme peut se dessiner comme une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxes.

A. L'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant et variabilité de la norme

Nous cherchons à saisir le paradigme des douze besoins dans son originalité. Puis nous avons choisi de mettre en relief les différents besoins qui le constituent, dans les dimensions sociale, cognitive, affective et de valeur. L'enjeu est de pouvoir éclairer la norme, au regard de ce paradigme.

1. Le paradigme des douze besoins : un « métissage » pour la construction de l'identité du sujet

Au sein de notre société postmoderne, *multiréférentialité* (Ardoino², 1996), *métissage* (Serres³, 1991) et polyglottisme se dessinent. Le *paradigme des douze besoins psychopédagogiques* (Pourtois et Desmet⁴, 1997), dont nous allons mettre en relief la spécificité, s'inscrit dans cette perspective, comme système pédagogique multiréférentiel, visant à appréhender la complexité. Construit à partir de la littérature scientifique, il propose des points de repères pour l'éducation de l'individu.

Pour appréhender l'identité du sujet, l'individu est considéré comme élément multiréférencé, à la fois agent, acteur et auteur. En tant qu'agent, la conduite de l'individu dépend de la

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF, p. 228.

³ Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

⁴ Le paradigme des douze besoins a été conçu à Mons au Centre de Recherche et d'Innovation en socio-pédagogie familiale et scolaire (CERIS). Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997.

finalisation du système, qui exige des compétences mais limite l'esprit-critique : c'est le *sujet-agi*¹. L'individu comme acteur agit intentionnellement, compte tenu de ses stratégies et en autonomie, même s'il est exécutant : il joue un rôle sans être créateur. L'auteur, quant à lui, est véritablement à l'origine de ses conduites, à la fois initiateur et créateur, et mesure l'importance de décider par lui-même (Ardoino, 1996²).

Le système pédagogique multiréférentiel et intégré compose au regard du triptyque *agent-acteur-auteur* (Serres³, 1991), en déclinant la pédagogie au regard de ces trois facettes. La pédagogie de l'imprégnation s'attache à l'agent. Le choix et l'expérimentation visent l'acteur. La mise au point de sa pédagogie renvoie à l'auteur. Dans les faits, l'individu compose avec ses trois identités, à condition d'y être attentif. Le paradigme des douze besoins marque la volonté de dépasser le *sujet-agi*, pour optimiser la construction de l'identité du sujet, à travers la formation de *sujets-auteurs*. Ce travail s'inscrit dans le cadre de l'agir communicationnel (Habermas⁴, 1986), comme communication intersubjective où l'autre s'apparente à une médiation sur le plan des savoirs.

Pourtois et Desmet considèrent les pratiques éducatives dans une totalité, par rapport à ce qu'ils identifient comme un système, à savoir les champs social, cognitif, affectif et de valeur. La pratique pédagogique ressort pour eux comme une construction élaborée de façon permanente, dans une perspective de développement de l'individu.

L'acte éducatif s'inscrit dans l'opposition entre humanisation et socialisation. L'individu doit être éduqué, afin que toute personne puisse affirmer sa liberté, tout en agissant en conformité avec son groupe social d'appartenance. Le rapport à la norme se décline entre émancipation et intégration sociale et conduit à la complexité : « *La complexité est le seul mode de pensée qui puisse répondre aux turbulences de la société contemporaine. Il s'agit aujourd'hui de la penser dans l'acte pédagogique* » (Habermas⁵, 1986). L'approche se veut globale. Outre les changements sociétaux, les déterminismes sociologiques, l'accent est mis sur la didactique, sur le contexte, mais aussi sur l'apprenant avec ses besoins tant dans les domaines social, cognitif, affectif que des valeurs.

Le paradigme des douze besoins conjugue subjectivisation et rationalisation, pour appréhender le sujet, en proposant la reconstruction d'une unité, à partir des *composantes fondamentales du développement de l'être humain* (Habermas⁶, 1986). Quatre dimensions ressortent comme nécessaires à la croissance d'un individu. Elles sont différenciées en référence aux résultats des travaux scientifiques et des modèles théoriques propres au

1 Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 306.

2 Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.

3 Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

4 Habermas J. [1983], trad. Bouchindhomme C. (1986), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, Flammarion, Paris.

5 *Ibidem* p. 14.

6 *Ibidem* p. 50

développement humain. « *Ce sont les dimensions affective (correspondant au je singulier, au je-sujet), cognitive (correspondant au moi rationnel), sociale (correspondant au soi social et collectif) et idéologique (correspondant aux valeurs culturelles et éducatives) qui deviennent des repères* » (Habermas ¹, 1986). Chaque domaine est décliné en trois besoins caractéristiques, soit douze besoins.

Pourtois et Desmet dessinent l'espace éducatif sous un angle large (famille, école, société, etc.), comme terrain de transmission de normes et de savoirs et comme lieu de formation du sujet individuel et collectif. Pour cela, la formation des individus devrait se décliner dans l'ensemble des champs et pour chaque besoin.

La dimension affective qui vise les liens et l'attachement est constituée des besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. Le besoin d'affiliation renvoie à la continuité intergénérationnelle, à l'histoire familiale et sociale. L'individu ne peut ni grandir, ni se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu. La dimension cognitive se dessine comme une quête de sens et fait voir le besoin d'accomplissement. Elle se compose des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Pouvoir agir, comprendre et maîtriser son environnement semblent indispensables, accompagnés d'un besoin de curiosité chez l'enfant. La dimension sociale, qui s'esquisse comme une quête de pouvoir et d'autonomie, décline besoins de communication, de considération et de structures. La socialisation passe par le besoin de se différencier de son groupe d'origine et donc de *s'individualiser*, tout en recherchant un sentiment d'appartenance au milieu d'origine et une ouverture vers le monde extérieur. La dimension idéologique, comme quête des valeurs, est examinée au regard de trois valeurs humaines fondamentales : le Bon et le Bien (la morale et l'éthique), le Vrai (la vérité) et le Beau (l'esthétique). Ces besoins de valeurs sont le fondement de l'élaboration idéologique de chacun. Ces différents besoins doivent se conjuguer. « *Des besoins particuliers présentent des liens privilégiés avec d'autres besoins. En d'autres termes, il apparaît clairement que certains besoins s'attirent de façon prioritaire*² ».

Selon le CNRTL³, le besoin correspond à la fois à *une situation de manque ou prise de conscience d'un manque*, mais aussi *aux choses nécessaires à la vie*. Pourtois et Desmet affirment qu'un besoin témoigne de la dépendance d'un individu vis-à-vis de son milieu extérieur. Croisant différents regards, le besoin est appréhendé comme *pulsion* (Freud⁴, 1915) dont la source est une tension interne ayant un objet précis et qui s'efface dans son obtention. Mais un besoin est aussi une *manifestation naturelle de sensibilité interne* (Piéron⁵, 1951), à l'origine d'une tendance à réaliser une conduite ou à désirer un objet. Les besoins peuvent être physiologiques, psychiques, sociaux, mais aussi primaires, secondaires et tertiaires,

¹ *Ibidem* p. 50.

² *Ibidem* p. 192.

³ CNRTL, consulté le 20/4/2017. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/besoin>.

⁴ Freud S. [1915] (1983), Pulsions et destins des pulsions, in *Métapsychologie*, trad. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Paris, Editions Gallimard, pp. 11-44.

⁵ Piéron H. [1951] (2003) *Vocabulaire de la psychologie – 4e édition*. Paris, PUF, p. 51.

matériels et immatériels. Les besoins sont empreints d'idéologie : Boudon et Bourricaud¹ (1982) mettent en relief la liberté et l'égalité comme critères possibles pour qualifier les relations sociales. Produire des situations ou des contextes validant ce critère peut se dessiner comme un besoin. Pourtois et Desmet soulignent qu'un besoin peut être marqué par les pratiques qui, dans l'usage peuvent tendre vers le besoin.

Les besoins dessinés par Pourtois et Desmet sont immatériels, marqués par l'idéologie, inscrits dans les sciences humaines et ressortent comme « *étant des facteurs essentiels du développement et de l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant* » (Pourtois et Desmet², 1997). Les besoins ont été retenus en fonction de leur *impact sur l'adaptation du sujet au monde*. Ils pourraient se poser comme *universels*, en ce sens qu'ils valent pour tout individu et que leur satisfaction est indispensable et conditionne la construction de l'identité de l'individu.

L'identité est « *une notion contradictoire mais aussi multidimensionnelle qui prend en compte les différentes dimensions (tant affective que cognitive et sociale) qui constituent la personnalité d'un individu* » (Pourtois et Desmet³, 1997). La notion d'identité se dessine comme un processus qui prend forme entre le psychologique et le social. Le moi s'édifie au cœur des interactions sociales et non comme élément singulier, dans une dialectique entre l'identique et le différent. L'identité tient à la conjugaison du *versant identité sociale*, indexé aux positions sociales occupées et du *versant identité psychique*, inhérent au rapport subjectif à ses positions (De Gaulejac⁴, 1987).

La construction de l'identité se dessine comme un phénomène complexe où l'individu se construit par rapport à autrui (Wallon, 1963⁵, 1968⁶) qu'il s'agisse des pairs, des parents ou des membres des groupes fréquentés. En référence à Erikson⁷ (1963) pour l'enfance et à Winnicott (1969, 1978⁸) pour l'environnement et les soins maternels, Pourtois et Desmet⁹ (1997) « *l'élaboration de l'identité est un processus complexe et conflictuel* ».

2. Besoins sociaux-autonomie : socialisation et différenciation

Nous avons décliné ici l'originalité des besoins sociaux du paradigme des douze besoins (Pourtois et Desmet¹⁰, 1997), afin de les comprendre et de les intégrer dans notre approche de la norme.

¹ Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 37.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 61.

³ *Ibidem* p. 64.

⁴ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs, pp. 87-88.

⁵ Wallon H. (1963), Les étapes de la personnalité de l'enfant, in P. Osterrieth et coll. *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Paris, 1956 réédité dans *Enfance*, n° 1-2, p. 73-85.

⁶ Wallon H. (1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin.

Wallon H. (1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin.

⁷ Erikson E. [1963] (1976), *Enfance et société*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

⁸ Winnicott D. (1978), *Le processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.

⁹ *Ibidem* p. 64.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 140-174.

La socialisation est le processus social très complexe qui amène un individu à passer de la dépendance à l'autonomie, grâce à des interactions tout au long de sa vie. C'est une base essentielle de l'identité du sujet, puisque l'autonomie sociale autorise la singularité, à travers un double mécanisme : la différenciation et l'identification (Pourtois et Desmet¹, 1997). L'intégration sociale, l'identification et la construction d'une image sociale de soi rendent compte des processus mis en œuvre dans la socialisation (Fischer², 1991). L'intégration sociale regroupe les apprentissages qui déterminent les comportements de façon à ce qu'ils soient conformes aux attentes d'autrui. Pour autant, l'individu revendique le droit d'être libre, autonome et singulier. L'identification vise à intérioriser des traits d'autrui, sources de modèle. Les valeurs auxquelles l'individu adhère modulent l'identification de l'image de soi. Le découpage social en strates et en classes (Marx³, 1848, Bourdieu⁴, 1979) et l'affirmation de l'individu dans sa singularité participent à la différenciation, tout aussi importante que l'uniformisation. La perspective de la conformité et de la singularité spécifie la différenciation dans une forme de valorisation de soi (Fischer⁵, 1991). Pourtois et Desmet (1997) ont retenu trois besoins comme sous-jacents des besoins sociaux : les besoins de communication, de considération et de structures.

Pourtois et Desmet⁶ (1997) dessinent la communication comme un acte social complexe, un système d'interactions dynamiques, ancré dans le monde vécu. La communication est un comportement qui agit sur autrui, au regard de ses caractéristiques, mais aussi des règles sociales indexées au contexte (Beaudichon⁷, 1982). Un contrat implicite se dessine entre les interlocuteurs, dans une forme de coopération et une perspective de réciprocité. La communication est omniprésente, en ce sens que toute réalisation s'esquisse dans une perspective interactive, où toute conduite, même si elle se traduit par de l'inaction, fait sens et prend valeur de message (Watzlawick et al.⁸, 1967).

L'individu manifeste le besoin de contacts sociaux, tout au long de son existence. Le dialogue, la distanciation, le caractère symétrique de la communication, dans une perspective d'égalité, favorisent la coopération (Osterrieth⁹, 1964), mais aussi la confrontation de représentations différentes, l'écoute et l'empathie. Les rapports familiaux, à travers l'organisation socio-familiale, sont un ancrage fort de la capacité à communiquer chez les enfants de six à onze ans et impactent le mode dialogique utilisé (Masclet¹⁰ 1992). Masclet a mis en relief

¹ *Ibidem* p.140.

² Fischer G.-N. (1991), *Les domaines de la psychologie sociale, 2, Les processus du social*, Paris, Dunod, p. 40.

³ Marx K. [1848] (1968), *Le manifeste du parti communiste*, in *Œuvres, Économie I*, Paris, Gallimard.

⁴ Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

⁵ Fischer G.-N. (1991), *Les domaines de la psychologie sociale, 2, Les processus du social*, Paris, Dunod, p. 161.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 141.

⁷ Beaudichon J. (1982), *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.

⁸ Watzlawick et al. 1967, cité par Pourtois et Desmet.

⁹ Osterrieth P. (1964), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart, p. 77.

¹⁰ Masclet G. (1992), Construction des modes dialogiques différenciés entre 6 et 11 ans, selon la typologie socio-familiale, *Psychologie et éducation*, n°10, septembre-octobre, pp. 33-54.

l'interdépendance entre style éducatif et communication. Des modes dialogiques s'installent vers huit ou neuf ans, sans être figés pour autant. Ces modes dialogiques peuvent être « souple », « rigide » ou « aléatoire », inhérents aux rapports sociaux existants, reflet de la relation à l'autorité : rapports horizontaux et égalitaires, ou verticaux et hiérarchiques. En découlent, pour le mode dialogique souple, des formes de communication ouvertes, porteuses et modulées en fonction du contexte. Dans le mode rigide, le contexte est hiérarchisé et la communication figée, limitée mais adaptée. Dans le mode dialogique aléatoire, le contexte est déstructuré, fortement marqué par l'affect, la communication est souvent inadaptée et envahissante, colorée par l'émotion et l'imaginaire parfois.

Les vecteurs et les fonctions de la communication sont variés et contextualisés, révélant la prégnance du monde vécu. La communication participe au développement de l'identité sociale et au développement de l'enfant. L'ancrage de la communication est complexe : la reproduction culturelle se conjugue avec l'intégration sociale et la socialisation, comme fondement de la communication, qui s'inscrit au cœur de la réalité (Habermas¹, 1993). La communication est l'objet de multiples influences, qui l'enrichissent, la fragilisent et l'entraînent parfois vers la rupture. Habermas souligne les enjeux de la communication, dans les relations de l'individu avec le monde ou avec les autres, en soulignant que les actions peuvent être appréhendées comme des activités finalisées. Deux procédures s'excluent (Pourtois et Desmet², 1997) : l'agir communicationnel et l'agir stratégique. Les fins d'entente, où le langage participe à l'intégration sociale, visent le consensus à travers l'agir communicationnel. À contrario, l'agir stratégique ressort comme un mécanisme d'influence visant une conduite ciblée, où le langage est utilisé comme un outil de transmission des informations. L'engagement dans l'agir communicationnel induit de saisir le sens du message à travers une compréhension mutuelle, dans un contexte empreint de subjectivité et d'accepter une prétention à la validité critiquable. « *Les acteurs doivent s'accorder sur la vérité de l'énoncé, sur sa justesse par rapport aux normes existantes et sur leur sincérité* » (Pourtois et Desmet³, 1997). Contrairement à l'agir stratégique, une communication réussie propose une entente sans obligation, où l'acteur ne planifie pas son action en vue de dominer la situation ou de trouver le succès. Dans l'agir communicationnel, les prétentions à la validité se substituent aux prétentions au pouvoir.

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin de communication participe au caractère dynamique de la norme.

Le besoin de considération (Pourtois et Desmet⁴, 1997) témoigne du besoin de reconnaissance du sujet, comme individu présentant une valeur (Fukuyama⁵, 1992) et limite le sentiment de dévalorisation. Dans une perspective interactionniste, le besoin de considération participe à la

¹ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 148.

³ *Ibidem*, p. 149.

⁴ *Ibidem*, pp. 152-160.

⁵ Fukuyama F. (1992), cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 153.

construction de l'identité, qui s'édifie à travers le regard de l'autre (Klein¹, Goffman², 1973) dans une forme de réciprocité. Le besoin de considération se conjugue avec l'estime de soi, comme tendance de l'individu à s'attribuer une valeur ou une identité positive et à en réclamer la reconnaissance. Fukuyama³ (1992) montre que les émotions qui colorent le désir de reconnaissance, qui peut se teinter de colère (lors d'un traitement minoré au regard de la valeur estimée par le sujet), de honte (si la conduite de l'individu est en deçà de sa valeur estimée) ou de fierté (si la personne est évaluée à la hauteur de sa valeur). La reconnaissance est un moteur, fondateur de l'image de soi, qui participe à la dynamique identitaire de l'individu (Pourtois et Desmet⁴, 1997).

L'activité sociale se dessine comme conduite significative destinée à autrui et interprétée dans l'échange social (Mead⁵). La désignation illustre l'interdépendance avec autrui, à travers l'étiquetage (Becker⁶, 1963), tout comme la modulation des conduites de l'enfant au regard des attentes d'un éducateur (Rosenthal et Jacobson⁷, 1971). Les interactions relèvent d'une mise en jeu dramatique, où l'individu joue des rôles devant l'autre (Goffman⁸, 1973), visant à contrôler ses impressions. Dans la même perspective, *l'agir dramaturgique* (Habermas⁹, 1987) met en relief le regard comme source de l'image de soi, à l'origine de la confiance en soi.

L'image de soi, dans une perspective psychanalytique, se dessine comme le fruit des expériences de valorisation ou de dévalorisation, d'identification et de communication, où la mère, personnage clef, est alternativement objet de gratification ou de frustration (Pourtois et Desmet¹⁰, 1997). L'individuation participe à la reconnaissance et à l'acceptation de soi, comme individu singulier, et fait pleinement écho au besoin d'autonomie sociale. La considération est aussi indexée au capital symbolique, qui autorise l'accroissement de son crédit et l'accentuation de sa domination dans un espace social stratifié (Bourdieu¹¹, 1987).

L'estime de soi a une fonction essentielle dans la socialisation, dans les relations avec les autres et dans l'adaptation aux situations rencontrées. L'estime de soi et les trajectoires scolaires des enfants sont modulées par le style éducatif des parents, à travers leur jugement et l'identification positive des capacités de l'enfant (Pourtois¹², 1979). Une relation plutôt

¹ Klein M., cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p.152.

² Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, p. 263.

³ *Idem*.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 153.

⁵ Mead G.H., cité par Pourtois et Desmet, p.154.

⁶ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

⁷ Rosenthal R., Jacobson, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

⁸ Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit.

⁹ Habermas J. (1973), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, t. 1 et 2.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 155-156.

¹¹ Bourdieu dessine l'espace social de façon structurée, à travers quatre « marchés » (économique, culturel, social et symbolique) où le capital symbolique autorise le pouvoir, comme accroissement symbolique. Bourdieu P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit.

¹² Pourtois J.-P. (1979), *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans) ?*, Paris, PUF.

symétrique favorise un jugement positif sur l'enfant, qui peut se réaliser comme individu singulier et autonome. Un contrôle excessif et des contraintes fortes au sein du groupe familial créent une forme de dépendance à son égard, limitent la reconnaissance des différences, en portant l'accent sur les similitudes des membres du groupe.

L'échec scolaire est la cause d'une perte de l'estime de soi, de souffrance et d'infériorité, avec un sentiment d'impuissance et une forme de culpabilité, qui peuvent engager l'individu dans une spirale négative (Pourtois et Desmet¹, 1997). L'estime de soi érodée se conjugue avec une forme d'infériorité sur le plan social et intellectuel. Cette perte d'estime de soi crée, chez l'élève en échec un décalage entre l'image de soi et le moi idéal, qui conduit l'individu au besoin de reconnaissance, mais dans un domaine ou un groupe différent, parfois déviant.

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin de considération contribue au caractère dynamique de la norme.

Au regard des différentes études, Pourtois et Desmet² (1997) soulignent le besoin de règles, qu'ils dessinent comme une forme de structuration du mental, un degré de contrôle, ou bien encore un rythme de vie, une régularité de l'environnement, sans que cette liste soit restreinte. Le champ des structures est ouvert et fait apparaître règles, lois, normes, limites, repères, interdits, structures, modèles, etc. La notion de structures se conjugue avec le pouvoir et interroge l'autorité dans une perspective de discipline, où l'influence s'exprime. Les structures sont nécessaires à la socialisation.

Les structures s'esquissent dans une perspective systémique comme des modes de régulation, où s'exercent les fonctions des membres du système familial. La structure familiale se définit comme un *réseau d'exigences fonctionnelles* spécifique à chaque famille, qui régit les interactions (Minuchin³, 1974). C'est dans cet espace d'influences que les frontières se dessinent, avec une forme de résistance au changement. Dans une relation au pouvoir, l'organisation familiale se décline en sous-systèmes porteurs de règles, qui garantissent une forme de différenciation et d'autonomie au sein du système. Minuchin dresse un continuum de familles, de la famille *désengagée* à la famille *enchevêtrée*. Les règles familiales ressortent comme des structures répétitives, qui stabilisent les relations familiales (Jackson⁴, 1968). Les pratiques parentales dans la cohérence à fixer les limites sont essentielles. Un espace de vie suffisamment ouvert, autorise la mise à l'épreuve des limites, la construction de repères et le processus de normalisation et participe à la connaissance et à l'affirmation de soi. À l'opposé, un terrain trop fermé, inhibé par l'entourage, empreint de sanctions trop marquées, annihile le moi et réduit le surmoi et engage dans une vie renfermée ou fantasmatique compensatoire.

Prendre conscience et renoncer à ses désirs, sont le fruit du conflit psychique, dans une perspective psychanalytique (Freud⁵, 1927). Le surmoi représente la loi, intègre l'interdiction et limite la transgression, en dominant le moi : il joue un rôle essentiel comme juge et modèle,

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, pp. 159.

² *Ibidem*, pp. 163-171.

³ Minuchin S. (1974), cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *Ibidem*, p. 164.

⁴ Jackson D. (1968), cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *Ibidem*, p. 164.

⁵ Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.

en conjuguant les fonctions d'interdiction et d'idéal du moi. L'édification du surmoi n'est pas le reflet des parents, mais de leur surmoi qui, pour Freud, perpétue la tradition des jugements de valeur entre les générations. Une évolution de l'intériorisation des interdits ressort, à travers la mise à l'épreuve des limites. « *L'enfant est attiré vers ce qui est défendu : ce comportement est l'expression de la mise à l'épreuve des frontières qu'il repère* » (Pourtois et Desmet¹, 1997).

Les comportements de soumission et d'obéissance prennent naissance dans l'anticipation par la mère des comportements qui, de toute façon devaient se produire. En fonction des stades de développement, le rapport à la loi évolue (Piaget², 1936) : le passage du *stade préopératoire*, avec une pensée binaire, au *stade des opérations concrètes* (de six à douze ans), indique le pouvoir et les conflits indexés. Progressivement, l'enfant, qui devient adolescent, accède aux lois et intègre leur caractère relatif.

Les pratiques familiales modulent la formation des structures, à travers la chaleur et l'hostilité d'une part et la permissivité et la contrainte d'autre part (Kellerhals et Montandon³, 1991). Les contraintes, les limites, les responsabilités allouées à l'enfant, la rigueur dans l'application des règles, la manière d'interférer dans la vie des enfants, le mode d'exercice du pouvoir parental ressortent comme des paramètres-clefs. Autoritaire, permissif ou autoritatif, les styles d'éducation sont déterminants (Baumrind⁴, 1971). Le style *autoritaire* se fonde sur des principes rigides, invariables et non négociables et conduit à une obéissance inconditionnelle, marquée par le respect de l'autorité et de l'ordre. L'acceptation des envies et des impulsions des enfants caractérise le style *permissif* avec des contrôles et punitions limités. Le style éducatif *autoritatif* est un cadre structurant, qui autorise l'autonomie de l'enfant, la considération, le conflit cognitif mais aussi la sécurité. Ni autoritaire, ni libéral, il semble le plus favorable au développement social de l'enfant.

Différents types de famille ressortent (Lautrey⁵, 1980). Considérant régularités et perturbations, Lautrey distingue les familles pour qui tout est prévisible (structuration rigide, règles fixes avec régularités immuables), à faible structuration (peu de régularités et de règles, mais stimulation possible grâce à l'imprévisibilité du contexte) et à structuration souple (alternance de régularités et de perturbations, avec des règles flexibles).

La dynamique familiale, interactive, s'inscrit dans une forme de réciprocité où tous les acteurs composent, idéalement à travers une forme de négociation. Si le rôle de l'enfant reste entier, les parents sont des facteurs déterminants qui marquent de leur empreinte le style éducatif. La réussite présente un lien avec l'internalité chez l'enfant, à travers une explication et une

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 166.

² Piaget J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

³ Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives de familles*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

⁴ Baumrind D. (1971), cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 169.

⁵ Lautrey J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

croyance interne (Beauvois et Dubois¹, 1994). Pour autant, le cadre est réel, conjuguant habilement pression affective avec encouragements et une forme de contrôle permanent, tout en visant l'autonomie. Une certaine directivité de la mère, mais non excessive, accompagnée d'acceptation et d'estime favorisent la réussite scolaire (Desmet et Pourtois², 1993).

Le besoin de structures se décline aussi au regard des composantes spatiale, temporelle et du sens (Traub³, 1992). L'individu cherche et défend un *espace de sécurité*, en adaptant sa distance de communication avec l'autre. Dans son besoin de maîtriser l'espace, l'individu compose entre *sécurité* (source de retrait et de fermeture) et *exploration* (source d'échange et d'ouverture). La maîtrise du temps vise un équilibre, dans une forme d'alternative entre les rythmes biologiques et les *rythmes subjectifs* (travail/détente, coopération/opposition, etc.). Dans une approche psychanalytique, le temps se dessine dans l'alternance présence/absence d'un objet d'attachement, qui induit la transition entre la satisfaction d'un besoin et l'état de besoin. Structurer le sens autorise l'individu à jalonner son monde vécu, non pas comme récepteur passif, mais comme acteur et auteur de sa conduite. Traub souligne, par *la loi de compensation interne/externe*, qu'un individu peut pallier à une structuration interne insuffisante, en prenant appui sur des structures sociales.

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin de structures participe au caractère dynamique de la norme.

Pour synthétiser :

Processus social complexe, la socialisation vise l'autonomie, dans un double mouvement de différenciation et d'identification. Intégration sociale, identification et construction d'une image sociale de soi se conjuguent, spécifiant les attentes et conditionnant les conduites conformes, tout en autorisant la singularité. Trois besoins se détachent, comme fondements des besoins sociaux : les besoins de communication, de considération et de structures.

Dans une perspective interactive, toute conduite prend valeur de message. Omniprésente et ancrée dans le monde vécu, la communication se dessine comme un phénomène complexe, à l'ombre d'influences multiples, sous la forme d'un contrat implicite avec une forme de réciprocité entre les acteurs. Vecteurs, fonctions, ancrages et paramètres de la communication sont nombreux, diversifiés et contextualisés, fortement en lien avec le milieu social et familial, qui oriente les formes de communication. Reproduction culturelle, intégration sociale et socialisation ressortent comme les fondements de la communication. Le réseau d'influences enrichit et fragilise la communication, parfois jusqu'à la rupture. Parce que la communication contribue au développement et à l'identité de l'individu, le besoin de communication est manifeste. Les conduites étant considérées comme des actions finalisées, elles se déclinent à des fins stratégiques ou d'entente, qui s'excluent. L'agir

¹ Beauvois J.-L., Dubois N. (1994), Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs, in Durning P., Pourtois J.-P. (Éd), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-27.

² Desmet H., Pourtois J.-P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.

³ Traub P. (1992), Le besoin de structures, *Recherche en éducation, Théorie et pratique*, n°8, pp. 3-11.

communicationnel s'attache à saisir le sens du message dans une forme de compréhension mutuelle subjective, qui induit l'acceptation de la prétention à la validité critiquable. L'agir stratégique vise la domination ou la réussite. Les prétentions à la validité et au pouvoir s'opposent.

Le besoin de reconnaissance se construit à travers le regard de l'autre et s'inscrit dans une perspective identitaire, fondatrice de l'image de soi et de la confiance en soi. La reconnaissance accentue la domination de l'individu dans l'espace social. Ancré dans l'interaction, le besoin de considération est coloré par l'affect, avec des émotions positives si une reconnaissance existe et négatives dans le cas d'une dévalorisation. La reconnaissance se conjugue avec l'estime de soi, comme attribution d'une identité positive que le sujet réclame. L'estime de soi, fortement façonnée par le style éducatif des parents, conditionne la socialisation et l'adaptabilité. Toute conduite fait sens pour l'autre, avec une interprétation subjective et une mise en jeu dramatique, où l'individu joue des rôles destinés à contrôler des impressions. L'histoire de l'individu connaît des expériences tissées de valorisation et de dévalorisation, de gratification et de frustration, qui participent à l'individuation et à l'acceptation de soi. La réussite ou l'échec de l'élève en classe participe à l'évolution de l'estime de soi et module le besoin de reconnaissance.

Dans une perspective systémique, le besoin de structures conditionne la socialisation. Les structures sont multiples (règles, normes, limites, etc.) et se déclinent comme mode de régulation dans un réseau d'influences inhérent au pouvoir et à l'autorité, avec la discipline en arrière-plan. Véritable creuset, le milieu familial se dessine comme un espace porteur de règles, où se tracent les frontières, où la normalisation s'engage et résiste au changement. La nature et les pratiques du système familial modulent la différenciation et l'autonomie, mais aussi la nature des structures, conditionnées par la relation au pouvoir. La renonciation à ses désirs et l'intégration de l'interdit par le surmoi, à l'image de celui des parents, ressortent dans la mise à l'épreuve des limites. La dynamique familiale, à travers le style d'éducation (autoritaire, permissif ou autoritatif) et le type de famille (prévisible, peu structurée, à structuration souple), est essentielle. Elle témoigne des régularités et d'une forme de réciprocité dans une forme de contrôle permanent, qui tend idéalement vers la négociation et l'internalité chez l'enfant. La réussite scolaire est favorisée par une attitude nuancée de la mère, avec une directivité tempérée, teintée d'estime et d'acceptation. Le rapport à la loi s'édifie de manière évolutive dans le temps, en intégrant son caractère relatif et met en relief pouvoir et conflits. Dans une voie interactive, l'empreinte familiale est déterminante et le rôle de l'enfant reste entier. Les dimensions spatiale, temporelle et le sens contribuent au besoin de structures, dessinant un espace de sécurité, autorisant l'exploration et l'équilibre dans la satisfaction des besoins. L'individu, acteur et auteur de sa conduite, jalonne son monde vécu.

3. Besoins cognitifs, accomplissement : réussir

Nous avons considéré les besoins cognitifs dans leur originalité (Pourtois et Desmet¹, 1997), afin de comprendre leur signification et de les utiliser dans notre approche de la norme. Le besoin d'accomplissement relève d'un besoin de réussite, qui traduit l'appétence pour des tâches variées (de maîtrise, de manipulation, d'organisation, de vitesse, d'autonomie, de surpassement, de rivalité, de difficultés à surmonter). Les besoins cognitifs sont complexes et ne sont pas indépendants. Pourtois et Desmet² (1997) soulignent leur lien avec les besoins de certitude et de cohérence. Ceux-ci reflètent respectivement le besoin d'estimer, de valider ses idées ou jugements (Festinger³, 1954) ainsi que le besoin d'harmonie et de stabilité. Le phénomène est enchevêtré, puisque les recherches de stabilité et de nouveauté se combinent (De Montmollin⁴, 1977). Une antinomie se dessine entre le besoin de réussite et le besoin d'affiliation (Murray⁵, 1938, 1953), révélant des concurrences possibles entre les besoins. De ce fait, conformisme et indépendance relèvent de besoins différents (De Montmollin⁶, 1977). Le conformisme témoigne du besoin social, plus spécifiquement d'affiliation, qui ressort devant un désaccord. L'indépendance ressort non pas dans une perspective sociale, mais par rapport à une tâche. MacLelland⁷ met en relief des concurrences entre différents besoins (accomplissement, affiliation, puissance), en soulignant l'existence de dominances au sein de la personnalité d'un individu.

Pourtois et Desmet, composant avec (dés)accord, (in)certitude et (in)cohérence, ont retenu trois besoins cognitifs : la stimulation, l'expérimentation et le renforcement. Désireuse de considérer la norme au regard des besoins cognitifs, nous allons les cerner plus précisément et successivement.

La stimulation s'inscrit dans la perspective comportementaliste et dans des champs variés (éthologie, psychanalyse, psychologie cognitive etc.) et apparaît comme condition majeure de l'apprentissage, fondée sur la sollicitation. La stimulation est dépendante de l'attachement (Belsky⁸, 1984), en ce sens qu'un attachement suffisant est nécessaire. *Motivation artificielle* (Osterrieth⁹, 1964), la stimulation vise la facilitation des apprentissages ou l'émergence de nouvelles conduites, en plaçant l'enfant dans des conditions variées et favorables, ou en lui donnant des indices (Pourtois et Desmet¹⁰, 1997). L'adulte y joue un rôle de *médiateur*

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, pp. 110-139.

² *Ibidem*, p. 111.

³ Festinger L, 1954, cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 111.

⁴ De Montmollin G. (1977), *L'influence sociale. Phénomènes, facteurs, théories*, Paris, PUF, p. 182.

⁵ Murray H.A., 1938, 1953, cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 110.

⁶ *Ibidem*, p. 165.

⁷ MacLelland, cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 113.

⁸ Belsky J. et coll. (1984), cités par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 117.

⁹ Osterrieth P. (1964), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart.

¹⁰ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 113.

(Bruner¹, 1983), dans un contexte de confiance, qui autorise l'analyse des effets des conduites et la mise en relief de leurs enjeux. L'intelligence de l'enfant est influencée par la stimulation de son milieu (Engelman et Engelman², 1967). Apprendre consiste à développer et à stabiliser des liens synaptiques et à limiter leur *élimination* (Changeux³, 1983), à condition de le faire au bon moment. Un niveau de difficulté ciblé, en adéquation avec l'ontogénèse et le contexte social, permet de viser la *zone proximale de développement* (Vygotsky⁴, 1984) et de proposer un accompagnement efficient. Étayage et désétayage se conjuguent (Pourtois et Desmet⁵, 1997), pour limiter la dépendance et favoriser l'autonomie. Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin de stimulation s'esquisse en classe et participe au caractère dynamique de la norme.

L'expérimentation se dessine à la frontière du rationalisme et de l'empirisme et teinte fortement les champs psychologique et pédagogique. Descartes⁶ (1637), à travers le rationalisme, met au premier plan la raison, dessinée comme l'antécédent de l'expérience et des connaissances. À contrario, l'empirisme, ancré dans l'expérience, plaide en faveur de l'expérimentation. La connaissance s'édifie dans des appropriations actives (Locke⁷, 1690), qui donnent à l'activité une place centrale. Ce courant marque en profondeur la pédagogie, avec l'émergence de la pédagogie active au XX^{ème} siècle, dont l'expérimentation est le fondement (Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Freinet). Les courants éthologique, comportementaliste, humaniste et cognitiviste accorderont une place privilégiée à l'expérimentation dans la construction de l'intelligence, dans une perspective interactive entre l'individu et son environnement. La difficulté tient à cibler les activités adaptées. Pourtois et Desmet⁸ (1997) différencient *l'activité vraie*, inhérente à la formation intellectuelle, de *l'action* comme expression du besoin de bouger, sans intention liée au développement, même si les deux peuvent être liées. Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin d'expérimentation ressort à travers les représentations de la norme des acteurs de l'école, et contribue au caractère dynamique de la norme.

Les renforcements peuvent prendre diverses figures et développent des fonctions variées, souvent difficiles à percevoir. Pourtois et Desmet⁹ (1997), pour dessiner le besoin de renforcement, ont croisé tout d'abord le renforcement dans le cadre du béhaviorisme, à travers

¹ Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant - Savoir-faire - Savoir-dire* -, Paris, PUF.

² Engelman S., Engelman T. (1967), *Comment donner à nos enfants une intelligence supérieure ?*, Paris, Laffont.

³ Changeux J.-P. (1983) [1995], *L'Homme neuronal*, Paris, Hachette.

⁴ Vygotsky L. (1984), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 115.

⁶ Descartes R. [1637] (1964), *Œuvres de Descartes. VI. Discours de la méthode et Essais*, publiées par Adam C. et Tannery P., Paris, Vrin.

⁷ Locke J. [1690] (1972), *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (trad. de Coste), Paris, Vrin.

⁸ *Ibidem*, pp. 127-127.

⁹ *Ibidem* p.130-136.

la loi de l'effet (Thorndike¹, 1898), indexée aux renforcements positifs ou négatifs, soulignant le lien entre l'acte et ses conséquences (Skinner², 1968). Puis l'interaction est mise en relief en considérant le renforcement dans l'apprentissage social (Bandura, 1980), au regard de ses effets. Les renforcements sont source d'information et de motivation, de même qu'ils stimulent la connaissance de soi, le désir d'imitation et l'efficacité des comportements, du fait d'une meilleure maîtrise de l'environnement. Le principe tient à jouer sur l'influence de l'information et l'apport de sens sur l'activité de l'individu (Osterrieth³, 1964, Pourtois⁴, 1979, Desmet et Pourtois⁵, 1993). Informer l'enfant sur la qualité de sa prestation lui donne du sens, améliore la représentation de son comportement et l'aide à corriger ses erreurs. La connaissance du résultat à chaque étape favorise les apprentissages ultérieurs.

Continu ou intermittent, le renforcement a une fonction motivante, en ce sens que la capacité d'anticipation rend les individus capables d'être motivés, en fonction des conséquences possibles de leurs actions. Facteurs extrinsèques et intrinsèques se conjuguent à la motivation, liée à l'approbation de soi. L'auto-renforcement montre la nécessité pour le sujet de faire évoluer le renforcement (Nuttin⁶, 1980).

Parvenir à ses fins et finaliser ses projets ressort comme un renforcement fort. L'individu, dans l'interaction et à travers son histoire, construit le *jugement de soi* dans ses relations familiales ou avec ses pairs (Winnykamen⁷, 1991). Indispensable, le jugement de soi participe à l'*autorégulation* des conduites (Lewin⁸, 1951).

L'effet vicariant (Winnykamen⁹, 1991) souligne que l'autre peut être un ancrage et un guide comportemental. Un individu, en situation, tire parti des erreurs des autres, aussi bien que des réussites, dans un rôle d'observateur de la conduite d'autrui. Si l'individu constate que la conduite de l'autre réussit, il tend à agir de façon similaire. À contrario, la constatation de l'insuccès ou de réprimande d'un acte limite la disposition à le calquer. Le renforcement vicariant participe au renforcement, à partir des conséquences essuyées d'un acte, comme source d'information pour l'observateur, qui peut en déduire les attentes vis-à-vis d'une conduite proche. Les jugements de l'observateur ont un rôle de régulation des conduites. La perception (*locus of control*, Rotter¹⁰, 1966 et Dubois¹¹, 1987), interne ou externe qu'un individu a du contrôle de ses renforcements module son comportement. : une croyance en un contrôle interne renforce la tendance à l'efficacité du sujet.

¹ Thorndike E. (1898), *Animal intelligence. An experimental study of the associative process in animals*, *Psychological Review, Monograph Supplements*, 2 (4).

² Skinner B. (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart.

³ Osterrieth P. (1964), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart.

⁴ Pourtois J.-P. (1979), *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans) ?*, Paris, PUF.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1993), *L'éthique et le savoir et la pratique*, *Ethica*, 5 (1), pp.161-174.

⁶ Nuttin J. (1991), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

⁷ Winnykamen F. (1991), *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF, p. 64.

⁸ Lewin, 1951, cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 134.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Rotter J. (1966), cité par Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 134.

¹¹ Dubois N. (1987), *La psychologie du contrôle. Croyances internes et externes*, Grenoble, PUG.

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin de renforcement apparaît dans les représentations de la norme des acteurs de l'école et participe au caractère dynamique de la norme.

Pour synthétiser :

Complexes, les besoins cognitifs qui témoignent de l'accomplissement s'inscrivent dans un système interdépendant et enchevêtré, marqué par les besoins de certitude et de cohérence, d'estimation et de validation d'idées et de jugements ainsi que par les besoins d'harmonie et de stabilité. Des concurrences surgissent entre les besoins d'affiliation, de réussite et de puissance. Au regard du (dés)accord, de l'(in)certitude et de l'(in)cohérence, trois besoins cognitifs ressortent : la stimulation, l'expérimentation et le renforcement.

Inscrite dans des champs variés et dépendante de l'attachement, la stimulation conditionne l'apprentissage et l'émergence de nouveaux comportements à partir de sollicitations ou d'indices, avec un décalage optimal. Un contexte de confiance et un accompagnement participent à un double mouvement d'étayage et de désétayage, source de l'autonomie de l'individu.

Fondement de la pédagogie active, l'expérimentation se fonde sur l'expérience, à partir d'activités ciblées, dans une perspective interactive entre le sujet et le milieu. Le besoin d'expérimentation est source de progrès.

Le besoin de renforcement est inhérent aux renforcements positifs ou négatifs, internes ou externes, où une perception interne du contrôle de ses renforcements accentue l'efficacité de l'individu. Le besoin de renforcement témoigne de l'interaction entre les individus et du lien entre une conduite et ses conséquences. Source d'information (continue ou intermittente) et de motivation, le renforcement participe à la connaissance de soi, à l'imitation et à l'efficacité des conduites. L'information fait sens pour l'individu, contribue à la gestion de l'erreur et module l'apprentissage et les conduites ultérieures. L'auto-renforcement auquel la réussite contribue est très porteur et participe au jugement de soi, vecteur de l'autorégulation des conduites. L'individu utilise non seulement les effets de ses actions comme information, mais aussi les conséquences des comportements des autres, pour en déduire les attentes et réguler ses conduites. L'autre ressort comme un ancrage et un guide comportemental. La régulation des conduites tient au jugement de soi, indexé aux effets de ses conduites, mais aussi aux conséquences d'un acte observé chez l'autre. Auto-renforcement et effet vicariant se conjuguent.

4. Besoins affectifs, affiliation : appartenance ou rupture

Considérons ici les besoins affectifs dans leur originalité (Pourtois et Desmet¹, 1997), pour être en mesure d'en saisir le sens et de les utiliser dans notre approche de la norme.

L'affiliation est l'adhésion ou association plus ou moins formelle d'une personne ou d'un groupe de personnes à une organisation, pour participer à ses activités ou bénéficier de ses

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, pp. 81-110.

avantages (CNRTL¹). Ce rattachement d'un sujet à un groupe se développe dès la naissance et se construit à travers l'histoire familiale de chacun, participant à la construction de l'identification (Pourtois et Desmet², 1997). L'individu s'engage dans la construction de son *identité sociale et personnelle* ainsi que dans le *statut de sujet*. Les mécanismes d'imitation sont organisateurs de l'affiliation. Si l'affiliation s'inscrit dans un creuset familial, vecteur de la transmission culturelle et des modèles de relations entre les individus, elle ne s'y réduit pas. L'affiliation est le fondement de *l'internalisation* des attentes, des injonctions du groupe et des comportements indexés. Le lien avec la norme s'affiche. La *loyauté* en est un élément fondateur, qui autorise la survie du groupe (Miermont³, 1987). Désirer être avec d'autres personnes, à travers une relation positive comme l'amitié, relève du *besoin d'affiliation*⁴. L'individu souhaite développer, maintenir ou restaurer une relation affective positive avec l'autre, et ce d'autant plus qu'il l'apprécie ou qu'il lui ressemble (De Montmollin⁵, 1977). La non-satisfaction du besoin d'affiliation conduit l'individu dans un état de privation, de non-identité au regard des autres. Le besoin d'affiliation est à l'origine du sentiment d'intégration, d'appartenance, ou au contraire d'exclusion, de rupture avec les autres.

La loyauté est la *fidélité d'une conduite aux engagements pris, au respect des règles de l'honneur et de la probité* (Miermont⁶, 1987). Maes⁷ (2010) choisit de cibler la loyauté à travers son noyau sémique en la conjuguant avec la fidélité, la confiance et l'engagement. La fidélité renvoie au souci de la foi accordée et au respect des engagements pris, mais aussi à ce qui est conforme et est indexé à la sûreté et à la fiabilité⁸. La confiance découle de la fidélité qui la fonde. La confiance est la croyance spontanée ou construite en la valeur d'autrui, qui conduit à le penser incapable de tromperie, de trahison ou d'incompétence⁹. La confiance est aussi l'assurance en ses ressources ou en sa destinée. L'engagement, à la croisée de ses différents concepts, émerge comme noyau sémique (Maes¹⁰, 2010), comme point nodal, qui adopte ou pas la forme d'un contrat, qu'on honore ou pas (cf. I.B) L'acceptation : un élément fondateur de la norme ? p. 152).

¹ CNRTL, consulté le 5/3/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/affiliation>.

² *Ibidem*, p. 81.

³ Miermont J. (1987) (sous la dir. de), *Dictionnaire des thérapies familiales, Théories et pratiques*, Paris, Payot, p. 322.

⁴ Murray H. (1938, 1953) est le premier à souligner l'existence du « besoin d'affiliation » (créer des relations amicales et des associations ; accueillir, joindre, vivre avec les autres ; coopérer et s'entretenir avec les autres ; aimer les autres) au sein des besoins psychologiques présentés comme interdépendants. Murray identifie d'autre part le rejet (« rejection ») (snober, rejeter, ignorer autrui ; rester indifférent aux autres ; faire de la discrimination).

⁵ De Montmollin G. (1977), *L'influence sociale. Phénomènes, facteurs, théories*, Paris, PUF.

⁶ CNRTL, consulté le 5/3/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/loyaut%C3%A9>.

⁷ Maes J.-C. (2010), Loyauté et emprise, Contes versus comptes, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 44 (1), pp. 169-190.

⁸ CNRTL, consulté le 5/3/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/fidélité>.

⁹ CNRTL, consulté le 5/3/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/confiance>.

¹⁰ *Ibidem*, p. 171.

Trois besoins sous-tendent l'affiliation : l'attachement, l'acceptation et l'investissement. Parce que nous cherchons à considérer la norme au regard des besoins affectifs, nous allons les cerner plus précisément.

L'attachement « est l'ensemble des liens qui s'établissent et se construisent entre l'enfant et toute autre personne¹ ». Montagner (1988) souligne les *systèmes d'interaction et de communication multiples* qu'un enfant met en œuvre et qui autorisent son adaptation aux situations. La mère y tient une place centrale et l'enfance se dessine comme le creuset de l'affectivité. L'attachement enfant-adulte ressort comme une nécessité, fondatrice de la vie mentale de chacun (Bowly², 1969). Mais, si le besoin d'autrui est inné, l'attachement s'édifie en fonction de l'histoire de la relation de chacun (Zazzo³, 1991), en fonction des situations d'échange et de la construction des liens. L'attachement est un phénomène essentiel et complexe (Desmet et Pourtois⁴, 1997), qui engage l'adulte dans une forme de compromis : viser et affiner le lien d'attachement, tout en cherchant à se détacher de l'enfant, afin d'autoriser son autonomie. Les relations adulte-enfant conditionnent l'attachement, dans une forme de réciprocité, où l'enfant, comme acteur de la relation, module en retour les conduites et le développement de l'adulte.

Les facteurs relatifs à la construction du lien d'attachement sont multiples : les odeurs (Montagner⁵, 1974, Mac Farlane, 1975, Russel, 1976, Schall et al.⁶, 1981), les contacts physiques (Ainsworth⁷, 1986 et Anisfeld et al.⁸, 1990), le sourire (Spitz⁹, 1968, Zazzo¹⁰, 1991), l'audition, mais aussi la façon dont la mère répond au besoin de proximité (Ainsworth¹¹, 1986, Guillain et Foxonet¹², 1989). Ainsi, une attitude rejetante et non-réactive de la mère, ou bien acceptante et sensible aux signaux de l'enfant, est un élément fort de l'attachement, à l'origine d'un sentiment de sécurité ou d'anxiété. L'articulation entre séparation et attachement est un élément déterminant dans la construction des relations interpersonnelles de l'enfant, qui module la construction de ses compétences cognitives et sociales (Guillain et Foxonet¹³, 1989). Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin d'attachement participe au caractère dynamique de la norme.

¹ Montagner H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, O. Jacob, p. 68.

² Bowly J. (1969), *L'attachement*, Paris, PUF.

³ Zazzo R. (1991), (Colloque organisé par), *L'attachement, Textes de base en psychologie*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 210.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ Montagner H. (1974), Communication non-verbale et discrimination olfactive chez les jeunes enfants, *Approche éthologique, Unité de l'Homme*, Paris, Seuil, pp. 235-253.

⁶ Mac Farlane (1975), Russel (1976), Schall et al. (1981), cités Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p. 85.

⁷ Ainsworth M. (1983), L'attachement mère-enfant, *Enfance*, 1-2, pp. 7-18.

⁸ Anisfeld E. et al. (1990), cités Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p. 85.

⁹ Spitz R. (1968), *De la naissance à la parole. La première année de sa vie*, Paris, PUF.

¹⁰ Zazzo R. (1991), (Colloque organisé par), *L'attachement, Textes de base en psychologie*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 210.

¹¹ *Ibidem*, pp. 7-18.

¹² Guillain A., Foxonet C. (1989), Proximité maternelle, compétences cognitives et stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois, *Enfance*, t. 42 (3), pp. 59-74.

¹³ *Idem*.

L'acceptation est « *la disposition à accepter l'activité de l'enfant, à lui reconnaître une présence et une existence matérielles, à lui consacrer une partie de son temps et à lui accorder le droit à l'organisation personnelle autonome* » (Desmet et Pourtois¹, 1997). L'enfant se voit attribuer une place qu'il n'a pas à défendre, qui ne lui sera pas prise. L'enfant peut se sentir à la place qui lui est impartie (Jeammet², 1989). Capitale pour l'enfant, l'acceptation se dessine comme un terrain affectif, positif et rassurant. Faute d'acceptation, se dessinent le rejet et l'exclusion. La variabilité et l'inconstance comportementales de l'adulte, empreinte d'hostilité ou de surprotection, génèrent une inadaptation. À contrario, avoir confiance en l'enfant développe chez lui un sentiment de sécurité, qui l'autorise à s'épanouir et à être lui-même. Le facteur relationnel s'inscrit dans une réciprocité, comme paramètre de la construction de l'individu. Une acceptation trop limitée ou excessive limite le développement de la personne. L'acceptation perdure à travers le temps et vaut aussi à l'état adulte.

L'identification d'un individu et la différenciation prennent forme à travers l'acceptation. Des modèles d'identification sont soumis aux enfants par leurs parents. Ces modèles peuvent (ou non) être intégrés par les enfants, si les relations parents-enfants sont teintées d'acceptation (Pourtois et Desmet³, 1997). Dans un système familial perçu comme instable et non structuré, l'identification reste inachevée (Cordier⁴, 1975). Une carence affective dans le registre familial prive l'enfant de relations sécurisantes et l'engage dans la voie de l'inadaptation. L'enfant non protégé sur le plan affectif ne parvient pas à s'intégrer dans le tissu social.

Étroitement liée au sentiment de sécurité (Erikson⁵, 1963), l'acceptation est conditionnée par la confiance. Le sentiment de sécurité s'organise à partir d'une *dose de confiance de base*, construite à partir de la prime enfance (Giddens⁶, 1994). L'enfant apprend à composer avec les individus qui s'occupent de lui, en cherchant à contrôler ses pulsions (Erikson⁷, 1976). La confiance s'édifie uniquement si l'individu a le sentiment interne d'être digne de confiance, qui contribue à une identité ultérieure stable. Le sentiment de sécurité tient aussi au caractère prévisible des routines quotidiennes et des rituels. Dans le cercle familial, la conviction de fiabilité des autres s'ancre dans la relation et tient au fait que l'absence des parents ne se transforme pas en une privation d'amour.

Le concept de fusion, souvent associé à l'acceptation, ne saurait en tant que tel exister dans la classe, dans la mesure où l'état d'indifférenciation qui la caractérise ne pourrait voir le jour dans le contexte scolaire. Dans le milieu familial, la fusion ressort comme un élément nécessaire, qui doit déboucher progressivement vers la différenciation, autorisant l'émergence de l'identification. Si la fusion perdure, l'enfant ne peut prendre en charge les problèmes

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 93.

² Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 93.

⁴ Cordier J. (1975), *Une anthropologie de l'inadaptation. La dynamique de l'exclusion sociale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Institut de sociologie.

⁵ Erikson E. [1963] (1976), *Enfance et société*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

⁶ Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, trad. O. Meyer O., Paris, L'Harmattan.

⁷ *Idem*.

rencontrés, ni s'engager dans l'exploration autonome (Minuchin¹, 1974). Le développement du *moi individuel* ne peut s'exprimer que si l'appartenance du sujet au groupe familial existe (Pourtois et Desmet², 1997).

Les sentiments d'acceptation et d'appartenance sont des éléments majeurs de l'identification et de la différenciation (Miermont³, 1987). L'individu doit pouvoir s'engager dans des échanges porteurs et ouverts. Une attitude négative de la mère (Cordier⁴, 1975), génère une conduite éducative inadaptée, organisée essentiellement à partir de reproches, d'appréciations négatives et de plaintes. En découle une émission d'affects négatifs, défavorables à la fois sur le plan du développement intellectuel, mais aussi par rapport à l'engagement et au développement de compétences sur le plan scolaire. À l'inverse, une attitude d'acceptation au sein de la famille génère un impact positif sur l'enfant. Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin d'acceptation se dessine en classe et participe au caractère dynamique de la norme.

Porteur de compromis et de contradictions, l'investissement est un des éléments fondateurs de l'élaboration de l'identité de l'enfant. En psychanalyse et en psychologie, l'investissement est la *fixation d'une énergie affective sur un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière pour le sujet* (CNRTL⁵). Au sens figuré, c'est une *manœuvre d'approche et d'enveloppement pour dominer quelqu'un, capter sa confiance ou le séduire*. Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si le besoin d'investissement se spécifie en classe et participe au caractère dynamique de la norme. Mais, aussi, si les enseignants dans leur représentation de la norme, comme *personnes du monde extérieur*, sont « *des occasions de décentrement, car ils livrent des visions, des compréhensions et des sensibilités différentes* » (Pourtois et Desmet⁶, 1997).

Historiquement, ce concept apparaît avec la prise en compte de la personnalité de l'enfant dans les rapports familiaux au XVII^{ème} siècle (Ariès⁷, 1975). L'investissement parental se dessine comme le projet ancré sur un narcissisme parental, portant sur l'avenir de leur enfant. « *Le projet parental véhicule, en effet, les habitus, les valeurs, les normes de leur classe d'appartenance et il intègre, en outre, l'histoire sociale de la famille au travers des générations* » (Pourtois et Desmet⁸, 1997). La norme s'inscrit dans ce creuset.

L'investissement prend place dans les champs psychologique et sociologique. De façon consciente ou inconsciente, l'enfant se trouve investi de l'amour de ses parents, au regard d'un imaginaire idéal, qui génère un certain nombre de projections. En découlent des propositions

¹ Minuchin S. (1974), *Families and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge, Trad. Du Ranquet M. et Wajeman M., *Familles en thérapie*, Paris, Delarge.

² *Ibidem*, p. 97.

³ Miermont J. (1987) (sous la dir. de), *Dictionnaire des thérapies familiales, Théories et pratiques*, Paris, Payot, p. 169.

⁴ *Idem*.

⁵ CNRTL, consulté le 16/3/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/investissement>.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 104.

⁷ Ariès P. (1975), *L'enfant, la fin d'un règne, Autrement*, n° 3, *Finie, la famille ?* Paris, p. 169-172.

⁸ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 102.

de buts à atteindre et, à un niveau plus large, des objectifs de vie, parfois source de conflits internes. Cette représentation des parents sur l'avenir de leurs enfants se conjugue avec l'identification de l'enfant à ses parents, ce qui l'intègre dans l'histoire familiale. Enfin, le projet social véritablement ressort, indexé à la position sociale occupée ou atteinte par les parents.

L'identité de l'enfant se construit dans un mouvement contradictoire (De Gaulejac¹, 1987) : la reproduction, qui invite l'enfant à devenir comme ses parents, et la différenciation, où il s'affirme comme une personne différente. Ce projet aux multiples dimensions s'apparente souvent à un compromis, fine négociation entre le projet des parents ancré dans l'histoire familiale et les désirs de l'individu, dans un contexte social qui détermine sa faisabilité (Tap², 1987).

Dans le même temps, l'enfant doit se différencier et devenir singulier, de façon à s'affirmer au regard de son profil spécifique. Cette individuation n'est effective que dans un cadre familial stable. Dans ce contexte, l'enfant y trouve la constance et la cohésion familiale, mais aussi le détachement nécessaire. L'enfant est à la fois l'objet d'un investissement parental continu, autorisant le sentiment d'appartenance de l'enfant à sa famille, tout en connaissant la séparation des membres de sa famille. Le projet de l'enfant se dessine et se construit dans un espace de liberté, en relation avec des liens externes multiples (Jeammet³, 1989). C'est la variété des propositions de l'environnement, qui autorisent l'enfant à inventer son projet. Cette diversité relève non seulement des membres de la famille, comme *porteurs de projet* (Millet⁴, 1987), mais aussi des personnes extérieures.

Pour synthétiser :

Les besoins affectifs se dessinent entre appartenance et rupture. Ils témoignent de l'affiliation, du rattachement d'un individu à un groupe, comme facteur du statut de sujet et de la construction de son identité sociale et personnelle. Influences familiales, imitation, injonctions du groupe se combinent dans l'internalisation des attentes. Le besoin d'affiliation vise l'instauration, le maintien ou la restauration de relations positives, et ce d'autant plus avec des personnes semblables ou appréciées. L'engagement de l'individu apparaît, coloré par la confiance, la loyauté et la fidélité. Le besoin d'affiliation conditionne le sentiment d'intégration ou d'exclusion. L'affiliation se décline à travers les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement.

L'attachement, qui met en relief les relations interpersonnelles comme des systèmes interactifs, ressort comme une dialectique entre les liens nécessaires de l'individu avec les autres et son autonomie. Indispensable à l'adaptation et à l'équilibre psychique du sujet, l'attachement est teinté par l'affect, façonné dans l'espace familial et par l'histoire de

¹ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

² Tap P. (1987), Crise et projet à l'adolescence, in Bru M., Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, p. 169-207.

³ Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

⁴ Millet N. (1987), Projet éducatif et trouble de la personnation, in Bru M. et Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, pp. 225-242.

l'individu. Complexe, l'attachement s'édifie dans une forme de réciprocité, au cœur de la relation entre les individus, modulée par de multiples facteurs (odeur, contact, sourire, audition, attitudes). Des conduites lisibles, à travers une attitude marquée par l'acceptation ou le rejet de la mère, génèrent un sentiment de sécurité ou d'anxiété. Les relations interpersonnelles de l'enfant s'édifient dans l'articulation entre séparation et attachement et modulent la construction de ses compétences cognitives et sociales.

Inscrite dans une perspective relationnelle empreinte de réciprocité, l'acceptation s'oppose au rejet et à l'exclusion, idéalement dans un contexte de stabilité et de bienveillance. L'acceptation est conditionnée par la confiance et accorde à l'individu une place qui lui est réservée, comme espace positif, affectif et sécurisant. Ce besoin d'acceptation accompagné du sentiment d'être digne de confiance, perdure à travers le temps. Il contribue à la construction et à la stabilité de l'identité de l'individu, à son développement et à son épanouissement personnel, au sentiment de sécurité et au développement de compétences scolaires. Stabilité, fiabilité, prévisibilité et structuration des modèles familiaux esquissent de façon originale le champ familial, comme élément fondateur de l'acceptation et de la confiance de même qu'elles conditionnent l'intégration sociale. Les sentiments d'appartenance et d'acceptation de l'individu au sein du groupe familial commandent le développement du sujet, en l'autorisant à se reconnaître en tant qu'individu et à se différencier à travers des échanges porteurs et ouverts. L'acceptation ressort comme un terrain d'identification et de différenciation.

L'investissement, qui témoigne de la fixation sur un individu, participe à la construction de l'identité du sujet, qui devient l'objet de décentrement et de projections. Plus ou moins conscient, ce processus conjugue affect et imaginaire avec l'histoire sociale et familiale, dont découlent des buts et des projets sociaux. Un mouvement contradictoire se dessine entre la tendance à la reproduction au regard des parents et l'affirmation de sa singularité à travers la différenciation. Un compromis naît de la négociation entre le projet parental et les désirs de l'individu, éclairée par la faisabilité. L'individuation est conditionnée par la stabilité et la cohésion du cadre familial, qui autorisent le détachement. L'enfant doit pouvoir s'inscrire dans un espace de liberté pour construire son projet, dans un réseau de relations relatif à la famille, mais aussi à l'environnement et aux individus porteurs de projet.

5. Besoins de valeurs (idéologie), une façon d'appréhender le monde et de s'insérer

Nous cherchons à mettre en relief la spécificité des besoins de valeurs (Pourtois et Desmet¹, 1997), en tentant d'en saisir le sens pour les utiliser dans notre approche de la norme.

Dans la construction de l'individu, l'identité culturelle se dessine et l'autorise à intégrer un modèle culturel spécifique, par le biais de l'enculturation avec une appropriation du code culturel du groupe (Camilleri et coll.², 1990). L'enculturation désigne la procédure

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), L'éducation postmoderne, Paris, PUF, pp. 174-196.

² Camilleri C. et coll. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

d'assimilation des valeurs, normes, éléments culturels au sein d'un groupe. Socialisation et enculturation sont interdépendantes et conditionnent l'intégration sociale (Guerraoui et Toradec¹, 2000). À travers la transmission des modèles culturels, des représentations et des valeurs, se construisent les significations et les conduites communes. Inculqués dans le creuset familial, valeurs, culture et idéaux s'inscrivent dans un système propre au groupe familial, qui module la perception et l'insertion de l'enfant au monde. Considérant ce qui est valorisé, admis ou rejeté, l'enfant construit une hiérarchie de valeurs au sein de ce système (Baudier et Céleste², 1990). En arrière-plan de cet apprentissage, le bonheur se dessine (Pourtois et Desmet³, 1997) comme le passage à un état plus souhaitable (Reboul⁴, 1992). Desmet et Pourtois dessinent les besoins de valeurs à partir trois valeurs : les valeurs morales et éthiques (*le bien et le bon*) les valeurs liées aux connaissances (*la recherche du vrai*) et les valeurs esthétiques (*la recherche du beau*).

Le Bien et le Bon s'inscrivent dans la perspective de l'humanisation, comme valeur. Desmet et Pourtois se sont appuyés sur la thèse de Comte-Sponville⁵ (1994), pour qui l'humanisation est progressive dans sa constitution et sa transmission. Comte-Sponville différencie et conjugue morale et éthique dans leur spécificité : doctrine du devoir et doctrine du bonheur. Toutes deux normatives, elles conduisent à des règles, à des principes visant une vie plus heureuse et humaine, mais dans des voies distinctes. La morale emprunte la voie de l'obéissance, s'attache au bien et au mal, comme valeurs absolues et universelles. La morale s'inscrit dans le commandement, le devoir et la vertu. L'éthique chemine à travers la raison et reconnaît le bon et le mauvais comme valeurs relatives qui se définissent vis-à-vis de l'autre. Morale et éthique se dessinent comme deux façons possibles de régler nos comportements : « *la morale commande et l'éthique recommande* » (Pourtois et Desmet⁶, 1997). Pour autant, Comte-Sponville souligne que choisir entre morale et éthique n'est pas possible : l'homme ne saurait abandonner ni raison ni obéissance, ni bonheur ni devoir.

La thèse soutenue par Pourtois et Desmet (1997) est celle d'une *nécessaire médiation entre transmission des messages et apprentissage de conduite, entre savoir et pratiquer l'éthique*⁷. La *prétention à la validité* vaut tant dans *l'intériorisation du savoir* que dans le *processus d'intersubjectivité réussie*.

Savoir l'éthique priorise le contenu et la cohérence. Il relève de la transmission du savoir, met en avant des valeurs et propose des injonctions orientées. Le contexte est celui de *l'agir instrumental* d'Habermas⁸ (1986) : les comportements s'apparentent à des mécanismes d'influence, pour générer une conduite particulière. L'adulte joue un rôle dominant et l'enfant

¹ Guerraoui Z., Toradec B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Paris, A. Colin, p. 12.

² Baudier A., Céleste B., *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Paris, Nathan, 1990.

³ *Ibidem*, p. 175.

⁴ Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, p. 1.

⁵ Comte-Sponville A. (1994), Perspectives critiques, *Valeur et vérité. Études cyniques*, Paris, PUF.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 177.

⁷ *Ibidem*, p. 179.

⁸ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

cherche à produire une réponse adaptée, au regard de la tâche imposée. L'intériorisation du contenu tient à la validité du discours, à l'*habitus* (Bourdieu¹, 1980) et à l'articulation avec le monde vécu.

Pratiquer l'éthique consiste à construire le savoir dans une perspective active et un cadre démocratique, où l'individu mobilise ses ressources. La communication se veut ouverte, à partir de relations constructives, fondées sur l'échange, l'argumentation et l'écoute, qui aboutissent à une *validation intersubjective* de leurs rapports au monde. Dans un contexte chaque fois original, les sujets s'engagent dans l'*agir communicationnel*, en s'inscrivant dans un réseau de communication, visant l'accord, le consensus, grâce à une compréhension mutuelle qui est à construire. Qu'il s'agisse de savoir ou de pratiquer l'éthique, la *réception du savoir* et l'entente entre les différents acteurs sont conditionnées par la *prétention à la validité du discours*, inhérente à sa *qualité de vérité*, à la *justesse de son contenu* par rapport aux normes et à la *sincérité* de l'individu.

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si valeurs morales et éthiques contribuent au caractère dynamique de la norme.

En référence à Freud² (1971) et à Comte-Sponville³ (1994), Pourtois et Desmet⁴ (1997) choisissent de décliner la vérité comme une croyance et une illusion, dérivées du désir. Les valeurs présentent un caractère paradoxal : chacun de nous est tenté de leur accorder une valeur absolue, en s'enfermant dans son histoire, ce qui est illusoire. Dans les faits, toute valeur est relative et donc subjective, indexée au point de vue de l'individu, même si nous avons le sentiment contraire. Il n'est pas possible d'affirmer que rien n'est vrai, mais plutôt que la certitude ne peut s'imposer. La vérité ne se dessine pas comme un dogmatisme, mais comme une quête, marquée par le doute et l'angoisse, inscrite dans une perspective sans limite, ni certitude. C'est la façon de se rapporter à la vérité qui est importante, comme mouvement vers la vérité, dans une forme de médiation à l'autre (Merleau-Ponty⁵, 1953).

L'individu est amené, en situation, à se positionner de son point de vue et donc à *trancher* (Montaigne⁶, 1595), sans pour autant lever le doute, en s'engageant dans l'interprétation. Le désir de vérité est inhérent à l'homme.

Parce que l'individu conjugue croyance et raison (Montaigne⁷, 1595), l'éducation engage l'individu à s'interroger, afin de ne pas se conformer passivement. L'usage, la coutume, l'*habitus* orientent la vérité, déclinant la prégnance du monde vécu et du milieu social (Pourtois et Desmet⁸, 1997). Dans une perspective positiviste (Bachelard⁹, 1938), atteindre la vérité s'ancre dans l'expérience de l'erreur. La réaction aux erreurs conduirait au vrai

¹ Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.

² Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.

³ Comte-Sponville A. (1994), Perspectives critiques, *Valeur et vérité. Études cyniques*, Paris, PUF.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 182.

⁵ Merleau-Ponty M. (1953), *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard.

⁶ Montaigne M. (1595), *Essais*, I, 31, 202.

⁷ *Idem*.

⁸ *Ibidem*, p.183.

⁹ Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

(Reboul¹, 1992), en opposition avec elles et au mensonge. La quête et la défense de la vérité sont des besoins essentiels de la vie (Pourtois et Desmet², 1997).

Dans cette recherche, nous nous attachons à vérifier si les valeurs liées aux connaissances contribuent au caractère dynamique de la norme.

Les valeurs esthétiques s'inscrivent dans une perspective artistique et s'attachent à l'objet tel qu'il est perçu, indépendamment de son utilité, de sa vérité ou de sa moralité (Reboul³, 1992). Propres à l'homme et indépendantes de la raison, les valeurs esthétiques participent à l'épanouissement de l'individu et visent des émotions positives. Elles se dessinent comme des valeurs relatives, inhérentes à la culture de l'individu et à son groupe d'appartenance et sont fortement en lien avec les dimensions économique et sociale. Les goûts peuvent se décliner en lien avec les classes sociales (Bourdieu⁴, 1979). La transmission d'un capital culturel tient à la famille et à l'école, qui apparaît comme un espace de légitimation de la culture dominante, source de rupture avec les valeurs et la culture des enfants des classes défavorisées. L'éducation au goût du beau n'est pas chose facile, parce que le plaisir lié aux œuvres d'art ne saurait s'expliquer ni être commandé. Il passe par la rencontre avec des œuvres d'art (Snyders⁵, 1991) et des artistes, par l'éducation au regard et à l'écoute (Reboul⁶, 1992), adaptée au vécu culturel de l'enfant. L'affection pour les œuvres d'art classe socialement les individus (Bourdieu⁷, 1979) entre une esthétique savante et un goût barbare. L'esthétique savante nie le commun et marque une distanciation par rapport au contenu. L'esthétique populaire accorde la priorité au contenu, vise une prise directe avec la réalité et retient le « bien » comme critère. L'enjeu de l'école au regard de l'esthétique est de favoriser la *continuité des cultures* (Snyders⁸, 1991).

Dans cette recherche, nous cherchons à vérifier si les valeurs esthétiques participent au caractère dynamique de la norme.

Significations et comportements communs se fondent sur la transmission de modèles culturels, de représentations et de valeurs, inculqués dans le creuset familial. L'identité culturelle conditionne la construction de l'individu et l'intégration sociale. Valeurs, culture et idéaux se conjuguent au sein d'un système propre au groupe familial, qui engage l'enfant à construire une hiérarchie de valeurs et à distinguer les éléments conformes, recherchés ou exclus. Ce système éclaire la perception et l'insertion de l'enfant au monde.

¹ Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

² *Ibidem*, p. 184.

³ *Ibidem*, p. 50.

⁴ Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

⁵ Snyders G. (1991), *Des élèves heureux, Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Issy-les Moulineaux, EAP, p. 132.

⁶ Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, p. 60.

⁷ Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

⁸ *Ibidem*, p. 109.

Le Bien et le Bon, comme valeurs morales et éthiques, soulignent une nécessaire médiation entre savoir et pratiquer l'éthique, dans une perspective d'humanisation. Parce que la morale prescrit et que l'éthique invite, la raison se conjugue avec l'obéissance, de même que le bonheur s'accorde avec le devoir. Dans l'intériorisation du savoir comme dans le processus d'intersubjectivité réussie, la nécessité de la prétention à la validité ressort. Cette dernière vaut tant pour le savoir que pour le discours et tient à sa qualité de vérité, à sa justesse par rapport aux normes et à la sincérité de l'individu.

La recherche et la défense du Vrai, comme valeurs liées aux connaissances, se dessinent non pas comme valeurs absolues, mais comme une quête à construire, ancrée dans le monde vécu et empreinte par le milieu social. Opposé à l'erreur et au mensonge, le Vrai conjugue croyance et raison, par son caractère subjectif, relatif et sans limite, qui fait voir le point de vue de l'individu.

Le Beau, comme valeur esthétique, contribue à l'épanouissement de l'individu, à travers des émotions positives, dans une perspective artistique. Fortement marquées par la culture du groupe social d'appartenance qui teinte l'esthétique et le goût, les valeurs esthétiques témoignent de l'objet dans sa perception, indépendamment de la raison. De ce fait, l'éducation au goût reste difficile à l'école, qui, de façon paradoxale, vise la continuité des cultures, alors qu'elle est un espace de légitimation de la culture dominante.

6. Pour synthétiser

Le paradigme des douze besoins permet d'appréhender la complexité, en tant que système pédagogique multiréférentiel, considérant l'individu à travers un regard multiréférencé, à la fois agent, acteur et auteur. Inscrit dans le cadre de l'agir communicationnel (Habermas¹, 1986), la communication ressort de façon intersubjective, à travers l'autre comme médiateur du savoir. Appréhendées dans une totalité, les pratiques éducatives se dessinent comme un système, dans les registres affectif, cognitif, social et éthique. La pratique pédagogique, qui vise le développement de l'individu, se construit en permanence, conjuguant humanisation et socialisation, liberté et conformité.

C'est dans ce cadre que la norme se dessine, au regard des différents besoins, comme composants fondamentaux du développement du sujet. Ces différents besoins esquissent le champ éducatif comme le terrain de transmission de normes et de savoirs ainsi que de construction du sujet individuel et collectif. Les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement caractérisent la dimension affective, qui met en relief la nécessité du lien et de l'affiliation pour le développement de l'individu. La dimension cognitive s'esquisse comme une quête de sens et d'accomplissement, qui se décline à travers les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. La dimension sociale autorise individuation et intégration. Elle montre une recherche de pouvoir et d'autonomie, grâce aux besoins de communication, de considération et de structures. La dimension idéologique

¹ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

s'apparente à une quête des valeurs, qui souligne les besoins à travers la morale et l'éthique, la vérité et l'esthétique, comme fondement de l'élaboration idéologique de chacun. Facteurs essentiels de développement et d'adaptation, ces différents besoins se conjuguent au regard du contexte et conditionnent la construction de l'identité de l'individu.

La socialisation est une dialectique entre différenciation et identification. Processus complexe, la socialisation engage vers l'autonomie et la construction de l'image sociale de soi, en ciblant les attentes et les conduites conformes, compatibles avec la singularité.

Source de développement et d'intégration sociale, la communication se dessine comme un contrat implicite dans une forme de réciprocité, où toute conduite prend valeur de message. Les conduites se dessinent comme des actions à finalités stratégiques ou d'entente, qui s'opposent. L'agir stratégique recherche réussite ou domination. L'agir communicationnel vise l'intelligibilité du message à travers une compréhension mutuelle subjective, source d'acceptation de la prétention à la validité critiquable. Prétentions au pouvoir et à la validité s'excluent. La communication est ancrée dans le monde vécu, indexé au milieu social et familial, qui la teinte à travers la reproduction culturelle. Des réseaux d'influences enrichissent et fragilisent la communication, conduisant parfois à une rupture.

Édifié à travers le regard de l'autre, le besoin de reconnaissance est fondateur de l'image et de la confiance en soi. Tout comportement fait sens pour autrui, dans le jeu subjectif de l'interprétation, à travers une mise en jeu dramatique, où l'interprétation des rôles vise le contrôle des impressions. Facteur de domination du sujet dans l'espace social, le besoin de considération est teinté par la dimension émotionnelle en fonction du contexte. L'individu rencontre des expériences (non)valorisantes, gratifiantes ou frustrantes, qui l'engagent vers l'individuation et l'acceptation de soi. Empreinte du style éducatif parental, l'estime de soi s'adosse à la reconnaissance et participe à l'émergence d'une identité positive, réclamée par le sujet. En classe, le besoin de reconnaissance est nuancé par l'évolution de l'estime de soi, inhérente à la réussite ou l'échec.

Les besoins de structures se dessinent dans une perspective systémique et conditionnent la socialisation. Les structures sont des modes de régulation dans un réseau d'influences imbriquées, inhérent au pouvoir et à l'autorité, qui font émerger la discipline. Le rapport à la loi se construit dans le temps, dans sa relativité et fait émerger des conflits. Le rôle de l'enfant est entier, avec une empreinte familiale forte. La famille est le terrain où se tracent les limites, s'amorce la normalisation et s'établit la résistance au changement. La dynamique familiale établit un contrôle permanent, qui autorise la renonciation aux désirs et l'intégration de l'interdit dans la mise à l'épreuve des limites. Régularités, réciprocités, estime et acceptation au sein des relations familiales, engagent vers la réussite scolaire, la négociation et l'internalité chez l'enfant, de même qu'elles favorisent la différenciation et l'autonomie. Les besoins de structures tiennent aussi aux dimensions spatiale, temporelle et au sens, qui esquissent un espace de sécurité, favorable à l'exploration et source d'équilibre. L'individu, acteur et auteur, balise son monde vécu.

Témoins de l'accomplissement, les besoins cognitifs (besoins de certitude et de cohérence, d'estimation et de validation d'idées et de jugements, d'harmonie et de stabilité) se

conjuguent dans une interdépendance, au sein d'un système complexe et enchevêtré. Des concurrences ressortent entre les besoins d'affiliation, de réussite et de puissance. Considérant le (dés)accord, l'(in)certitude et l'(in)cohérence, les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement ressortent.

La stimulation commande l'apprentissage et l'apparition de conduites inédites, grâce à des sollicitations présentant un décalage ciblé, dotées d'indices. La stimulation dépend de l'attachement et s'inscrit idéalement dans un contexte de confiance, où l'accompagnement a une fonction d'étayage et de désétayage, qui participe à l'autonomie du sujet. L'expérimentation se dessine dans une perspective interactive entre l'individu et le milieu. Fondé sur l'expérience, à partir d'activités choisies, le besoin d'expérimentation comme source de progrès est organisateur de la pédagogie active. Le besoin de renforcement tient à l'interaction interindividuelle entre un acte et ses conséquences, comme source d'information et de motivation. L'information prend une signification pour l'individu et participe à l'apprentissage et à la régulation des conduites. Le renforcement développe la connaissance et le jugement de soi, l'imitation et l'efficacité des conduites, cette dernière étant accentuée par une perception interne. Auto-renforcement et effet vicariant se combinent.

Entre appartenance et rupture, les besoins affectifs témoignent de l'affiliation et participent à l'émergence du statut de sujet et à la construction de son identité sociale et personnelle. Le besoin d'affiliation autorise l'individu à instaurer, maintenir ou à rétablir des relations positives et conditionne le sentiment d'intégration ou d'exclusion. Les facteurs sont multiples et enchevêtrés, marqués par le creuset familial, modulés par l'imitation et les injonctions du groupe, teintés par la confiance, la loyauté et la fidélité.

Complexe, modulé par de nombreux facteurs et coloré par l'affect, l'attachement se dessine au cœur de la relation, comme dialectique entre les liens interpersonnels et l'autonomie du sujet. Construit dans une forme de réciprocité, l'attachement est primordial pour l'adaptation et l'équilibre psychique du sujet. L'enfant élabore ses compétences cognitives et sociales et régule ses conduites en conjuguant attachement et séparation, sentiment de sécurité et d'anxiété. Conditionnée par la confiance, la stabilité et l'empathie, l'acceptation s'oppose au rejet et à l'exclusion. Marquée par la réciprocité, teintée par le sentiment d'être digne de confiance, l'acceptation accorde à chacun sa place, dans un terrain positif, affectif et sécurisant. Valable tout au long de la vie, le besoin d'acceptation participe au sentiment de sécurité, au développement et à l'épanouissement de l'individu, à l'édification et à la stabilité de son identité et l'engage vers les apprentissages. L'espace familial et les sentiments d'appartenance et d'acceptation de l'individu au sein du groupe autorisent l'identification et la différenciation. Plus ou moins conscient, l'investissement est une dialectique entre la reproduction et la différenciation, entre des projets externes et les désirs de l'individu. Le détachement nécessaire à l'individuation tient à l'existence d'un espace de liberté pour construire son projet, ainsi qu'à la stabilité et à la cohésion du cadre familial et environnemental.

La perception et l'insertion de l'enfant sont indexées à la transmission de modèles culturels inhérents à la famille. L'individu se construit et s'intègre socialement, en lien avec son

identité culturelle, à travers un système de valeurs, d'idéaux et une culture propre à son groupe familial. Dans ce creuset, l'enfant dessine une hiérarchie de valeurs et distingue les significations et conduites communes, conformes, recherchées ou proscrites.

Dans une perspective d'humanisation, le Bien et le Bon, comme valeurs morales et éthiques, mettent en évidence la dialectique entre savoir et pratiquer l'éthique. La morale s'esquisse comme prescription et l'éthique comme invitation. Le bonheur s'accorde avec le devoir et la raison se conjugue avec l'obéissance. La nécessité de la prétention à la validité apparaît tant dans l'intériorisation du savoir que dans le processus d'intersubjectivité réussie. Tant pour le savoir que pour le discours, la prétention à la validité dépend de sa justesse au regard des normes, de la sincérité de l'individu et de sa qualité de vérité. Marquée par l'empreinte sociale et ancrée dans le monde vécu, la quête et la défense du Vrai sont à construire. Valeur subjective, relative et sans limite, liée aux connaissances, le Vrai s'oppose à l'erreur et au mensonge, accorde raison et croyance et témoigne du point de vue de l'individu. Valeur esthétique, le Beau participe, grâce à des affects positifs, à épanouir l'individu par le biais d'une voie artistique. Les valeurs esthétiques éclairent l'objet dans sa perception, en dehors de la raison, à travers un goût et une esthétique modulés par la culture du groupe social d'appartenance.

B. La norme : une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxe

Dans cette partie, nous nous attachons à appréhender la norme au regard du conflit ou comme forme de hiérarchisation. L'enjeu est de vérifier si l'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant accentue le caractère dynamique de la norme, avec une hiérarchisation ou une relation de concurrence des besoins.

1. La norme comme un conflit

Nous cherchons ici à appréhender la norme au regard du conflit. Pour cela, nous allons nous attacher à démontrer son caractère paradoxal, comme vecteur et moyen de résolution de conflit. D'autre part, à travers les *théories individualistes*, nous allons considérer comment la rationalité des choix faits par l'individu dessine des conflits inhérents aux normes.

La norme est porteuse de contradictions, qui peuvent conduire à un conflit entre les individus. Becker¹ (1963) attribue la création de normes sociales à des groupes sociaux spécifiques, sans pour autant que leur définition ou leur mise en œuvre fassent l'unanimité. Les normes articulées en *système de normes*² sont nettement nuancées, différenciées, en fonction du groupe social considéré et de sa culture, de son histoire et de ses problèmes. « *Les contradictions et les conflits entre les normes des divers groupes entraînent des désaccords*

¹ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

² *Ibidem*, p. 38.

sur le type de comportement qui convient dans telle ou telle situation¹ » (Becker, 1963). Becker précise qu'une majorité des normes d'une société *sont habituellement admises par tous ses membres*, tout en soulignant que les *attitudes* vis-à-vis d'elles restent très variables. En fonction de la perception de l'adéquation de la norme avec l'usage, un décalage s'opère avec les individus qui manifestent un désaccord avec elle. Ainsi le regard porté par la personne ayant une conduite déviante est foncièrement différent de celui des individus qui condamnent cet acte. « *Un individu peut estimer en effet qu'il est jugé selon des normes qu'il n'a pas contribué à élaborer et qu'il n'accepte pas, et qui lui sont imposées de force par des « étrangers* » » (Becker², 1963). Dans cette recherche, nous serons amenée à considérer ces contradictions possibles en classe.

Les relations entre les différents acteurs de l'école mettent en évidence le conflit. Au regard de leur statut, les interactions développent des logiques divergentes, inscrites dans des *univers normatifs et des enjeux différents*, qui interfèrent et s'opposent parfois. Le conflit se dessine à l'ombre de la violence comme un *conflit de légitimité*, en ce sens qu'elle « *est approuvée ou dénoncée, licite ou illicite en fonction des normes sociales qui ne sont pas toujours clairement définies* » (Chesnais³, 1981). Le rapport de pouvoir entre les enseignants, les élèves et les parents d'élèves est un facteur fortement organisateur de la violence à l'école élémentaire. Dans ce cadre, la violence ressort d'abord comme « *conflit de légitimité et tentative de redéfinition des normes statutaires et professionnelles, là où les enseignants pensent que leur métier est déconsidéré* » (Carra⁴, 2009).

Des normes spécifiques visent la régulation de conflit : les *normes de répartition des comportements d'action* ressortent dans des actions conjointes, par rapport à des conflits d'intérêt (Demeulenaere⁵, 2003). Leur fonction est « *la résolution des problèmes afférant à des capacités d'action, pouvant entrer directement en concurrence les unes avec les autres et susciter par là le conflit ou le désaccord* » (Demeulenaere⁶, 2003). Picavet⁷ (1998) montre que ces normes visent à permettre aux actions conjointes de se développer, d'être menées à leur terme, donc d'être viables. Ces normes s'attachent à cibler les possibles pour les individus engagés dans l'interaction.

La norme elle-même, peut être appréhendée au regard du conflit. Pour Livet⁸ (2006), une norme n'existe qu'à condition qu'elle dépasse l'opposition du normal et de l'anormalité. La norme ne présente pas seulement une divergence avec le normal. Elle se dessine comme la

¹ *Ibidem*, p. 39.

² *Ibidem*, pp. 39-40.

³ Chesnais J-C. (1981), *Histoire de la violence en occident de 1800 à nos jours*, Paris, Robert Laffont, p. 11.

⁴ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, p. 160.

⁵ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, p. 49.

⁶ *Ibidem*, p. 50.

⁷ Picavet E. (1998), Aspects praxéologiques des principes interpersonnels, in Saint-Sernin B., Picavet E., Fillieule R. et Demeulenaere P. (Dir.), *Les modèles de l'action*, Paris, PUF, pp. 67-102.

⁸ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

résolution d'un conflit entre les règles et entre des façons de mettre en usage les activités de l'individu. Non seulement les règles explicites, mais aussi les règles inhérentes à un usage. La norme présente une opposition frontale, se dessine en conflit avec une transgression (cf. a) Les normes issues du tout-social, p. 44). « *La norme ne se conçoit pas sans un conflit avec une transgression* » (Livet¹, 2006). La norme ressort comme un conflit avec d'autres pratiques qui coexistent ou qui essaient de la contourner ou de lui faire obstacle. Ce qui signifie que la norme est reliée à d'autres pratiques possibles, tout en s'opposant à elles. Livet différencie clairement la norme de la normativité. Pour cela, il s'appuie sur la théorie de Canguilhem² (1966) pour la dépasser et se poser en rupture avec elle. Pour Canguilhem comme pour Livet, le vivant se caractérise par son caractère normatif. « *Le normatif consiste à imposer des sélections aux interactions possibles*³ ». Mais, dans les voies du vivant, pour Livet (2006), les causalités s'opposent mais ne coexistent pas et se différencient des normativités.

« *L'interrelation entre la norme et ce qui la contredit n'est pas réalisée dans la normativité du vivant* » (Livet⁴, 2006). C'est véritablement au vivant que Canguilhem (1966) attribue la capacité de générer de nouvelles normativités : « *L'homme normal c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques*⁵ ». Dans son rapport à la pathologie, l'individu s'attribue des capacités modifiées, qui vont organiser ses relations avec l'environnement. Le caractère normatif du vivant tient à sa capacité à créer et à sélectionner différentes interactions de façon originale. Canguilhem différencie explicitement la norme du normatif. Pour cela, il affirme que la norme seule n'a pas de sens : « *une norme n'a aucun sens de norme toute seule et toute simple*⁶ ». La norme « *joue son rôle qui est de dévaloriser l'existence pour en permettre la correction*⁷ » et consiste à *faire une sélection des possibles*.

Mais pour être une norme, elle doit se présenter comme *un mode d'unification d'un divers, comme la résorption d'une différence, le règlement d'un différend*. La norme offre à la fois une souplesse, une liberté dans les possibles, mais aussi une offre de référence et de règlement : « *La possibilité de référence et de règlement qu'elle offre contient, du fait qu'il ne s'agit que d'une possibilité, la latitude d'une autre possibilité qui ne peut être qu'inverse* » (Canguilhem⁸, 1966).

Des conflits de normes existent (Livet⁹, 2012). Tout aussi bien entre des normes de nature identique (par exemple entre normes morales) ou bien de nature différente (par exemple entre une norme morale et une norme sociale). Un *socle de pratiques « morales »* se dessine, fondé sur *des principes pragmatiques d'apparence universels*, mais pas moraux. Livet prend exemple sur la volonté de l'individu de placer un nombre d'intermédiaires le plus important

¹ *Ibidem*, p. 2.

² Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

³ *Ibidem*, p. 2.

⁴ -Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 3.

⁵ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, p. 87.

⁶ *Ibidem*, p. 171.

⁷ *Ibidem*, p. 41.

⁸ *Ibidem*, p. 171.

⁹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 55.

possible entre une conduite ayant un impact négatif et la responsabilité de l'individu vis-à-vis de celle-ci. L'absence du caractère moral des principes tient pour Livet (2012) au fait « *qu'ils n'exigent des agents que ce qu'ils ont déjà tendance à vouloir faire*¹ » et n'est pas dépendante de sa nature universelle. « *Ainsi une norme morale semble exiger des agents un peu plus que ce qu'ils ont déjà tendance à vouloir faire, et peut donc aller contre leur tendance initiale a-morale* » (Livet², 2012).

Livet identifie ces principes pragmatiques présentant une généralité comme des *intuitions morales* et non comme des jugements moraux, même s'ils s'articulent entre eux. La tendance à l'universalisation des principes moraux n'est pas exclue pour autant.

Dans une perspective cognitiviste, les capacités de discrimination d'une personne l'autorisent à différencier les normes de simple convenance des normes morales. Livet³ (2012) se place partiellement en rupture avec ce courant, en précisant que toute situation n'implique pas nécessairement la référence à une seule norme morale. Le jugement moral relève parfois de paradoxes qui conduisent l'individu dans « *certaines situations qui présentent des dilemmes à recourir à diverses normes morales, sans devoir supposer pour autant que nous pouvons trouver moral ce que nous voulons* » (Livet⁴, 2012). Pour Livet, une norme morale est nécessairement en opposition avec une autre norme morale, non seulement du fait qu'un individu ait toujours diverses possibilités de *faire plus par obligation morale que ce que l'on a déjà tendance à faire sans obligation*⁵. En rupture avec Kant, le caractère universel de la morale est remis en cause, du fait de la présence inévitable d'autres normes morales, au minimum celles qui sont en conflit. Mais aussi du fait que l'analyse pragmatique de la situation autorise diverses façons de *contrer cette tendance à faire plus*.

La dominance d'une norme morale sur une autre, lors d'un conflit tient à *sa valeur plus fondamentale* et non pas à son partage avec les autres membres du groupe, ni à leur articulation. Les *dispositifs de majorité et de coordination* ne prévalent que pour les normes sociales.

Au regard du caractère dynamique de la norme, son caractère révisable engage l'individu à construire un sous-domaine où la nouvelle norme s'exerce. La norme n'est pas révisée dans le domaine initial. « *Une norme qui en suspend une autre dans un sous-domaine ne la supprime pas* » (Livet⁶, 2006). Pour Livet⁷ (2006), les normes sont organisées en système (cf. A)1.d Les normes comme système, p. 16). L'individu dispose de plusieurs normes, parmi lesquelles il fait son choix. Il peut y trouver une cohérence ou une incohérence, qui vaut pour le contexte rencontré. Une conduite peut être perçue ou non comme une transgression, en fonction de la

¹ *Ibidem*, p. 56.

² *Ibidem*, p. 58.

³ - Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 57.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*, p. 58.

⁶ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 41.

⁷ *Ibidem*, p. 3.

norme choisie et du sous-domaine dans laquelle elle s'inscrit. Des concurrences entre les normes peuvent apparaître. Les normes morales, pour Livet¹ (2012) développent des modes de reconnaissance très élaborés, mais en ayant recours aux *décalages par rapport aux normes sociales* qui sont disqualifiées. Pour qu'un individu soit identifié comme adhérant à une norme morale, sa conduite se détache comme un critère de reconnaissance : « *Il faut, pour qu'on vous reconnaisse comme porteur de telle norme morale, que votre comportement puisse consister à reconnaître la valeur des personnes qui suivent cette norme même quand la situation implique pour ce faire de résister à une norme sociale* » (Livet², 2012).

À contrario, les valeurs ne se substituent pas les unes aux autres. Si les valeurs sont en interrelation, elles sont en concurrence et développent des conflits de valeurs. Les valeurs ont pour fonction essentielle d'évaluer les conduites, ce qui peut impliquer des degrés d'évaluation, pour être en mesure de différencier les comportements.

Dans cette recherche, nous tenterons de mettre en lumière les choix et les concurrences chez les différents sujets.

Bien que les déterminismes sociaux aient une emprise sur le sujet, de multiples pressions sociales s'exercent sur l'individu (De Gaulejac³, 1987). Le sujet adopte individuellement une position par rapport à des institutions diverses, dont la règle remplace celle de la famille ou du groupe social dans lequel il s'inscrit, générant des *conflits d'habitus* et des *ajustements aux contradictions* (De Gaulejac⁴, 1987). Le rapport à la norme s'inscrit dans ce cadre réajusté.

Les normes explicites, à savoir définies ou instituées ne font pas forcément sens du point de vue de l'élève. Le *modèle normatif* de l'élève et celui de l'enseignant peuvent se différencier et parfois se confronter en classe. Dans tous les cas, ils interagissent au regard des enjeux et des contraintes spécifiques de l'école, compte tenu des aspirations de chacun. Les normes seraient l'objet d'une négociation permanente entre l'enseignant et le groupe classe (Andréo⁵, 2005). Du point de vue des élèves, cette négociation est une forme d'appropriation des normes de l'adulte, une adaptation spécifique au regard de ses propres aspirations. Du point de vue de l'enseignant, l'ajustement des normes se fait par rapport à la conception personnelle de ses fonctions, de façon à construire un ordre scolaire.

Un paradoxe fort existe pour l'enseignant, confronté à la nécessité de faire respecter les normes, tout en engageant les élèves à être actifs et acteurs de leurs apprentissages : « *il s'agira de faire parler, mais aussi souvent, tout à la fois, de faire taire.* » (Barrere⁶, 2002). Ce d'autant plus que des valeurs libérales s'affirment : incitation pour l'élève à travers les objectifs pédagogiques visés à s'engager vers l'autonomie et l'expression, avec un individualisme parfois marqué. Reconnue, la dimension affective prend pleinement place dans

¹ *Ibidem*, pp. 51-66.

² *Ibidem*, p. 62.

³ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

⁴ *Ibidem* p. 78.

⁵ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁶ Barrere A. (2002), Un nouvel âge du désordre scolaire, les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26 (1), pp. 3-19.

le cadre de l'institution scolaire, comme élément porteur de la construction de l'élève, tout en pouvant générer parfois des inadaptations, de l'indiscipline et donc des situations complexes à appréhender pour l'enseignant.

« *Il est acquis comme évident que l'école peut arriver à contraindre l'élève tout en l'éduquant à la liberté : elle doit lui donner l'habitude d'obéir et de respecter l'ordre scolaire, tout en travaillant à l'élaboration de son autonomie* » (Gasparini¹, 2003). Ceci génère un paradoxe, à l'origine de la perte de légitimité de l'autorité de l'enseignant perçue comme évidente (Dubet², 2000). Gasparini précise que les élèves de primaire sont *en conformité* avec ceux du collège ou du lycée, mais ne sont *pas plus conformistes* pour autant. « *Loin de recevoir les principes adultes sur le mode de l'inculcation, les écoliers trouvent des raisons qui font sens pour les admettre* » (Rayou³, 1998).

L'individu est confronté à faire des choix qui génèrent des conflits. Les *théories individualistes*, outre la rationalité des choix faits par l'individu, soulignent les conflits inhérents aux normes. C'est sous cet éclairage spécifique que nous allons nous intéresser à la théorie du choix rationnel, à la théorie du choix social et à la théorie des jeux.

Afin d'appréhender la façon de régler les conflits entre usages, la *théorie du choix rationnel*⁴ est porteuse, en ce sens que la question du choix en est l'objet central. L'individu, considéré comme un agent est amené à opérer des choix entre différentes actions, non seulement *au regard de leurs conséquences*, mais *en les pondérant par leurs probabilités de circonstances*. L'individu multiplie l'utilité de chaque conséquence par sa probabilité : il anticipe et définit les chances d'obtenir cette utilité (*l'espérance d'utilité*). Le concept d'utilité désigne *l'estime des conséquences, en accord avec l'ordre des préférences de l'individu*. D'autre part, il additionne les produits obtenus, pour évaluer *l'espérance d'utilité globale d'une action*. Selon cette théorie, cette opération vaut pour chaque action, ce qui conduit le sujet à choisir l'action présentant la plus grande espérance d'utilité, selon un *choix rationnel*.

Pour la *théorie du choix social*, certaines conditions sont indispensables pour que la fonction de choix ressorte comme naturelle (Arrow⁵, 1974). Livet⁶ (2006) souligne que ces différentes conditions peuvent toutes être considérées comme des *normes imposées à la fonction de choix collectif (ou d'utilité collective)*. Arrow a démontré qu'une fonction de choix social ne peut

¹ Gasparini R. (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 107.

² Dubet F. (2000), Une juste obéissance, *Autrement*, collection mutations, n°198, pp. 138-151.

³ Rayou P. (1998), Un monde pour de vrai. La construction des compétences politiques enfantines à la « grande école », *Revue Éducation et société*, De Boeck Université, Sociologie de l'enfance, n°2, p. 38.

⁴ « *Théorie formelle qui précise les conditions auxquelles un choix est dit irrationnel (il doit maximiser notre espérance d'utilité par rapport aux autres choix possibles)* ». Livet P. (2006), Glossaire, *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 165.

⁵ Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.

⁶ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

rassembler toutes ces conditions en même temps. La première condition est que la norme ne limite pas les choix individuels : la fonction collective n'impose pas de normes aux choix individuels. La deuxième condition tient au fait d'imposer une norme d'utilité collective, qui consiste à faire valoir l'unanimité des choix individuels : *la condition d'unanimité* se met en place lorsque tous les individus ont une préférence pour un choix. La troisième condition porte précisément sur le calcul de la fonction : c'est *la condition d'indépendance, par rapport aux alternatives non pertinentes*. La quatrième condition exige que le choix collectif ne soit pas le fruit d'un choix individuel : c'est *la condition de non-dictatorialité*. En classe, c'est le contraire du pouvoir absolu d'un enseignant qui deviendrait autoritaire et se placerait en rupture avec la norme.

Le théorème d'Arrow souligne l'impossibilité de trouver une fonction de choix social qui concilie les libertés individuelles avec une capacité d'action politique individuelle limitée. L'alternative est donc de « *respecter les choix individuels, ou d'empêcher les individus de bloquer l'influence des autres* » (Livet¹, 2006), ce qui génère un conflit. Livet² (2006) montre à travers l'analyse du théorème d'Arrow, que les normes dont la fonction est de trancher des conflits peuvent *être en conflit entre elles*, rejetant de la sorte l'existence de méta-normes dont la fonction serait de régler ces conflits entre les différentes normes.

Dans la *théorie des jeux*, selon la méthode de Nash, un individu, pour choisir, doit *raisonner en relation avec les réponses de l'autre joueur*. Livet, à partir du *modèle de l'équilibre de Nash*³, se centre sur la norme, en montrant que cette forme de raisonnement peut conduire des individus dans un contexte spécifique à choisir des couples d'action, mettant en conflit des exigences rationnelles. En s'appuyant sur le *dilemme du prisonnier*, Livet souligne qu'un individu peut être amené à faire des choix non rationnels, dans le jeu des interactions. Deux actions sont identifiées, la coopération ou la défection, au regard des efforts, des coûts de ces opérations. C'est l'ordre des gains, qui devient organisateur de l'activité de l'individu et qui peut le conduire à coopérer, ou à faire défection. Livet montre comment deux prisonniers peuvent être amenés, pour limiter leur peine, à faire des choix complexes et interdépendants : la défection en s'accusant mutuellement, la coopération entre prisonniers pour ne pas avouer, la coopération avec la justice etc. Au regard de la méthode de Nash, la *défection mutuelle* semble la solution la plus rationnelle. *L'optimum de Pareto*⁴ repose sur l'évaluation des situations collectives à partir de deux situations extrêmes : la première, où tous les individus à l'unanimité ont une préférence pour une situation, la deuxième situation, où une seule

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 56.

² *Idem*.

³ « *Quand le résultat de l'action d'un joueur dépend de l'action que l'autre joueur a choisie, un joueur suppose donnée l'action de l'autre joueur, et choisit alors sa meilleure action étant donné cette action d'autrui. S'il existe une paire d'actions, une pour chaque joueur, qui satisfait pour chaque joueur la condition précédente, c'est un équilibre de Nash (dans un jeu à deux joueurs)* ». Livet P. (2006), Glossaire, *Ibidem*, p. 163.

⁴ L'optimum de Pareto désigne « *une répartition de résultat pour chacun des individus participants, telle que toute modification de cette répartition serait au désavantage d'au moins l'un d'eux* ». Livet P. (2006), Glossaire, *Ibidem*, p. 165.

personne s'oppose à la transition collective. Livet affirme qu'un optimum de Pareto ne semble pas toujours socialement optimal.

L'équilibre de Nash désigne *une forme de rationalisation de l'interaction* entre plusieurs personnes. L'optimum de Pareto est *une forme de rationalisation de la transition entre deux situations collectives* (Livet¹, 2006). Ces deux critères de rationalité peuvent être en conflit. L'imposition de nouvelles normes pourrait tenir au *souhait de franchir la distance entre la solution de Nash et la solution Pareto-optimale* (Livet², 2006). Dans les contextes rencontrés, l'individu peut tirer profit des avantages (*externalités positives*) des situations. Les sanctions apportent une réponse à ces conflits inhérents à ces principes de rationalité et combler l'espace entre le rationnel et le socialement désirable. La question qui ressort est celle de leur coût : « *il faut donc pour que l'opération reste rationnelle, que le coût des sanctions, pour ceux qui sanctionnent, ne soit pas supérieur aux avantages qui se retirent (...)* » (Livet³, 2006). Cette évaluation conduit la personne qui sanctionne à mesurer l'efficacité de sa conduite. En s'appuyant sur le jeu de l'ultimatum, Livet (2006) a montré « *qu'il ne suffit pas de sanctionner, il faut de plus sanctionner ceux qui ne sanctionnent pas. Les normes ne fonctionnent pas bien dans un monde d'une trop grande tolérance*⁴ ».

Les sanctions traduisent un *paradoxe* (Coleman⁵, 1990). Si les sanctions sont rationnelles, bien calculées, avec un coût acceptable, les individus ne vont pas transgresser, les normes parce que leur conduite serait désavantageuse. Les sanctions n'auront jamais à être appliquées, en ce sens que les transgressions seront absentes. À l'inverse, si la sanction est coûteuse au point de dépasser les avantages visés par le respect des normes, alors les individus qui sanctionnent n'appliqueront pas les sanctions. Or, comme l'individu qui transgresse évalue la situation de façon identique, l'individu sera enclin à transgresser ces normes. Dans ce cas, un grand nombre de transgressions ressort, sans sanction effective. Dans les deux cas, la crédibilité des sanctions est inexistante, du fait de leur inutilité, ou de leur caractère inapplicable.

Pour synthétiser :

Les normes s'organisent et s'édifient en système complexe, indexé à la culture sociale. La norme, par son caractère relatif, est source de contradictions et de conflits entre les individus. Des univers normatifs interfèrent et s'opposent parfois, au regard des interactions, qui ressortent comme des catalyseurs. Dans une relation au pouvoir, un conflit de légitimité se dessine. Les normes de répartition des comportements d'action participent à la régulation des désaccords et visent la réalisation d'actes conjoints.

¹ *Ibidem*, p. 59.

² *Ibidem*, p. 60.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 61.

⁴ *Ibidem*, pp. 61-62.

⁵ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press, p. 720.

La norme présente un caractère paradoxal, comme espace et source de dissensions, mais aussi comme terrain de résolution de conflit entre des règles ou des pratiques, offrant liberté et souplesse. À la lumière de la transgression, la norme se dessine au regard des possibles, comme l'absorption des différences et le règlement des dissensions.

Des conflits de normes s'affichent, entre normes identiques ou différentes. Dans son jugement, l'individu a recours à des normes différentes qui rentrent en conflit, teintant le contexte d'ambiguïtés. Des concurrences et des hiérarchies se dessinent. La dominance d'une norme peut tenir à sa valeur fondamentale (normes morales) ou à des dispositifs de majorité ou de coordination (normes sociales). La norme présente un caractère révisable mais non substitutif, où la nouvelle norme s'intègre au système, mais dans un domaine différent. Au sein de ce réseau, l'individu opère des choix qui dessinent une (in)cohérence, au regard du contexte : la qualification d'une conduite de « (non)transgressive » tient à la norme et au domaine retenus. Des rivalités apparaissent au sein du système de normes. La reconnaissance des normes est inférée à la pratique de la norme, où les conduites ressortent comme le témoin porteur de la norme. Ainsi une conduite conforme témoigne de la résistance à une norme sociale et d'une adhésion à une norme morale.

Les contraintes, pressions et déterminismes sociaux positionnent de façon originale l'individu au sein de l'institution, révélant des concurrences, créant des conflits d'habitus et des ajustements. La norme s'inscrit dans un cadre réajusté, concurrentiel et tissé d'ambiguïtés. L'affect y est reconnu comme facteur de la construction de l'identité de l'élève, mais aussi comme vecteur d'inadaptations. En classe, les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant se conjuguent, se différencient ou se confrontent dans des réajustements et des négociations constants, éclairés du point de vue des acteurs. Un paradoxe naît pour l'enseignant de la volonté et de la nécessité de faire respecter l'ordre et du désir de rendre l'élève actif et acteur. La dialectique entre contrainte et liberté, soumission et autonomie, génère un paradoxe qui fragilise l'autorité de l'enseignant. Si l'élève se conforme, il n'est pas conformiste pour autant.

Les conflits relatifs aux normes se détachent à travers les choix que fait l'individu en situation. Les théories individualistes appréhendent ce processus, en dessinant la façon dont un sujet règle les conflits entre les usages. Dans la théorie du choix rationnel, l'individu opère rationnellement des choix à partir de chances de réussite, indexés aux conséquences de la conduite, aux préférences du sujet et aux probabilités contextuelles. En référence au théorème d'Arrow, les conditions du choix social ressortent comme des normes imposées à la fonction de choix collectif. L'individu s'inscrit dans une dialectique entre l'utilité collective et individuelle, source de rivalités et de conflits. Même si la fonction de la norme est de trancher les conflits, l'analyse de la théorie du choix social faite par Livet souligne que les normes peuvent développer des conflits entre elles, comme forme de concurrence, niant l'existence de méta-normes. La théorie des jeux met en relief le choix dans une perspective interrelationnelle, à partir des réponses d'autrui. L'équilibre de Nash démontre que des exigences rationnelles peuvent entrer en conflit dans un contexte de choix d'action et dans le jeu des interactions et conduire le sujet à faire des choix non rationnels. L'individu fait des choix interdépendants, en relation avec les gains escomptés, qui l'engagent vers la

coopération ou la défection, compte tenu des coûts de ces opérations et des efforts à fournir. L'individu peut également procéder à une évaluation de situations collectives, au regard des (dé)avantages anticipés. L'individu procède par rationalisation de la relation entre les acteurs impliqués, mais aussi de la transition entre deux situations collectives. Ces deux critères de rationalité peuvent être en conflit et l'individu tend à opter pour la solution la plus profitable, au regard des gains ou des désavantages.

La réponse à ces conflits peut venir des sanctions qui autorisent l'individu à évaluer l'efficacité des conduites par rapport à leur coût et aux (des)avantages possibles. Par son caractère paradoxal, la sanction module la transition entre le rationnel et le socialement désirable, en impactant les conduites, à condition d'être bien calculée.

2. La norme comme hiérarchisation

Nous avons choisi de dessiner la norme comme système, pour considérer les concurrences et les hiérarchisations possibles.

Le caractère hiérarchique des normes ressort entre des normes de nature identique ou différente, dans une perspective de cohérence. Une justification normative présente une *cohérence* interne, qui se différencie d'autres choix normatifs possibles, avec lesquels elle pourrait développer une forme d'incohérence ou encore être en contradiction. Dans les faits, la justification d'une cohérence en opposition avec celle d'une autre personne est d'autant plus délicate que les changements normatifs moraux ont été nombreux et qu'il est donc plus complexe d'y trouver une cohérence interne.

Les normes sociales, pour Livet¹ (2012) n'existent qu'à condition *d'être reconnues par d'autres personnes* et impliquent nécessairement un processus de *reconnaissance entre personnes*, plus spécifiquement la reconnaissance d'autrui vis-à-vis de son statut social, reconnu comme identique ou différent. En classe, les sujets en tant qu'acteurs peuvent s'attribuer un statut identique. Mais c'est certainement au regard de leur statut d'élève ou d'enseignant que s'établit la reconnaissance sociale. Au regard des normes sociales, Livet distingue deux formes de reconnaissance sociale : *l'égalité ou la différence de statut*.

L'égalité de statut implique de se situer dans la *même catégorie* qu'un autre, mais pas pour autant l'égalité des personnes. Lorsqu'un sujet a le même statut qu'un autre, la concurrence entre les individus ressort. Les élèves s'inscrivent dans ce cadre. Ce qui n'est pas le cas lorsque les statuts sont différents, où les rapports peuvent relever de hiérarchies et d'activités sociales différentes. Ainsi les élèves et l'enseignant peuvent entretenir des rapports hiérarchisés. Dans le registre des normes sociales, *la reconnaissance mutuelle* est, pour Livet, vraisemblablement *limitée au groupe d'appartenance et d'éducation*. L'école et plus spécifiquement la classe correspondent à ce cadre. Livet précise qu'un éducateur dans le cadre de sa fonction peut dispenser des normes qu'il ne partage pas.

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

Livet ¹ (2012) précise qu'un décalage existe entre normes morales et normes sociales qui sont *disqualifiées* (cf. d. L'acceptation dans une forme de réciprocité, p. 178). L'adhésion d'une personne à une norme morale relève d'un *critère de reconnaissance*².

Livet (2012) évoque la *notion de fondamentalité*³ pour souligner la valeur relative de la norme morale. Une hiérarchie de normes morales existe. Les normes morales sont en concurrence et génèrent des conflits, qui leur attribuent une place relative. *L'adhésion à une norme morale* s'explique par sa place plus élevée dans la hiérarchie des normes chez un individu, au regard des normes concurrentes. *Le soutien* à une norme morale, à savoir le choix de l'individu pour celle-ci, dépend de *l'histoire des choix de la personne*. Les raisons indexées sont plus fortes que pour les normes sociales : du fait de la divergence des normes morales, un individu peut changer de norme morale. « *Mais le changement doit lui-même se justifier au nom d'une norme morale*⁴ ». Le caractère moral d'une conduite tient au *maintien cohérent de la divergence* avec d'autres normes morales dans le temps.

Des concurrences ressortent entre les logiques individuelle et collective. Un paradoxe émerge pour Cordonnier ⁵ (2003) dans le fait de conjuguer la liberté de chacun avec *le bon ordre de l'établissement scolaire*, ce qui génère négociations et conflits et fait ressortir la norme. Dans ce contexte, Cordonnier précise que pour le Conseil d'État, la liberté de l'élève s'arrête lorsqu'elle malmène la continuité et la sérénité du service public. Ici se fait jour une forme de hiérarchisation à travers une priorité affirmée, ou tout au moins réclamée, pour les normes de l'école. Cette hiérarchisation se dessine de façon originale pour l'individu, qui compose avec son propre point de vue. Les signes distinctifs à l'école mettent en relief le paradoxe entre la singularité et la neutralité, l'unité et la diversité, la liberté et la contrainte, une autonomie revendiquée et la résignation à un ordre.

Dans le jeu des concurrences, une prévalence peut se dessiner entre les normes, au regard du jugement de l'individu. Les normes ne sont pas rejetées, mais hiérarchisées, à partir « *de la priorité accordée au respect d'autres normes, qui sont jugés plus pressantes ou paraissent exiger un loyalisme de degré supérieur* » (Sykes et Matza⁶, 1957). Les procédures de neutralisation en témoignent : Sykes et Matza⁷ (1957) montrent que les contrôles sociaux internes comme externes peuvent se trouver annihilés face aux obligations sociales par les *exigences des groupes sociaux* plus limités (famille, bande, copains), au sein desquels l'individu s'inscrit. Condamner les sujets qui réprouvent est une autre procédure de

¹ *Ibidem*, pp. 51-66.

² *Ibidem*, p. 62.

³ *Ibidem*, p. 58.

⁴ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 59.

⁵ Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

⁶ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁷ *Idem*.

neutralisation, qui peut permettre d'étouffer ou de voiler le caractère illégitime de la conduite. Une concurrence des normes se fait jour, avec une priorité donnée à la dimension sociale inhérente au tissu de relations ou à la dimension affective. Une hiérarchie se dessine.

Un individu peut être amené à ne pas se conformer aux normes qu'il respecte habituellement, parce que son acte obéit, de son point de vue, à des *intérêts légitimes*. De ce fait, une action « (...) devient, sinon tout à fait régulière, du moins pas tout à fait irrégulière » (Becker¹, 1963). Même si la conduite déviante est solitaire et présente un caractère secret, les motivations inhérentes à la déviance sont contextualisées et s'inscrivent dans le champ social. Le passage d'une déviance ponctuelle à une conduite déviante stable tient au *développement de motifs et d'intérêts déviants*. L'expérience occasionnelle, contextualisée ou fortuite, parfois empreinte de curiosité, se transforme alors en une activité connue, motivée. Elle peut amener l'individu à prendre part à *une sous-culture organisée autour d'une activité déviante particulière* (Becker², 1963).

En classe, un paradoxe s'esquisse dans la considération de l'indépendance possible entre les fonctions de création et d'application de la norme. Cette contradiction ébauche des rivalités et des priorités. La pratique de la norme implique son application. Becker³ (1963) y porte un regard particulier, en distinguant les individus attachés à faire épouser et à préserver les normes (*les entrepreneurs de morale*) dans leur *croisade*, de ceux qui sont chargés de les faire appliquer. Différenciant l'entrepreneur de morale qui crée de celui qui l'applique, Becker précise que ce dernier manque de la dimension morale, caractéristique de l'inventeur. La légitimité morale de la mission des entrepreneurs de morale se conjugue avec leurs *intérêts propres*⁴. Pavie et Masson (2014), dans leur approche de Becker, indiquent une forme de hiérarchisation, en ce sens que les entrepreneurs de morale s'inscrivent fréquemment dans une position dominante au sein de l'espace social. Si un entrepreneur de morale a été efficace dans la création de la norme, son activité aboutit à l'institution d'une norme nouvelle, qui se concrétise dans un cadre légal. Conjointement, apparaît le plus souvent *un nouveau dispositif d'institutions et d'agents* chargés de la faire appliquer (Becker⁵, 1963). La nouvelle norme peut générer une nouvelle organisation, afin de veiller à son respect. Les individus qui s'attachent à faire respecter la norme ne sont pas forcément sensibles à son contenu, mais à la justification qu'elle leur confère. Faire appliquer la norme devient *leur raison d'être*, malgré l'intérêt qui ne leur est pas propre (Becker⁶, 1963). Le besoin de justifier leur travail apparaît, ainsi que le besoin de *gagner le respect d'autrui*. Aussi, leur activité se partage entre la bonne

¹ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 52.

² Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 54.

³ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁴ Pavie A., Masson A. (2014), Comment les normes sociales se construisent. Sociologie des « entrepreneurs de morale », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 14 (1), pp. 213-215.

⁵ *Ibidem*, p. 179.

⁶ *Ibidem*, p. 180.

application de la norme, mais aussi dans le fait d'obliger les individus à le respecter eux-mêmes. « *Cela signifie que quelqu'un peut être qualifié de déviant, non parce qu'il a effectivement enfreint la loi, mais parce qu'il a manqué de respect envers celui qui est chargé de la faire appliquer* » (Becker¹, 1963). Une forme de hiérarchisation se dessine.

Le représentant de la norme ne peut pas prendre en compte l'ensemble des éléments inhérents à une situation et temporiser. Le *système de priorités* du représentant de la norme lui est propre et peut être différent de celui qui prédomine dans la structure considérée. L'adaptation est à chaque fois originale et sélective et peut conduire à l'identification d'une déviance. Au regard du contexte, « *il établit des priorités, s'occupe de chaque chose à son tour, traite immédiatement les problèmes les plus urgents et remet les autres à plus tard. Bref il témoigne vis-à-vis de son travail d'une attitude professionnelle*² ». La dimension contextuelle s'affirme comme élément organisateur des priorités déclinées en situation par l'individu.

En fonction du niveau d'observation, l'entrepreneur de morale à l'école élémentaire prend des silhouettes différentes. Considérant le fonctionnement de l'école, nous déclinons trois regards différents.

À un niveau général, l'entrepreneur de morale s'esquisse dans le cadre des programmes³, à travers les membres du Conseil supérieur des programmes (CSP), regroupant universitaires, chercheurs, spécialistes du système éducatif et représentants élus de la Nation et de la société, mais aussi les membres du Parlement et du Sénat, pour les textes de loi⁴. Les membres de l'institution fixent un cadre explicite mais formel, dans lequel les acteurs doivent s'inscrire. Ainsi, *les droits et obligations des élèves*⁵ affirment « *l'obligation pour les élèves âgés de 6 à 16 ans d'être présents en classe* ». Pour l'enseignant, ces normes explicites se déclinent à travers les programmes, organisateurs de ses pratiques. Les inspecteurs (IEN⁶) et les conseillers pédagogiques, en veillant à la mise en œuvre de la politique éducative, ressortent comme les agents chargés de faire appliquer ces normes. L'enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, s'attache également à faire appliquer la norme, dans la déclinaison concrète de ses contenus d'enseignement, mais aussi dans les *attendus*⁷ vis-à-vis de ses élèves.

À un niveau plus précis, l'entrepreneur de morale peut aussi se dessiner au sein de l'école élémentaire, à travers les membres des différentes instances pédagogiques de l'école (conseil d'école⁸, conseil des maîtres¹, conseil de cycle²) qui peuvent être décisionnaires et fixer un

¹ *Ibidem*, p. 182.

² Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 183.

³ Actuellement, les Programmes de l'école élémentaire, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁴ Actuellement, LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁵ Eduscol, consulté le 5/5/2016. URL : <http://eduscol.education.fr/pid33030/droits-et-obligations-des-eleves.html>.

⁶ IEN (inspecteur de l'éducation nationale).

⁷ Eduscol, consulté le 5/5/2016. URL : <http://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves-rentree-2016.html>.

⁸ *Le conseil d'école* réunit les partenaires de la communauté éducative (familles, institution, enseignants, collectivités locales), comme *instance principale de l'école, organe de concertation institutionnelle doté de compétences décisionnelles. Code de l'éducation - Article L411-1.*

cadre explicite. Le directeur pourrait ressortir comme un agent, en ce sens qu'il est chargé d'en assurer le pilotage. L'ambiguïté tient à ce qu'il fait partie du corps enseignant, qu'il est le plus souvent lui-même impliqué dans des tâches d'enseignement au sein de l'école et qu'il n'existe pas de relation hiérarchique avec ses collègues. L'enseignant qui participe à ces instances ressort à la fois comme entrepreneur de morale et agent, chargé de faire appliquer les normes.

Au niveau le plus précis, considérons la classe où tout se joue. L'enseignant, soucieux de l'ordre dans la classe s'attache à proposer un cadre afin de l'instaurer et de le conserver. En ce sens, il est entrepreneur de morale. Dans le même temps, il lui est nécessaire de faire appliquer la norme pour maintenir ou restaurer l'ordre et engager les élèves dans les apprentissages. L'enseignant ressort alors comme un agent de la norme. Une ambiguïté naît du fait que l'enseignant soit à la fois entrepreneur de morale dans sa classe et agent chargé de l'exécuter.

La normalisation peut s'inscrire dans le cadre de conseils d'élèves³. Ancrée dans la réalité, à partir d'événements liés à la vie de classe ou à école, c'est une instance consultative, d'expression mais aussi de décision, où l'élève peut être entrepreneur de morale. Pour autant, cette procédure est possible, mais non systématique. Au regard des diverses modalités possibles en classe, comme le travail en autonomie, l'exercice de responsabilités, le travail de groupe, le tutorat, etc., l'élève peut être amené à être lui aussi agent de la norme.

Parce que la normalisation s'édifie au quotidien en classe, dans le jeu des acteurs de l'école, où élève et enseignant interagissent, nous chercherons à savoir s'il existe ou pas une indépendance des fonctions de création et d'application de la norme en classe.

Les normes peuvent s'inscrire dans une forme de hiérarchisation au sein du système qu'elles constituent. Cette hiérarchisation se décline entre des normes de nature similaire ou distincte. L'individu opère et priorise des choix, en vue de la cohérence interne de la justification normative. Les normes sociales induisent une procédure de reconnaissance interindividuelle, qui attribue à l'individu un statut social identique ou différent. Cette procédure de reconnaissance positionne respectivement l'individu en concurrence avec autrui à un niveau de statut égal ou l'inscrit dans un rapport hiérarchisé si le statut est distinct. Les individus développent une forme de reconnaissance mutuelle, au sein de leur groupe d'appartenance et d'éducation.

¹ Le conseil des maîtres s'attache à organiser le service qui est ensuite arrêté par le directeur de l'école et vise à régler les différents problèmes inhérents à la vie de l'école, consulté le 5/5/2017. URL :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/76/9/Guide_direction_ecole_4_le_s_instances_de_l-ecole_462769.pdf.

² Le conseil de cycle spécifie les projets au regard des programmes, assure le suivi et l'évaluation en fonction des attendus et des besoins, *Idem*.

³ Le conseil d'élèves est identifié comme une procédure possible, dans le cadre de l'enseignement de l'éducation civique et morale, consulté le 5/5/2017. URL :

<http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html#lien4>.

Un décalage apparaît entre l'adhésion aux normes morales, conditionnées par un critère de reconnaissance et les normes sociales disqualifiées. Conjointement, une hiérarchie se dessine au sein des normes morales, au sein de concurrences internes et de conflits. L'adhésion à une norme morale tient à sa position élevée dans l'espace hiérarchisé des normes et le choix de l'individu pour cette norme relève de l'histoire des choix de cette personne. La dimension morale d'un acte relève du maintien dans le temps, d'une cohérence entre les normes morales, malgré la dissonance entre elles.

Dans un espace concurrentiel interne, une hiérarchisation se dessine pour l'individu, qui accorde des priorités aux normes, compte tenu de son jugement. Des processus de neutralisation peuvent annihiler les contrôles sociaux internes ou externes, devant les exigences du groupe social considéré. Les dimensions sociale ou affective ressortent comme un terrain de concurrence, source de hiérarchisation. L'individu peut adopter une conduite non conforme, en la considérant comme une obéissance à ses intérêts légitimes. Les motivations sont contextualisées et déclinées de son point de vue, avec une possible émergence d'une sous-culture déviante.

Logiques individuelle et collective rivalisent, conjuguant la liberté de l'individu avec l'ordre nécessaire à l'école. Des hiérarchisations différentes se dessinent : l'individu tend à considérer avant tout son point de vue, alors que pour l'institution et ses représentants, la dimension collective prime.

L'articulation de la norme avec sa mise en œuvre met en relief les fonctions de création et d'application de la norme. L'entrepreneur de morale s'attache à faire admettre et à maintenir la norme, alors que l'agent vise son application. Cette distinction génère des positions asymétriques dans l'espace social, sources de hiérarchisation. En tant que représentant de la norme, l'individu établit des priorités, dessine les urgences, dans une adaptation originale et contextualisée. En classe, l'interdépendance possible entre ces deux fonctions met en relief des contradictions, esquisse des rivalités et des dominances. Si l'enseignant dans ses pratiques doit respecter les normes, comme entrepreneur de morale et représentant de la norme, il contribue à son édification, vise sa bonne application, tout en obligeant les individus à le respecter lui-même. De la même façon, l'élève peut adopter ponctuellement ces différentes fonctions, tout en ayant l'obligation de se conformer. Des ambiguïtés ressortent.

3. Pour synthétiser

La norme présente avec un caractère ambigu : elle permet de résoudre les divergences entre pratiques et règles et apparaît comme lieu d'expression et source de conflits. Teintée de souplesse et de liberté, la norme se spécifie en fonction des possibles, absorbe les différences et règle les dissensions. Bien que leur fonction soit de trancher les conflits, les normes peuvent présenter des conflits ou des concurrences entre elles. L'individu s'inscrit de façon originale dans le tissu social, cadre recomposé, concurrentiel et orné d'ambiguïtés : l'espace est porteur de contraintes, de pressions et de déterminismes sociaux, à l'origine de conflits d'*habitus*, de rivalités et d'ajustements. L'affect ressort comme paramètre de la construction de l'identité de l'individu et comme vecteur d'inadaptations. Les champs social ou affectif ressortent comme des espaces de concurrence, à l'origine de hiérarchisation.

Des conflits entre normes de nature similaire ou différente dessinent concurrences et hiérarchies au sein du système. L'individu module son jugement à partir de normes variées, qui peuvent diverger et colorer le contexte d'ambiguïtés. La norme se dessine dans un réseau, qui souligne son caractère révisable mais non substitutif : une norme inédite s'insère au système existant, mais dans un champ différent. Au sein du réseau et compte tenu du contexte, l'individu procède à une sélection au regard d'autres choix normatifs possibles. Ces choix attribuent à l'acte un caractère conforme, grâce à une justification normative ancrée sur une cohérence interne. Des concurrences se distinguent dans le système de normes. Flexible et fortement liée au contexte, la dominance d'une norme est complexe : indexée à l'adhésion de la majorité, ou à sa coordination pour les normes sociales, mais encore à sa valeur fondamentale pour les normes morales.

Un décalage s'opère entre l'adhésion aux normes morales et aux normes sociales disqualifiées. Dans le terrain hiérarchisé des normes morales, l'adhésion et le choix pour l'une d'elles relèvent de sa position supérieure dans le jeu des concurrences internes et de l'histoire des choix de cette personne. La dimension morale d'une conduite tient à la préservation dans le temps d'une cohérence entre les normes morales, malgré leur dissonance interne.

Les normes sociales créent un processus de reconnaissance mutuelle dans le groupe d'appartenance et d'éducation, allouant à chacun un statut social analogue ou distinct. À travers cette procédure de reconnaissance, l'individu, dans son rapport avec l'autre, se trouve en concurrence avec lui, à niveau de statut égal, ou bien se place dans une relation hiérarchisée, à niveau de statut différent. La pratique de la norme participe à la reconnaissance des normes : les comportements se dessinent comme caution de la norme, attestant de la résistance aux normes sociales et de l'adhésion aux normes morales.

La hiérarchisation s'esquisse sur un terrain concurrentiel interne pour l'individu, où les priorités accordées aux normes se dessinent au regard de son jugement. Des processus de neutralisation peuvent affaiblir ou paralyser les contrôles sociaux internes ou externes, compte tenu des exigences du groupe social réduit dans lequel l'individu s'inscrit. L'adoption d'une conduite non conforme devient justifiée, si l'individu l'appréhende comme une obéissance à ses intérêts légitimes. Ancrée dans le contexte, les motivations reflètent le point de vue de l'individu, avec l'émergence possible d'une sous-culture déviante.

Les conflits inhérents aux normes traduisent les choix faits par l'individu, dans la confrontation à un contexte original. Les théories individualistes éclairent la façon dont un individu en situation s'attache à régler les conflits entre les usages. Un choix rationnel peut se faire à partir de l'estimation des chances de réussite d'une conduite, inhérentes aux conséquences de cette dernière, aux probabilités contextuelles et aux préférences de l'individu. Les conditions du choix social se dessinent comme des normes imposées à la fonction de choix collectif. L'individu conjugue utilités collective et individuelle, qui créent rivalités et conflits. Dans une perspective interrelationnelle, le choix s'opère à partir des réponses d'autrui pour retenir la solution la plus bénéfique. Les interactions modulent les choix, inhibant les exigences rationnelles, compte tenu des gains ou des désavantages possibles. Les critères de rationalité peuvent entrer en conflit et engagent l'individu vers la coopération ou la défection, dans la balance entre coûts et bénéfices de l'action. En autorisant l'évaluation de

l'efficacité des conduites en fonction des conséquences possibles, les sanctions peuvent apporter une réponse à ces conflits. Une sanction bien ciblée ménage une transition entre le rationnel et le socialement désirable, qui module les conduites.

En classe, une dialectique s'installe entre les logiques individuelles et la logique collective, conjuguant la liberté de chacun avec l'ordre indispensable. Concurrences, paradoxes et hiérarchisations se dessinent : les acteurs de l'école tendent à se placer de leur point de vue, alors que l'institution et ses agents privilégient la dimension collective. Chez l'enseignant, un paradoxe fragilisant l'autorité de l'enseignant s'esquisse dans la dialectique entre contrainte, soumission et autonomie ou liberté. Les conduites conformes de l'élève ne signifient pas son conformisme. Les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant s'accordent, se nuancent ou rivalisent. Révisions et négociations se spécifient en permanence, en fonction du point de vue des acteurs.

Représentation et pratique de la norme font émerger les fonctions de création et d'application de la norme, source de positions asymétriques dans l'espace social. L'individu peut être un entrepreneur de morale, attaché à faire accepter et à préserver la norme, ou un représentant de la norme centré sur son application. Au regard de l'originalité du contexte, l'individu qui représente la norme hiérarchise les priorités, identifie les urgences dans une adaptation originale. En classe, l'élève comme l'enseignant peuvent endosser ces deux fonctions, en conjuguant le nécessaire respect des normes avec leur construction et leur bonne application, tout en exigeant des autres d'être respecté. L'interdépendance possible entre les fonctions de création et d'application de la norme en classe témoigne de contradictions, de rivalités et de dominances.

C. Synthèse

La norme se dessine compte tenu des différents besoins de l'individu, composants fondamentaux de son développement. Eclairé par ces différents besoins, le domaine éducatif ressort comme un espace de transmission de normes et de savoirs, mais aussi d'édification du sujet individuel et collectif. En classe, ces perspectives individuelle et collective, qui se conjuguent dans un dialogue entre la liberté et l'ordre soulignent les concurrences, les ambiguïtés et les hiérarchies. Source de révision et de négociation, le point de vue des acteurs de l'école rivalise avec la dimension collective, dans un cadre scolaire qui conjugue contrainte et autonomie, soumission et liberté. Les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant s'articulent dans une forme d'accord, de nuance ou de rivalité.

Les pratiques éducatives, saisies dans leur globalité, ressortent comme un système décliné dans les champs affectif, cognitif, social et éthique. Attachée au développement de l'individu, la pratique pédagogique se dessine comme une construction permanente, combinant humanisation et socialisation, liberté et conformité. Pénétrant la complexité, *le paradigme des*

douze besoins (Pourtois et Desmet¹, 1997) spécifie l'individu comme agent, acteur et auteur. La communication, dans la perspective de *l'agir communicationnel* (Habermas², 1986) s'éclaire de façon intersubjective, à la lumière de l'autre, véritable médiateur du savoir. Déclinés en situation, ces différents besoins sont organisateurs du développement de l'individu et de son adaptation et conditionnent la construction de l'identité de l'individu.

La dialectique de l'individuation et de l'intégration fait apparaître la dimension sociale, orientée vers la recherche de pouvoir et d'autonomie, vers la construction de l'image sociale de soi, grâce aux besoins de communication, de considération et de structures. La nécessaire quête de sens et le besoin d'accomplissement ressortent dans le registre cognitif à travers les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. La nécessité du lien et de l'affiliation pour le développement du sujet s'exprime dans le champ affectif, à travers les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. La quête des valeurs, comme fondement de la construction idéologique de l'individu, se dessine dans le champ des valeurs et découvre les besoins à travers la morale et l'éthique, la vérité et l'esthétique.

C'est dans ce cadre enchevêtré que la norme s'inscrit et se module. Processus complexe, la socialisation autorise l'individu à cibler attentes et conduites conformes, au regard de sa singularité. La communication s'apparente à un contrat implicite, empreint de réciprocité, comme source de développement et d'intégration sociale. Prenant valeur de message, les comportements s'esquissent comme des conduites à finalités stratégiques ou d'entente, qui se confrontent : les prétentions au pouvoir et à la validité s'opposent. La norme, indexée à la communication, s'inscrit dans le monde vécu, lié au milieu social et familial, au sein de réseaux d'influences étoffant et fragilisant la communication, parfois jusqu'à la rupture.

Organisateur de l'individuation, de l'image et de la confiance en soi, facteur de domination de l'individu dans l'espace social, le besoin de reconnaissance se construit à travers autrui. Dans le jeu subjectif de l'interprétation, toute conduite fait sens pour autrui. Dans une mise en jeu dramatique, l'individu interprète des rôles et s'attache au contrôle de ses impressions. La confrontation au contexte colore le besoin de considération avec le champ émotionnel, qui fait émerger les interdépendances entre le registre social et affectif. En classe, la norme s'inscrit dans ce contexte d'émergence de l'identité du sujet, nuancé par la réussite ou l'échec.

Indexés au sens, aux dimensions spatiale et temporelle, mais aussi à l'empreinte familiale où l'individu joue pleinement son rôle, les besoins de structures dessinent un espace de sécurité, source d'équilibre et propice à l'exploration. La norme s'esquisse dans cette perspective systémique, qui conditionne la socialisation et autorise les régulations, dans une relation au pouvoir et à l'autorité. Dans ce réseau d'influences entremêlées, les limites se tracent, la normalisation s'engage, la résistance au changement se dessine et la discipline se détache.

La relation à la loi s'édifie en situation, à travers le temps, dans sa relativité et permet à l'individu de renoncer à ses désirs et d'intégrer l'interdit. La mise à l'épreuve de ses limites

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

fait ressortir conflits et concurrences et autorise le sujet, comme acteur et auteur à jalonner son monde vécu.

La norme compose également avec les besoins cognitifs, terrain de concurrence complexe et enchevêtré, entre les besoins d'affiliation, de réussite et de puissance. Une interdépendance entre le besoin de stimulation et le champ affectif s'affiche, au regard de l'attachement et du contexte de confiance, nécessaires pour tendre vers l'autonomie. Le besoin d'expérimentation participe à la mise en pratique de la norme et s'affirme comme source de progrès. La norme se conjugue avec le besoin de renforcement, qui traduit l'interaction interindividuelle entre une conduite et ses conséquences, mêlant auto-renforcement et effet vicariant.

La norme est teintée par la dimension affective, qui contribue à l'émergence du statut de sujet et à l'édification de son identité sociale et personnelle. Le besoin d'affiliation met en évidence la dialectique entre appartenance et rupture, autorise l'individu à instaurer, maintenir ou rétablir des relations positives et conditionne le sentiment d'intégration ou d'exclusion. Très prégnant, le creuset familial s'articule avec l'imitation et les injonctions du groupe, nuancées par la confiance, la loyauté et la fidélité. Dans une forme de réciprocité, l'attachement, indispensable à l'adaptation et à l'équilibre psychique, s'inscrit au cœur de la relation, dans un dialogue entre autonomie et liens interpersonnels.

La norme se module dans un contexte toujours original, où se conjuguent attachement et séparation. Inhérent à la confiance, à l'empathie et à la stabilité, les besoins d'acceptation et d'investissement contribuent au sentiment de sécurité et favorisent l'identification, la reproduction et la différenciation. C'est dans ce tableau coloré par le sentiment d'être digne de confiance que la norme s'inscrit, composant entre des logiques externes et les désirs de l'individu.

La norme s'inscrit pleinement dans le registre des valeurs, qui autorise l'individu à se construire et à s'intégrer socialement, en lien avec les modèles culturels familiaux, où l'enfant trace une hiérarchie de valeurs et peint les significations et comportements communs, conformes, visés ou exclus. Si la norme compose avec les valeurs morales et éthiques, elle met en relief la dialectique entre savoir et pratiquer l'éthique. La morale ressort comme une injonction et l'éthique comme une invitation, entre bonheur et raison, devoir et obéissance. Dans le savoir ou le discours, la prétention à la validité tient à sa justesse au regard des normes, à sa qualité de vérité et à la sincérité de l'individu. Opposées à l'erreur et au mensonge, la quête et la défense du Vrai, valeur subjective et sans limite, sont à bâtir, accordant raison et croyance et mettant en relief le point de vue de l'individu. Les valeurs soulignent aussi la perspective esthétique, qui dessine l'objet dans sa perception, en lien avec la culture du groupe social d'appartenance, indépendamment de la raison.

C'est dans ce réseau complexe, enchevêtré et composite, au regard des différents besoins, que la norme se dessine, révélant son caractère paradoxal. L'individu compose en situation, en fonction de ses besoins, au sein du tissu social, champ inédit et concurrentiel, porteur de déterminismes sociaux, de contraintes, de pressions, d'ambiguïtés et de concurrences. Choix parmi les possibles, la norme comme système, est la source et le théâtre de dissensions, de concurrences internes, tout en visant la résolution de conflit et l'absorption des différences. Hiérarchisations et rivalités apparaissent dans le réseau de normes, de nature identique ou

distincte, et accentuent leur caractère révisable mais non substitutif. Une nouvelle norme s'inscrit au sein du système, mais dans un champ différent. Source de hiérarchisation, la modulation du jugement de l'individu s'établit au sein d'un espace concurrentiel interne pour l'individu, à partir de normes variées, voire divergentes, qui teintent le contexte d'ambiguïtés. La conformité d'un acte tient à la justification normative ancrée sur une cohérence interne, où des concurrences se dessinent. Des procédures de neutralisation peuvent inhiber les contrôles sociaux, au regard des exigences et de la sous-culture d'un groupe social d'appartenance limité. L'individu considère son point de vue et la justification d'un comportement non conforme relève de l'obéissance à ses intérêts légitimes.

Les champs social, cognitif, affectif et de valeur apparaissent comme des terrains de concurrence, source de hiérarchisation.

Modulable, complexe et contextualisée, la dominance d'une norme est ancrée dans l'histoire des choix de l'individu. Cette dominance est liée à sa position supérieure dans le jeu des concurrences internes, à sa coordination avec d'autres normes, à l'adhésion de la majorité ou à sa valeur fondamentale. Une cohérence interne aux normes morales, indépendamment de leur divergence, contribue à la dimension morale d'une conduite. Les normes sociales autorisent un processus de reconnaissance mutuelle, où l'individu dans son rapport à autrui entretient des relations de concurrence (à niveau de statut égal) ou hiérarchisées (à niveau de statut distinct). La pratique de la norme participe au processus de reconnaissance des normes : les conduites prennent valeur de caution de la norme, de témoin d'adhésion aux normes morales et de résistance aux normes sociales. Les fonctions de création et d'application de la norme ressortent au regard de la pratique de la norme et génèrent des positionnements asymétriques dans l'espace social. L'interdépendance possible entre les fonctions de création et d'application de la norme en classe, souligne contradictions, rivalités et dominances. Au regard de l'originalité du contexte, l'individu qui représente la norme hiérarchise les priorités, identifie les urgences dans une adaptation originale. En classe, élève et enseignant peuvent se révéler entrepreneurs de morale ou représentants de la norme, en s'attachant au respect, à l'élaboration et à la bonne application des normes et en demandant à autrui d'être respecté.

Les conflits de normes témoignent des sélections opérées par l'individu en situation, où les conditions du choix social s'apparentent à des normes imposées à la fonction de choix collectif. L'individu compose au regard des utilités collective et individuelle, source de concurrences et de conflits. Ménageant une transition entre le rationnel et le socialement désirable, les sanctions peuvent répondre aux conflits de normes, à travers l'évaluation de l'efficacité des actes par rapport à leurs conséquences possibles. Les critères de rationalité, qui reflètent la différence entre coûts et bénéfices de la conduite, peuvent rivaliser et conduisent l'individu vers la coopération ou la défection. L'estimation des chances de réussite d'un acte organise le choix rationnel, compte tenu de ses conséquences, des probabilités contextuelles et des préférences du sujet. Les interactions modulent ses choix, en limitant les exigences rationnelles en fonction des gains ou des préjudices possibles. Dans une situation interactive, les réponses d'autrui modulent les choix faits, en vue de la solution la plus bénéfique.

VI. Analyse

La mise en place de cette partie de la recherche s'articule avec les précédentes, avec le même ancrage méthodologique (cf. II Méthodologie, p. 202). Dans un souci de lisibilité, seuls les éléments complémentaires sont précisés.

A. Complément méthodologique

1. Problèmes

P5. Vérifier si la norme se décline dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.

P5 bis. Vérifier si la norme témoigne des besoins social, cognitif, affectif et de valeur.

P6. Vérifier si l'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant participe au caractère dynamique de la norme.

P6 bis. Vérifier si les besoins créent parfois des conflits ou des ambiguïtés, qui accentuent le caractère dynamique de la norme.

2. Hypothèses

a) Hypothèses :

H5. La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs.

H5 bis. La norme reflète les différents besoins.

H6. L'interdépendance des besoins module la norme.

H6 bis. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

b) Justification des hypothèses

- Justification H5 (La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.)

Cette hypothèse comme les suivantes s'inscrivent dans la perspective interactionniste évoquée dans la première partie de la recherche (cf. b) Justification des hypothèses p. 203). De façon plus spécifique, cette hypothèse prend forme dans *le paradigme des douze besoins psychopédagogiques* (Pourtois et Desmet¹, 1997). Éclairant la complexité, Pourtois et Desmet dessinent le champ éducatif à la lumière des différents besoins, comme terrain de construction du sujet et de transmission de normes et de savoirs. Appréhendées comme un système, les pratiques éducatives se déclinent dans quatre domaines (social, cognitif, affectif et de valeur) et relèvent d'une construction permanente entre liberté et conformité. Les acteurs de l'école se dessinent à la fois comme agent, acteur et auteur, dans leur singularité et au regard du collectif.

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

Dans la perspective de *l'agir communicationnel* (Habermas¹, 1986), la communication ressort de manière intersubjective, à travers l'autre comme un médiateur de savoir. Déclinés en situation, les différents besoins s'apparentent à des composants fondamentaux du développement de l'individu, qui conditionnent son adaptabilité et modulent son identité.

Le paradigme des douze besoins (Pourtois et Desmet², 1997) s'attache à appréhender la complexité comme une construction métissée (Serres³, 1991), dans une perspective pluriréférentielle (Ardoino⁴, 1996). L'approche envisagée par Pourtois et Desmet se veut une totalité, dans une perspective de construction dynamique. Cette voie nous semble appropriée pour appréhender la norme et chercher à vérifier nos hypothèses. Le choix pour ce paradigme tient à la conjugaison du sujet-agi avec la construction de l'identité du sujet-auteur et acteur, qui correspond à notre volonté de croiser pratique et représentation de la norme. Mais il tient aussi à la logique interactionnelle mise en relief dans la perspective de *l'agir communicationnel*. En outre, l'articulation entre subjectivation et rationalisation fait écho au caractère à la fois explicite et implicite de la norme. Parce que ce paradigme cherche à appréhender la construction de l'identité de l'individu dans une perspective éducative, il ressort comme un cadre favorable pour affiner l'intelligibilité de la norme. La catégorisation des différents besoins de Pourtois et Desmet⁵ (1997), au regard des dimensions sociale, cognitive, affective et éthique, nous semble constructive pour mieux saisir la norme. Les composantes fondamentales du développement de l'individu sont distinguées à partir de quatre dimensions, identifiées selon les recherches scientifiques et modèles théoriques du développement humain. Elles ressortent comme nécessaires au développement harmonieux de l'individu. La dimension sociale esquisse le sujet (le soi) social et collectif. Le registre cognitif dessine l'individu dans sa rationalité (le moi rationnel). La dimension affective représente l'individu dans sa subjectivité (le je singulier) comme sujet. La dimension idéologique montre les valeurs culturelles et éducatives comme des repères.

L'approche systémique de la norme s'appuie sur des regards croisés, en lien avec différents champs théoriques, notamment celui de Mucchielli⁶ (1999), Becker⁷ (1963) et Ogien⁸ (1995). Cette approche met en relief que la norme peut s'inscrire dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur. Ces quatre dimensions sont interdépendantes et se conjuguent sans qu'il

¹ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

³ Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

⁴ Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.

⁵ *Idem*.

⁶ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁷ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁸ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

soit possible de les isoler. Leur prise en compte de façon distincte cherche à participer à l'intelligibilité de la norme.

Pour illustrer cet enchevêtrement, considérons le processus de normalisation. Parce qu'il conjugue édification interne et contraintes externes, le processus de normalisation s'inscrit dans le registre cognitif. Pour autant, la norme se dessine dans l'interaction entre l'individu et le collectif, à savoir dans la dimension sociale. La norme est dépendante de l'expérience collective (Go¹, 2012 et Brandom², 2000). Le processus de normalisation est un bilan de préférences (Livet³, 2006) qui amène l'individu à choisir la meilleure solution dans une situation où la transgression est possible. En ce sens, les dimensions affective et cognitive ressortent, dans une perspective conformiste ou novatrice. Les normes sont teintées par l'affect, comme prothèses motivationnelles (Livet⁴, 2006) dont la fonction est le contrôle et la régulation des émotions compte tenu du collectif, mais aussi parfois de la dimension éthique. L'acceptation s'édifie dans une interaction acceptée, révélant la force de la dimension sociale, dans une forme de reconnaissance mutuelle (Livet⁵, 2012). L'acceptation est une réciprocité, un ajustement mutuel des interprétations dans l'action, au présent (Livet⁶, 2006). La dimension sociale est renforcée du fait que le processus de normalisation se présente comme un ajustement public (Ogien⁷, 1995). L'intelligibilité d'une situation se précise au regard des réactions de l'autre, indice d'acceptation. L'individu décide de poursuivre ou non ses actes, avec un sentiment de conformité au regard des contraintes inhérentes au rôle adopté. Les formes de reconnaissance sociale multiples s'accordent ou rivalisent. Les différentes dimensions se conjuguent. La mise en question de la validité de la norme marque avec force l'interdépendance des différentes dimensions, au regard des paramètres multiples. La structuration de l'espace politique, sa rationalisation et les habitudes sociales mettent en évidence le registre social. L'acceptation de la norme au regard de son bien-fondé souligne la dimension cognitive et éthique. Sa validité en situation laisse deviner l'intrusion de la dimension affective, qui participe aux injonctions d'exclusion ou de révision des conduites incompatibles. La norme se construit au présent dans le contexte rencontré et pose la question du respect, élément fondateur et organisateur de la vie sociale.

La dimension sociale s'avère très prégnante en arrière-plan de la norme. La norme s'inscrit au cœur de la dimension relationnelle (Verhoeven⁸, 2012). La norme ressort comme une

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

² Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem*.

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁶ *Idem*.

⁷ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁸ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

transaction conjuguée au présent (Brandom¹, 2000), dans une interrelation avec les autres. Prescriptive mais interactive, donc relative, la rationalité de l'action dessine le rapport à l'autre de façon anticipée mais non explicite (Goffman², 1963). Il se dessine dans une forme de réciprocité. La norme est une nécessité sociale, à travers des schèmes cognitifs partagés (Verhoeven³, 2012), qui autorisent la lisibilité des situations et participent à la régulation et à la stabilisation de l'ordre. La norme dessine liberté et contrainte, en fonction de la réprobation sociale, questionnant le conforme, l'acceptable et l'attentatoire, interrogeant sa validité. De nature binaire (Livet⁴, 2006), la norme s'attache à satisfaire la conformité. L'usage de la norme, paramètre clef, met en évidence la dimension sociale. La norme s'ancre dans la réalité sociale dans un mouvement d'altération original (Go⁵, 2012), constitutif de son historicité, avec un lien inférentiel entre le passé et le futur. D'autre part, pour Go, une interdépendance existe entre les conduites sociales et la norme et, d'autre part, une altération existe dans la mise en œuvre de tout concept. La dimension sociale de la norme ressort à travers la présence ou l'absence de réaction d'autrui, indicateur de conformité d'un acte. La réprobation est un paramètre organisateur de la norme (Livet⁶, 2006). La perspective sociale de la norme ressort à l'école, espace original, empreint par la normativité, à la fois conservatoire des normes et processus de normalisation (Go⁷, 2012). L'école est un espace social hiérarchisé et asymétrique (Joule et Beauvois⁸, 2014). La norme se dessine comme une édification contextualisée marquée par des formes d'échanges sociaux inégaux (Reynaud et Richebé⁹, 2007). La dimension sociale de la norme s'affirme à travers la prégnance du contexte. Dans l'interrelation entre norme et déviance, la dimension sociale s'affiche à travers le processus de désignation (Goffman¹⁰, 1963 et Becker¹¹, 1963). La déviance, considérée comme le fruit d'une réaction sociale prend forme à travers le regard de l'autre, avec une forme d'attribution de l'identité provisoire. La question du point de vue (Becker¹², 1963, Boumard et Marchat¹³, 1994) et plus généralement de l'interaction sociale est organisatrice de la norme. La

¹ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

³ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem*.

⁸ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁹ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 16-17.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Becker H. [1963] (1985), La théorie de l'étiquetage : une vue rétrospective, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

¹² *Idem*.

¹³ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

dimension sociale ressort également à travers les éléments contextuels favorables à l'acceptation, conditionnant l'intégration des normes (Joule et Beauvois¹, 2014). Les paramètres interpersonnels inhérents à la communication, comme la comparaison et la visibilité sociale ou un étiquetage précis, facilitent l'acceptation. En classe, l'organisation pédagogique influe sur l'acceptation des normes, en fonction de l'interaction des acteurs avec la situation. La dimension sociale de la norme se dessine.

Par ailleurs, la norme se décline au regard de la dimension cognitive. La norme est une représentation² et un processus d'élaboration complexe. La dialectique entre l'individu et la réalité, dans une forme de contractualisation (Joule et Beauvois³, 2014), dessine le caractère cognitif de la norme. Le caractère réciproque et opérant de la norme (Becker⁴, 1963, Livet⁵, 2006) conduit l'individu dans des va-et-vient entre représentations et réalité. La norme montre son caractère régulateur et constitutif qui participe à la mutation normative (Livet⁶, 2006). La norme tient à son usage mais aussi au système motivationnel de l'individu, avec la sélection des possibles, qui traduit le pouvoir normatif. Des conflits inhérents à l'usage conduisent l'individu à faire des choix de mise en pratique de la norme, au regard des effets attendus. Dans cette perspective cognitive, l'acceptation ressort comme un bilan de préférences de l'individu. L'affaiblissement des évidences normatives partagées génère de multiples stratégies qui fragilisent l'ordre (Boumard et Marchat⁷, 1994). Le décalage, voire la fracture entre la culture de l'élève et les normes non-explicites de l'enseignant font émerger la dimension cognitive de la norme (Boumard et Marchat⁸, 1994). La question de la légitimité des normes se dessine. Construite en réseau, la norme s'inscrit dans un système au sein d'un tissu normatif préexistant qui lui donne sens et force et permet une forme de stabilité (Livet⁹, 2006).

Parce que la norme et l'acceptation sont en interrelation, la dimension cognitive de la norme se dessine (Prairat¹⁰, 2012). L'acceptation se conjugue avec la réalité, dans une perspective et une stratégie de changement, construites en situation. L'individu interprète conduites et réactions comme des symptômes (Goffman¹¹, 1973). Cette lecture comportementale commande la poursuite des actes, conduite par le sentiment de respecter des contraintes indexées au rôle de l'individu. La conformité d'une conduite se décline au présent, à travers une évaluation constante qui contribue à définir et à faire évoluer la situation. Le jugement qui

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

² Cf. I.A)8 La norme comme représentation.

³ *Idem.*

⁴ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁵ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁶ *Idem.*

⁷ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

¹¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

croise les actes et les attentes vis-à-vis d'autrui contribue à l'évaluation de son degré de responsabilité et lui confère un attribut social (Goffman¹, 1973). L'acceptation, comme procédure ou résultat, se fonde sur le contrôle de l'émotion et des représentations. Intentionnelle et non pas intuitive, l'acceptation se dessine comme une adhésion délibérée, conjointement considération et approbation (Joule et Beauvois², 2014). Multidimensionnelle, l'acceptation crée des procédures de contrôle tant sur le plan cognitif qu'affectif. La dimension cognitive est constructive, contribuant à la connaissance et à la construction de soi. Le contexte ressort une création interne de l'individu (Huguet et Monteil³, 1989), ancrée sur son vécu compte tenu de la spécificité de la situation. Le contexte cognitif de soi (Huguet et Monteil⁴, 1989) se construit dans la compatibilité entre situation et connaissance de soi. L'engagement ou le désengagement mental de l'individu tient à la congruence avec la situation, comme une charge mentale (Huguet et Monteil⁵, 1989). La dimension cognitive ressort également à travers l'édification du contexte cognitif de soi, qui exprime la norme d'internalité (Dubois⁶, 2009, Beauvois et Dubois⁷, 1988). L'individu s'octroie la cause de ses conduites et, à travers elle, nuance son identité.

La dimension affective s'esquisse, quant à elle, à travers l'ambivalence de la norme, du fait de son caractère relatif, inachevé (Go⁸, 2012), révisable, à la fois explicite ou implicite (Livet⁹, 2006). Ni vraie, ni fausse, la norme fait voir sa flexibilité et son imprécision, dans le registre interprétatif mais aussi dans l'intégration ou la pratique de la norme. Les dimensions objectives et subjectives se conjuguent. Dans l'interrelation entre norme et déviance, la dimension affective surgit (Mucchielli¹⁰, 1999), avec l'arrivée de certains affects comme le sentiment de confiance, de culpabilité (Livet¹¹, 2006), d'impunité (Ogien¹², 1995) ou la crainte de perdre sa réputation. Parce que norme et acceptation sont interdépendantes, la norme se trouve marquée par l'empreinte affective de l'acceptation. En effet, l'acceptation présente un caractère constructif et interactif, teinté sur le plan de l'affect. Le contexte de liberté conditionne l'engagement et l'acceptation et participe à l'attribution illusoire d'une

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

³ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

⁶ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁷ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Mucchielli E. (1999), La déviance, normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

¹¹ *Idem.*

¹² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

causalité interne (Joule et Beauvois, 1998¹, 2014²). L'acceptation est dépendante du sentiment de liberté, source d'une forme de constance de la norme, qui engage l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses conduites. La stabilité est d'autant plus importante que le sentiment de liberté est élevé. Ce sentiment conditionne l'acceptation et favorise la soumission. La dimension affective indexée au contexte conditionne l'engagement de l'individu, par exemple à travers la confiance. La dimension affective ressort également, à travers les facteurs facilitateurs de l'acceptation, propres à chacun : confiance, croyance (Tocqueville³, 1986), conformisme (Mill⁴, 1990), sentiment de justice (Carra⁵, 2009), crédibilité des normes (Demeulenaere⁶, 2003), etc.

La norme présente un ancrage dans les valeurs⁷ (Ogien⁸, 2003, Livet⁹, 2006), en ce sens que norme, morale et éthique sont interdépendantes¹⁰. La norme est le reflet de nos valeurs, tout en s'en différenciant. Parmi les fonctions de la norme, s'esquissent le soubassement de la morale, le fondement de l'éducation et de la justice. La norme témoigne du juste et de l'équité et interroge l'homme sur la liberté, le conforme et le légitime. À travers la norme, toute personne apprécie les conduites mais aussi les valeurs inhérentes. La norme se construit par appropriation (Verhoeven¹¹, 2012, Lidgi¹², 2005, Baechler¹³, 2001) et non par obligation (Williams¹⁴, 1990), en fonction des conséquences probables de l'acte considéré (Habermas¹⁵, 1986). La conformité s'affranchit de la peur de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance (Baechler¹⁶, 2001), pour prendre forme en fonction du juste (Habermas¹⁷, 1992) et de la validité de la norme (Habermas¹, 1986). La perspective éthique de

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

³ Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

⁴ Mill J. (1990), *De la liberté* (1859), Paris, Gallimard.

⁵ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁶ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁷ Cf. I.A)4 Appréhender la norme au regard des valeurs, p. 41.

⁸ Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Cf. I.A)9 Norme, morale et éthique : des liens étroits, p. 66.

¹¹ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

¹² Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

¹³ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

¹⁴ Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

¹⁵ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

la norme ressort à travers la capacité de l'individu à faire des choix (Livet², 2006), au regard du respect et de la conformité (Baechler³, 2001). L'individu conjugue son point de vue personnel avec la conduite morale et les normes collectives. La norme présente un lien avec la morale, fréquemment idéaliste et avec l'éthique de la conviction (Hottois⁴, 1996), dans la perspective de l'acceptable. La pratique de la norme conjugue les principes moraux au caractère prescriptif et pratique, avec l'éthique de la responsabilité, dévoilant des conflits entre la norme et la pratique de la norme. La norme prend forme dans l'action et présente un ancrage possible mais non systématique au sein des valeurs (Livet⁵, 2006). Une forme d'indépendance de la norme (Ogien⁶, 2012) comme principe de base autosuffisant, se dessine, avec un niveau de justification inférieur aux valeurs. Les valeurs s'inscrivent dans la perspective d'un idéal désirable et estimable, comme des référents pour des réponses envisageables au regard des problèmes rencontrés (Houssaye⁷, 1992). Les valeurs teintées par l'affect engagent l'individu dans la pratique de la norme, par leur caractère normatif et conatif. À l'école, terrain de laïcisation (Houssaye⁸, 1992), les valeurs font sens de façon originale au regard du pluralisme. Des valeurs indépendantes et divergentes de l'école ressortent et génèrent des conflits. Des ambiguïtés naissent du décalage entre les valeurs affichées et la tendance à uniformiser et à normaliser. La question de la légitimité des valeurs ressort, et ce d'autant plus qu'elles sont un enjeu fort de l'école, comme vecteur possible de l'acceptation de la pluralité, dans une perspective égalitaire composant avec les différences.

L'approche systémique et le paradigme des douze besoins nous engagent à dessiner la norme à l'école au regard des champs social, cognitif, affectif et de valeur, pour vérifier si la norme, en classe reflète ou non les besoins dans ces différents domaines.

De ce fait, nous cherchons à vérifier si, en classe, la norme s'inscrit dans les domaines sociaux, cognitif, affectif et de valeur.

- Justification H5 bis (La norme reflète les différents besoins.)

Comme pour la précédente hypothèse, le choix de vérifier si la norme reflète les différents besoins s'inscrit dans le paradigme de Pourtois et Desmet⁹ (1997), qui appréhendent douze besoins dans leur spécificité, même si des interdépendances se dessinent.

¹ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

⁴ Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

⁵ *Idem.*

⁶ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

⁷ Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

⁸ *Idem.*

⁹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

Les besoins de communication, de considération et de structures sont mis en relief dans le champ social, conjuguant individuation et intégration, à des fins d'autonomie et de pouvoir, tout en participant à la construction de l'image sociale de soi. Les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement dans le registre cognitif participent à la quête de sens et au besoin d'accomplissement. Dans une perspective affective, les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement s'affirment comme nécessaires au développement de l'individu, à travers la recherche du lien et de l'affiliation. Les besoins apparaissent comme une quête, dans le domaine des valeurs, à travers la morale et l'éthique, la vérité et l'esthétique. Si ces besoins sont indispensables aux acteurs de l'école, nous avons considéré chacun d'eux pour vérifier si la norme les reflète.

- Justification H6 (L'interdépendance des besoins module la norme.) et H6 bis (Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)

Le champ théorique est pour cette hypothèse identique aux hypothèses H6 et H6 bis. Pourtois et Desmet¹ (1997) ont souligné l'interdépendance possible des besoins. Nous cherchons à vérifier si cette interdépendance influence la norme. En lien avec ce cadre théorique, nous avons considéré le regard de Becker² (1963) et de Livet³ (2006) qui appréhendent la norme au regard du conflit, comme système porteur de contradictions et de conflits internes. La référence à Habermas⁴ (1993) inscrit la norme dans le monde vécu, au sein d'un réseau d'influences complexes, marqué par l'opposition entre les prétentions au pouvoir et à la validité. La communication ressort comme un contrat implicite, marqué par la réciprocité, où les conduites prennent valeur de messages opposés, à finalités stratégiques ou d'entente. Livet⁵ (2012) dessine la norme comme un choix parmi les possibles avec des traits empreints de paradoxes : bien qu'elles visent à atténuer les différences et à régler les dissensions, les normes présentent des conflits, des rivalités ou des hiérarchisations entre elles. La norme présente pour Livet un caractère flexible, mais non substitutif. Dans une perspective interactive, les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant se conjuguent et parfois se confrontent en classe, dans une forme de négociation permanente (Andréo⁶, 2005), au regard du jugement de l'individu (Sykes et Matza⁷, 1957). En référence à Becker, nous avons souligné l'interdépendance possible en classe entre les fonctions de création et d'application de la norme, comme source d'ambiguïtés et des positionnements asymétriques dans l'espace

¹ *Idem.*

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁶ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁷ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

social. Des concurrences apparaissent dans la dialectique entre logiques individuelle et collective (Cordonnier¹, 2003), où la liberté de chacun rivalise avec l'ordre scolaire.

L'individu est l'objet de multiples pressions sociales (De Gaulejac², 1987). Des conflits se découvrent à travers les choix de l'individu, opérés par rationalisation en vue de la solution la plus profitable (Arrow³, 1974, Livet⁴, 2006). Dans le contexte, l'individu considère les gains ou désavantages escomptés et les interactions ressortent comme des catalyseurs. La sanction, qui autorise l'individu à mesurer l'efficacité de ses conduites, peut opérer la transition entre le rationnel et le socialement désirable et peut moduler les conduites.

En référence à Pourtois et Desmet (1997) ainsi qu'à Livet (2012), nous avons choisi de considérer l'interrelation entre les besoins et les choix opérés, en vue de la cohérence interne de la justification normative. Dans la perspective de Livet, la classe ressort comme le groupe d'éducation où les acteurs de l'école développent une forme de reconnaissance mutuelle, qui les positionne en concurrence ou dans un rapport hiérarchisé en fonction de leur statut.

Cette hypothèse s'ancre sur *le paradigme des douze besoins*⁵ (Desmet et Pourtois⁶, 1997) et sur l'approche systémique conduite sur la norme⁷, dans sa dimension paradoxale⁸. Cette hypothèse fait référence au paradigme de Livet⁹ (2006), mais également aux cadres théoriques d'Ogien¹⁰ (1995), de Wittgenstein¹¹ (2004), de Canguilhem¹² (1966), de Verhoeven¹³ (2012), Maroy¹⁴ (2008), Cicourel¹⁵ (1973), de Tardif et Lessard¹⁶ (2000), de Gasparini¹⁷ (2003), de Go¹⁸ (2012) et de Coleman¹⁹ (1990).

¹ Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

² De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

³ Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Cf. VII. A. L'interdépendance des besoins de l'élève et de l'enseignant et variabilité de la norme p. 509.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁷ Cf. I. La norme, un concept dynamique, à géométrie variable, p. 19 et 0. La norme : déclinée au regard de la déviance ou de l'acceptation ?, p. 108.

⁸ Cf. VI. B. La norme : une hiérarchisation, une concurrence, source de paradoxe, p. 536.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 245.

¹¹ Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

¹² Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

¹³ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

¹⁴ Maroy C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 2008, 40/1, pp. 31-55.

¹⁵ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

¹⁶ Tardif M., Lessard C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, 12 (111), p. 21.

¹⁷ Gasparini R. (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 110.

¹⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

¹⁹ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

Les arguments relatifs au paradigme des douze besoins (Desmet et Pourtois¹, 1997) recoupent ceux de la Justification H2². Notre choix pour ce cadre théorique tient à son appréhension de la complexité comme une totalité, dans une perspective interactionnelle et éducative. Subjectivation et rationalisation s'accordent et témoignent de la résonance de la norme au regard du formel et de l'informel. La considération du sujet-agi avec le sujet-auteur et acteur nous autorise à conjuguer pratique et conception de la norme. Le choix pour ce cadre théorique tient à l'édification multiréférentielle, enchevêtrée et dynamique des concepts, qui souligne l'interdépendance des besoins. Une perspective d'autonomie et de différenciation met en évidence les besoins sociaux, au regard de la communication, de la considération et des structures. Les besoins cognitifs s'esquissent dans une logique d'accomplissement, en fonction de la stimulation, de l'expérimentation et du renforcement. Les besoins affectifs sont dessinés dans une logique d'affiliation, en considérant l'attachement, l'acceptation et l'investissement. Les besoins de valeurs apparaissent dans la façon d'appréhender le monde et de s'y insérer, en relation avec la morale et l'éthique, la vérité et l'esthétique. L'interdépendance des besoins favorise le développement équilibré du sujet.

Nous avons cherché, à travers l'approche systémique, à dessiner les paradoxes et les concurrences au regard de la norme, dans le contexte de l'école, pour ses différents acteurs, afin de vérifier si ces ambiguïtés participent ou non au caractère dynamique de la norme. Pour ce faire, nous avons considéré les paramètres ambigus et concurrents indexés à la société, à l'école, à la norme et l'acceptation.

Le caractère paradoxal de la société ressort dans la considération de la postmodernité. Celle-ci est marquée par la diversité, l'incertitude, l'instabilité et marque un antagonisme entre le rationalisme et l'individualisme (Pourtois et Delmet³, 1997). Les cadres théoriques complexes et originaux s'édifient, se nourrissant des ambiguïtés, des paradoxes, des interrogations et des incertitudes (Morin⁴, 1977). La norme conjugue logiques rationnelle et individuelle, et s'inscrit dans ce contexte d'intégration novatrice de paradoxes. Une normalisation des ambiguïtés existe, grâce à un dispositif qui conjugue différents principes (Cicourel⁵, 1973). Pour Cicourel⁶ (1973), l'individu construit le sens des situations et de l'interaction. La normalisation est inhérente à la pratique de l'action.

L'école présente un paradoxe fort devant la nécessité de se transformer, compte tenu des évolutions sociétales et de l'immobilisme des pratiques pédagogiques (Tardif et Lessard⁷, 2000). Et ce, d'autant plus que les enseignants traditionalistes et conservateurs sont suspicieux,

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Cf. « Justification H2 », III. A) b) Justification des hypothèses, p. 220.

³ *Ibidem*, p. 31.

⁴ Morin E. (1977), *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Seuil.

⁵ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁶ *Idem*.

⁷ Tardif M., Lessard C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, 12 (111), p. 21.

hostiles aux réformes et à toute tentative de modification de leur profession. L'enseignant, à la recherche de stabilité, conjugue l'incertitude et l'intégration des paradoxes entre rationalisation et individualisation, entre intentions humanistes et pratiques pédagogiques effectives. La dimension subjective des pratiques pédagogiques est révélée par Perier¹ (2012). Pour Verhoeven² (2012), l'école devient perméable au monde et voit ses normes fragilisées et évoluer dans le passage d'une perspective humaniste à une logique productive, sous l'emprise de l'État évaluateur (Maroy³, 2008). Légitimités internes et externes s'articulent et rivalisent, au regard des fonctions socialisantes et sélectives de l'école qui créent des inégalités criantes. Cette ambiguïté participe à la légitimation et à la naturalisation des différences (Grootaers⁴, 2005). L'ordre scolaire et ses normes ne se résument plus à des concepts abstraits et universels, mais s'ouvrent à la réalité (Derouet⁵, 2003). La culture de l'élève avec ses normes, entre à l'école, malgré le statut social dominant de l'enseignant.

En classe, une ambiguïté naît du décalage entre la nécessité de se conformer, de normaliser sa pratique par souci de neutralité et d'égalité, et la nécessité de différencier compte tenu de la diversité des élèves. Se conformer s'inscrit dans l'usage et interroge la différence. Être conforme ne se résume pas à adopter mécaniquement des conduites systématiques, dans un contexte précis. La conformité s'inscrit dans une procédure d'anticipation et d'objectivation dans un cadre relationnel, pour évaluer l'acceptabilité de ses actes (Ogien⁶, 1995).

L'école ressort pour l'élève comme un terrain d'exercice du pouvoir, où contraintes et restrictions se conjuguent, avec des prérogatives individuelles inhérentes à son statut. Le paradoxe et les difficultés ressortent du fait de leur fondement majoritairement au regard de droits subjectifs. Une ambiguïté apparaît dans le rapport au pouvoir pour l'élève, qui s'attache à devenir citoyen et acteur de son devenir, tout en adoptant son rôle d'élève qui se soumet aux règles. Dans l'articulation de l'autorité avec le pouvoir, une certaine ambiguïté ressort à travers une confusion entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur autrui (Mendel⁷, 1971). L'individu tend à intérioriser de façon subjective sa dépendance, à travers un savoir présumé. L'école se dessine comme un espace hiérarchisé (Vincent⁸, 2004) de soumission librement consentie (Joule et Beauvois⁹, 2014). La liberté de chaque acteur est attribuée par celui qui contraint, comme latitude à adopter. Le paradoxe naît du décalage entre la qualification affichée de sujet libre et le statut d'obligé, objet d'attentes difficilement récusables. Dans la

¹ Périer, P. (2012), L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18,(2), pp. 81-92.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

³ Maroy C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 2008, 40/1, pp. 31-55.

⁴ Grootaers D. (2005), Les mutations de l'égalité des chances à l'école, *Courrier hebdomadaire du CRISP* 28, n° 1893, pp. 5-43.

⁵ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 263.

⁷ Mendel G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot.

⁸ Vincent G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

⁹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, pp. 230-231.

pratique de la norme, tout individu est l'obligé d'autrui (Brandom¹, 2010 et 2011). L'autorité se partage dans le jeu de l'engagement, à travers l'acte décisionnel et non pas les raisons inhérentes. Le caractère binaire de la norme (Livet², 2006) conduit le sujet à se positionner « pour ou contre ». Un hiatus, voire une incohérence apparaît entre le discours et la pratique de la norme. Élève et enseignant composent en situation (Goffman³, 1963, Ogien⁴, 1995, Go⁵, 2012), dans l'urgence, par réajustements incessants. Les actes sont teintés de liberté, mais tributaires des contraintes inhérentes au système et à leur statut.

Le caractère paradoxal de la norme s'affiche sous des éclairages multiples. L'ambivalence de la norme, indexée à son caractère explicite et implicite, engage l'individu dans une perspective ouverte, source de flexibilité et d'imprécision, tant dans un champ interprétatif que dans l'intégration ou la pratique de la norme. Verhoeven (2012) souligne le caractère implicite et donc subjectif de la norme, qui peut générer des problèmes de légitimité de la norme.

La norme peut être appréhendée comme un conflit. En effet, la norme dessine des conflits internes (Livet⁶, 2006) en engageant l'individu dans des choix, de façon plus ou moins rationnelle. Sélectionner les possibles met en relief le pouvoir normatif de la norme, construit au regard de rivalités internes, inhérentes à l'usage, dans l'interaction avec les autres (Livet⁷, 2006). Des concurrences s'esquissent par rapport à la rationalité d'un acte, avec une concurrence entre des perspectives individuelle et collective, et par rapport à l'influence des profits et coûts escomptés (Coleman⁸, 1990) ou au choix fait par autrui.

La pratique de la norme se découvre dans l'interaction avec les autres, comme une projection du sujet par anticipation et rétroaction dans un contexte original (Wittgenstein⁹, 2004), en lien avec des motivations spécifiques et indépendantes (Livet¹⁰, 2006). Le cadre de Wittgenstein met en relief des apories, devant l'impossibilité de connaître le contexte d'application, de réduire l'usage à une norme ou règle explicite et de recenser les règles utilisées. Des contradictions se dessinent. Un décalage (Gasparini¹¹, 2003, Go¹², 2012) entre la conception et la pratique de la norme dessine la norme comme une aporie (Go¹³, 2012). Go¹ (2012)

¹ Brandom R. (2010 et 2011), *Rendre explicite*, Tome I et II. (Trad. Thomas-Fogiel I. et al.), Paris, Cerf, p.1102.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁶ *Ibidem*, p. 56.

⁷ *Ibidem*, p. 49.

⁸ Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.

⁹ Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

¹⁰ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 65.

¹¹ Gasparini R. (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, p. 110.

¹² Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

¹³ *Idem*.

souligne l'ambivalence de la norme, en la dessinant comme un impératif radical institué (tout comme Prairat², 2012), mais aussi comme une rationalité pratique dans l'interaction sociale. Un ancrage fort dans la réalité s'opère pour Go³ (2012), au regard des dimensions morale, politique et sociale. Go affirme que l'ambivalence de la norme tient au métissage de la raison et de l'action.

La nature conflictuelle de la norme témoigne des ambivalences inhérentes à son caractère réactif et régulateur, mais aussi constitutif et créatif (Livet⁴, 2006). Reflet et creuset de la normativité, la norme est à la fois la conséquence des comportements de l'individu et un élément organisateur de ses conduites. L'apparente secondarité de la fonction d'institution de la norme la spécifie (Livet⁵, 2006) et génère des ambiguïtés. Le processus de normalisation est interactif, public et indispensable. Avec une déclinaison permanente dans le cours de l'action, il vise à pallier aux manques, aux failles de la communication et aux ambiguïtés de la situation et participe à la connaissance ordinaire de l'ordre des choses (Ogien⁶, 1995). La normalisation est marquée par le doute et l'incertitude indexés au monde vécu. Ni systématique, ni mécanique, la pratique de la norme crée instabilité, indétermination et place la norme aux frontières mouvantes des représentations et des pratiques effectives. La modification des représentations n'est pas suffisante pour transformer les conduites. Seule la pratique de la norme est véritablement engageante vis-à-vis d'autrui. La caractéristique de la norme se dessine dans sa déclinaison concrète.

Cadre de l'action préexistant, le contexte ressort comme circonstance sociale organisatrice des interrelations (Goffman⁷, 1963). L'ambivalence tient à ce que le contexte génère une normalité ordinaire, constitutive des contraintes d'acceptabilité (Ogien⁸, 1991), alors que son issue est indéterminée. Les limites se dessinent dans l'interaction. La relation avec les autres est anticipée mais non explicite. Les contraintes situationnelles s'esquissent comme des rationalités (Goffman, 1963⁹, 1974¹⁰, 1987¹¹ et Garfinkel, 1952¹², 1963¹) qui guident et

¹ *Idem.*

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, p. 70.

⁵ *Ibidem*, p. 71.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 245.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Ogien A. (1991), L'acceptable et le pertinent, *Critique*, pp. 524-525.

⁹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

¹⁰ Goffman E. (1974), *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, Londres, Harper and Row.

¹¹ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

¹² Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

spécifient les conduites et les attentes en fonction d'autrui. Norme et pratique de la norme se conjuguent dans une relation ambiguë. L'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité se différencient (Hottois² 1996). L'éthique de conviction est un idéalisme conséquent. Prédicative, l'éthique de responsabilité s'esquisse comme une rationalité finalisée, dans une perspective d'efficacité opératoire. Concurrences et conflits émergent entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité.

La déclinaison concrète de la norme apparaît dans une forme d'altération, au sein d'une continuité temporelle (Go³, 2012). Le rapport d'un sujet à la norme ressort comme une négociation en situation, au présent, qui participe à sa fluctuation et à l'émergence d'ambiguïtés. Parce que la normativité s'esquisse comme impératif et rationalité pratique, la norme ressort comme une aporie. Altérable et modulable, la norme conjugue conceptions et actions dans une perspective dynamique et implicite. Les limites de l'acceptable évoluent en fonction de son historicité (Go⁴, 2012, Brandom⁵, 2000). Représentations et mises en œuvre dialoguent dans des inférences réciproques entre le concept et son institutionnalisation. Un décalage ressort entre représentation et pratique de la norme, au regard du caractère essentiellement théorique de la normativité à l'école (Vincent⁶, 2004).

La perspective interactionniste met en évidence le contexte relationnel comme un terrain de mise en valeur où chacun joue son rôle. La désignation de la déviance par un tiers tient à une interprétation en situation et à l'usage (Ogien⁷, 1995), en fonction du rôle assigné à l'individu (Joule et Beauvois⁸, 2014). Une ambiguïté se dessine du fait qu'une personne dispose d'une simultanéité d'identités (Goffman⁹, 1961) et que l'interprétation reste originale, en lien avec la spécificité du contexte. L'acte déviant ne tient pas aux motivations du sujet, mais à ses conduites effectives. Les conduites problématiques causent une rationalisation à posteriori (Joule¹⁰, 1996, Joule et Beauvois¹, 1998).

¹ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

² Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

⁴ *Ibidem*, p. 26.

⁵ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, p. 25.

⁶ Vincent G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.

⁷ Ogien A., *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, (1995), pp. 149-150.

⁸ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, pp. 230-231.

⁹ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

¹⁰ Joule R.-V. (1996), Une nouvelle voie de réduction de la dissonance, la rationalisation en acte, in Beauvois J.-L., Joule R.-V., Monteil J.-L. (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Vol.5, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 293-307.

L'individu développe des stratégies de défense et de protection sur le plan identitaire et dans le contexte relationnel, qui ressort comme une situation problématique. La politesse (Picard², 1995), comme norme du quotidien conditionne les interactions, confirme les rôles sociaux et permet la transition d'un statut à l'autre. Se conformer aux rituels de politesse est un facteur d'intégration ou de rejet des relations sociales, qui les optimisent en limitant les risques. Indicateurs lisibles d'une forme d'acceptabilité, ces normes du quotidien visent à adopter une posture avantageuse et à conserver la face (Goffman³, 1967), sans remettre en cause celle d'autrui. La norme se conjugue avec les rites de civilité et de communication, comme format d'organisation comportemental en fonction du contexte. Le paradoxe tient à la confusion entre échanges communicationnels et rituels.

Dans l'interrelation, des reconnaissances sociales (Honneth⁴, 2000, Livet⁵, 2012) variées s'articulent et peuvent entrer en concurrence. Les modalités de reconnaissance se dessinent de façon originale en fonction de normes distinctes, révélant rivalités et ambiguïtés. Dans l'acceptation, un paradoxe inhérent au décalage entre le désir et le concept de soi peut apparaître (Higgins⁶, 1987). Concurrences et paradoxes s'ébauchent. L'intégration d'une norme au sein d'un système normatif conditionne l'acceptation. Les normes différenciées au sein d'un réseau sont en interaction à des niveaux distincts, dessinant concurrences et paradoxes et participant aux fluctuations. L'engagement dessine un paradoxe menant une personne à adopter librement un acte qu'il doit faire (Joule et Beauvois⁷, 1998).

L'interdépendance des besoins, conjuguée avec l'approche systémique, souligne un certain nombre d'ambiguïtés, que nous avons choisi d'appréhender au regard des différents besoins, à la lumière de la norme. Nous cherchons à vérifier si l'interdépendance des besoins chez les acteurs de la classe génère ou non une existence dynamique de la norme et lui confère une géométrie variable.

Nous observons, dans ce cadre comment se dessine la relation entre les normes, au regard des besoins.

3. Paradigme

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Picard D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Le Seuil.

³ Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

⁴ Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁶ Higgins E. (1987), cité par Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁷ *Idem*.

Le paradigme est identique aux précédentes analyses : descriptif et ancré sur une approche compréhensive, dans une approche ethnométhodologique, visant à appréhender les réponses et à faire émerger des éléments inédits (cf. A)3 Paradigme, p. 217).

4. Les enjeux

Nous chercherons à montrer que lorsqu'un individu est en situation, c'est-à-dire dans la pratique de la norme, les besoins s'apparentent moins à une variable médiatrice qu'à une variable modératrice, dans le sens où elle vient perturber la relation existante entre l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme.

Nous cherchons à savoir si la norme se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur et fait écho aux différents besoins. L'enjeu est de vérifier si l'interdépendance des besoins chez l'élève et l'enseignant, renforcée par les ambiguïtés ou concurrences, participent au caractère dynamique de la norme.

Les enjeux :

E5. Montrer que la norme se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.

E5 bis. Montrer que la norme reflète les différents besoins.

E6. Montrer que l'interdépendance des besoins module la norme.

E6 bis. Montrer que les concurrences ou incohérences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

5. Champ théorique

Le champ est l'éthnographie et l'ethnométhode. Nous avons choisi de croiser le paradigme des douze besoins (Pourtois et Desmet¹, 1997), cadre théorique de référence, avec le champ théorique de Livet (2006², 2012³). Le paradigme des douze besoins ressort à la fois comme un outil d'analyse et un modèle pour appréhender la complexité, à partir de l'imbrication des besoins. Nous nous inscrivons dans le champ théorique de Livet⁴ (2006), qui dessine la norme comme un système porteur d'ambiguïtés, de concurrences internes et de hiérarchisations. Les cadres théoriques d'Andréo⁵ (2005), d'Arrow⁶ (1974), de Becker⁷ (1963), de De Gaulejac⁸

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁶ Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.

⁷ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 38.

⁸ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

(1987) et de Sykes et Matza¹ (1957) mettent en évidence ambiguïtés, enchevêtrements, négociations, rivalités et dominances. Notre référence à Habermas (1986², 1993³) souligne la volonté d'inscrire la norme dans le monde vécu, dans la dialectique entre prétentions au pouvoir et à la validité, où les actes prennent des sens antagonistes, à des fins stratégiques ou d'entente. Les champs théoriques d'Ogien⁴ (1995), de Livet⁵ (2006), de Goffman⁶ (1963), de Garfinkel⁷ (1952) et de Go⁸ (2012) éclairent la norme à travers son caractère dynamique, en tant que pratique des situations et terrain de régulation.

6. Indices, indicateurs, variables

Les indices vont révéler la norme. Les indicateurs permettent d'inférer les représentations de la norme au regard des contextes du questionnaire de « l'Inventaire » (cf. I.A)9.b Construction d'outils, p. 226). Nous nous sommes centrée sur les représentations de la norme chez l'élève et l'enseignant.

a) Indices :

Les représentations de la norme, des élèves et des enseignants.

b) Indicateurs :

Les éléments de contextualisation proposés dans les questions de l'entretien de l'inventaire (cf. Figure 1 « Inventaire », p. 220).

c) Variables :

- variables indépendantes :

- ✓ Les sujets : 2 modalités : élève et enseignant.

- variables dépendantes :

- ✓ Les incidents critiques retenus.

¹ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

² Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

³ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁵ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁶ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁷ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 27.

7. Caractéristiques des populations

52 sujets : 44 élèves de CM2 et 8 enseignants de CM2 (cf. partie I.A)8 Caractéristiques des populations, p. 222)

8. Matériel

L'instrumentation et la construction d'outils restent identiques (cf. I.A)9 Matériel, p. 225).

9. Procédures utilisées

Par rapport au protocole, cette partie de la recherche est la première étape (cf. Le protocole, p. 233), à savoir : « l'Inventaire », qui met en relief les représentations de la norme des acteurs de l'école (cf. I.A)10 Procédures utilisées, p. 231). Les problèmes méthodologiques ont été abordés dans la partie III (cf. A)10.b Problèmes méthodologiques, p. 234).

10. Recueil et traitement des données

Le recueil de données correspond à celui précisé pour l'Inventaire (cf. partie I.A)12 Recueil et traitement des données, p. 237).

Le traitement des données s'opère sur les représentations de la norme de l'élève et de l'enseignant recueillies lors de l'Inventaire, à partir d'une analyse qualitative opérée manuellement. Afin de ne pas alourdir la recherche et dans un souci de faisabilité, les éléments n'ont pas été relevés de façon systématique et sont donc réduits. Les représentations de la norme relevées ne permettent que d'illustrer les affirmations des hypothèses sans ancrage quantitatif. Afin de faire parler l'information recueillie pour les 52 sujets soumis à l'Inventaire, nous avons choisi de :

- relever les représentations de la norme des sujets (élève et enseignant), en cherchant à les inscrire dans les dimensions sociale, cognitive, affective et de valeur,
- relever les représentations de la norme des sujets, qui peuvent témoigner des différents besoins,
- relever les représentations de la norme des sujets, qui témoignent d'interdépendance entre les différents besoins. Plus précisément, nous avons identifié et différencié les relations cohérentes, concurrentielles, et variables.

a) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 5

Dans les Hypothèses 5 et 5 bis, nous cherchons à vérifier si la norme reflète les besoins des acteurs de l'école. Pour vérifier l'Hypothèse 5 (« La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur. »), nous avons choisi de nous appuyer sur les représentations de

la norme lors de l'Inventaire. L'enjeu est de montrer que la norme se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.

Nous cherchons à vérifier que la norme se décline dans ces quatre champs, identifiés dans le paradigme des douze besoins. Pour ce faire, nous allons relever les représentations de la norme, en cherchant à les classer dans les registres social, cognitif, affectif et de valeur.

b) Recueil et traitement de données pour l'Hypothèse 5 bis

Pour vérifier l'Hypothèse 5 bis (« La norme reflète les différents besoins. »), nous avons choisi de nous appuyer sur les représentations de la norme lors de l'Inventaire. L'enjeu est de montrer que la norme reflète les différents besoins. Pour cela, à partir d'une approche manuelle, nous identifions et relevons, lorsqu'elles existent, les représentations qui témoignent de chaque besoin :

- dans le registre cognitif, les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement.
- dans le domaine affectif, les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement.
- dans le domaine des valeurs, les besoins relatifs à la morale et à l'éthique, à la vérité et à l'esthétique.

Pour ne pas alourdir la recherche, les éléments relevés le seront pour attester de leur existence, et non pas de façon systématique.

c) Recueil et traitement de données pour les Hypothèse 6 et 6 bis

Pour vérifier les Hypothèses 6 et 6 bis, nous avons choisi de nous appuyer sur les représentations de la norme lors de l'Inventaire. Pour l'Hypothèse 6, de façon complémentaire, nous avons choisi d'illustrer l'interdépendance des besoins, en considérant les deux normes qui, dans la Soumission aux incidents critiques, ne font pas l'unanimité chez les acteurs de l'école¹ : ne pas avoir le même comportement avec ses deux maîtresses et échanger un regard pendant qu'on travaille avec la maîtresse. Dans la continuité des Hypothèses 5 et 5 bis, l'enjeu est de montrer que l'interdépendance des besoins module la norme. Nous avons relevé et différencié manuellement les représentations de la norme qui relèvent d'interdépendances entre les différents besoins, grâce à l'identification des :

- cohérences
- concurrences.

Pour vérifier l'Hypothèse 6 (« L'interdépendance des besoins module la norme. »), nous nous sommes centrée sur les cohérences et les interdépendances. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons considéré les représentations de la norme de l'Inventaire. Puis, dans un deuxième temps, nous avons considéré la norme au regard des deux incidents ne présentant pas d'unanimité chez les acteurs de l'école.

¹ Les résultats obtenus lors de la « Soumission aux incidents critiques » pour toutes les catégories de réponse (Oui, Non, Nuancé) sont inférieurs à 50%.

Pour vérifier l'Hypothèse 6 bis (« Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme. »), nous avons affiné notre analyse, en cherchant à différencier les interdépendances grâce à l'identification des incohérences, les inconstances et les concurrences.

L'enjeu est de révéler des conflits internes, mais aussi de montrer que les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme. Dans un souci de faisabilité, les représentations relevées sont réduites et ne permettent que d'illustrer cette affirmation.

B. Analyse et résultats

Pour faire parler l'information recueillie, nous avons retenu l'approche qualitative, menée manuellement, à travers l'interprétation. Dans un premier temps, nous considérons la norme au regard des besoins. Puis nous mettons en relief les interdépendances, dans une relation cohérente ou conflictuelle.

1. Analyse Hypothèses 5 (« La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur ») et 5 bis (« La norme reflète les différents besoins »)

Nous cherchons à appréhender les représentations de la norme des 52 sujets de l'Inventaire (Populations Élève et Enseignant), par rapport à ce qu'elles dévoilent. L'analyse porte sur les données recueillies dans les entretiens lors de l'Inventaire.

Dans cette approche qualitative, menée manuellement, nous avons relevé et choisi les représentations de la norme qui nous semblent significatives, au regard des différents besoins. Nous avons conservé la classification du paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997), à partir des dimensions sociale, cognitive, affective et de valeur, en considérant pour chacune les différents besoins, soit au total douze besoins. L'enjeu est de vérifier que la norme se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur, et qu'elle reflète les différents besoins.

H5 (La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur). Notre approche est qualitative. L'enjeu est de montrer que la norme se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.

- Si tel est le cas, les représentations de la norme se déclinent dans les quatre champs.
- Dans le cas inverse, les représentations de la norme ne s'inscrivent pas dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur.

H5 bis (La norme reflète les différents besoins). Notre approche est qualitative. L'enjeu est de montrer que la norme reflète les différents besoins.

- Si tel est le cas, les représentations de la norme se déclinent dans les douze besoins.
- Dans le cas inverse, les représentations de la norme restent limitées à certains besoins.

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

a) Besoins sociaux : l'autonomie sociale

Nous avons repéré et retenu dans le champ social les représentations de la norme qui nous semblent significatives, au regard des besoins de communication, de considération et de structures.

➤ La communication

En relation avec notre champ théorique, nous avons cherché à illustrer le besoin de communication en classe, à partir de représentations centrées sur la communication, en différenciant la communication conforme de la communication transgressive. Nous avons considéré la pragmatique de la communication. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin de communication, reflètent une cohérence dans une perspective de l'agir communicationnel ou, au contraire, relèvent d'une prétention au pouvoir. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins de communication et si, en retour, ils modulent la norme.

- Communication « positive » (conforme)

Pragmatique de la communication

Acte locutoire (dire quelque chose qui fait sens)

- « *Ben non, il faut parler à la maîtresse plus sérieusement, sans rigoler, sans dire n'importe quoi.* », Joséphine (élève).

Acte illocutoire (conduite visant à donner un ordre, présentant une fonction)

- « *Parce que, par exemple, si tu es, les maîtresses peuvent te donner un ordre, si c'est par exemple : fais ton exercice de Maths !* », Luciano (élève).

Norme perlocutoire (conséquence)

- « *Enfin je lui ferai remarquer quand même, à chaque fois. (...) Mais (...) je vais pas laisser passer (...) Et je vais toujours, pointer quand même euh...* », Christine (enseignante).

Communiquer par différents moyens

Ecrire des mots

- « *(...) quand... on parle à quelqu'un qui est loin et qu'on peut pas lui parler, faire des petits mots, c'est pas très bien.* », Sandra (élève).

- « *(...) ça s'est déjà passé avec un de mes copains euh... Il s'est fait punir pour ça. C'est, en classe, il en a profité pour euh... pour parler à une fille, pour lui envoyer euh... des mots*

euh... voilà ! Il a envoyé un avion, et il pensait que ça allait arriver sur elle. Et en fait c'est arrivé, vers la maîtresse. La maîtresse elle a regardé (...) Et il s'est fait punir. », Martin (élève).

Des gestes

- « ... Ben... pas le droit des, des... des gestes obscènes. », Walter (élève).

- « - Y a-t-il des choses qui ne sont entre guillemets ne sont pas belles en classe ? - ... Oui tous les gestes et toutes les réflexions qu'ils peuvent faire. », Céline (enseignante).

- « Des choses qu'on n'a pas le droit de faire ? Il y a... il y a quelqu'un euh... Qui a fait un geste derrière la maîtresse. », Najma (élève).

Des canaux de communication variés

- Le regard, la bouche : « Je, je, moi pour moi, une discussion c'est en face. C'est la bouche, c'est euh... les expressions euh... il y a de la gestuelle, tout ça. », Élodie (enseignante).

- Le doigt : « Ben... quand j'arrive en classe, j'ai pas le droit de... de parler sans lever le doigt. », Tenea (élève).

- « - ...) des choses que tu ne peux pas faire ? - Oui, par exemple lui faire euh... des doigts d'honneur, lui lancer des injures euh enfin voilà. », Camille (élève).

- La main : « Il faut s'exprimer, quand on est autorisé, quand on a le droit. Euh on lève la main, et c'est celui, celui qui est interrogé qui parle. », Mireille (enseignante).

Des attentes différentes, pour l'émetteur

- « ... Euh, parler trop fort (...) », Ingrid (élève).

Et pour le destinataire

- « Donc si il est seul, ben c'est, c'est ça, on doit être vigilant sur le fait que, qu'il écoute quand même. », Christine (enseignante).

Des différences nécessaires en fonction du destinataire

- « C'est pareil, sauf, que c'est un adulte. Euh, on ne peut pas parler à nos copains comme... comme on parle à la maîtresse. », Valérian (élève).

- « (...) un non-respect, une attitude de copains-copines ou tu vois. Ça, j'ai beaucoup de mal ! », Edwige (enseignante).

- « - *Quand un élève est vraiment avec toi, est-ce qu'il y a des choses que tu ne tolères pas (...) ? - Qu'il me tutoie.* », Edwige (enseignante).

- « *Ben on n'a pas le droit de tutoyer la maîtresse. (...) Ben... parce que c'est une adulte, et... elles nous ont appris à les vouvoyer.* », Vivian (élève).

Des différences culturelles dans la communication

- « *On a beaucoup d'enfants euh... euh turcs, etc. Ils regardent pas du tout dans les yeux. (...) Mais pour eux, c'est une marque de respect (...) Mais j'ai un peu de mal, quand ils me parlent en tournant la tête, ou en regardant, en regardant mes pieds, ou leurs pieds. (...) c'est culturel, c'est, c'est différent (...) C'est difficile de communiquer en fait, parce que certains vraiment vont presque me tourner le dos, quoi.* », Élodie (enseignante).

Une grande diversité d'actions

- « (...) *quelque chose qui n'est pas tolérable, euh... Mais, euh... ben son intégrité physique évidemment ! (...) je ne supporterais pas qu'ils se donnent des coups. Euh... que ce soit voilà une agression verbale ou physique euh, je ne le supporterais pas. Euh... et puis qu'il casse les affaires, qu'il gêne le travail de l'autre, euh... voilà.* », Frédérique (enseignante).

De l'écoute

- « - (...) *quelle est la norme, quelle est la règle qui doit être respectée dans ta classe ? - ... Ben l'écoute, comme d'habitude !* », Edwige (enseignante).

Une empathie (comprendre l'autre de l'intérieur)

- « *Ah... je peux pas leur dire méchamment de... de ben, par exemple si t'as un exercice de ... de grammaire... de dire méchamment la réponse. Et mm... et mm je peux pas leur dire la réponse aussi. Mais, mais l'aider méchamment ce que je voulais dire.* », Maël (élève).

- « ... *Ben pas lui briser le cœur. Enfin pas lui briser le cœur... ff... dire des trucs méchants sur lui.* », Maxime (élève).

- « *Euh... ff... pas les blesser avec euh nos mots... puis voilà.* », Valérian (élève).

Une congruence (cohérence interne)

- « - (...) *qu'on peut dire des choses qui ne sont pas vraies en classe ? - Non. (...) Si on ment, c'est que ce n'est pas vrai. Et puis la maîtresse n'arrête pas de nous dire que dès qu'on ment, les autres personnes, elles le voient. Alors, du coup, on ment juste à nous.* », Cédric (élève).

Une prétention à la validité (entente, consensus) : l'agir communicationnel
Accord, égalité

Accord

- « - *Quand tu dois organiser avec d'autres élèves (...) qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Ben faire pas tout de suite... enfin commencer à faire la chef. Puis... leur dire : toi tu fais ci, toi tu fais ça ! Et puis les autres, ben si ils sont pas d'accord leur dire : ben si, ce sera comme ça ! Parce que après ben... on peut dire que je fais trop ma commandante, ou des choses comme ça.* », Emilie (élève).

- « *Ben on n'a pas le droit de prendre la tête, de décider toute seule. Faut se concerter et faut rester vraiment en groupe. (...) Ben on n'a pas le droit de décider sans son accord.* », Eugénie (élève).

Egalité

- « *Euh... si on revient au fait de prendre la parole, de couper la parole systématiquement, ou de... d'écraser un autre, en parlant plus fort, voilà. Par rapport à mes règles euh... chacun a son mot à dire, chacun a son tour de parole, tout simplement, voilà.* », Élodie (enseignante).

Une prétention au pouvoir (pouvoir) : l'agir stratégique

Pouvoir

- « *Euh... pareil, je ne tolère pas que les élèves décident eux-mêmes que la classe est terminée, enfin voilà. J'ai, j'ai vraiment besoin qu'on ait un temps pour se dire au revoir, pour euh... se quitter euh, voilà je, donc que de rester un peu, de garder mon pouvoir jusqu'au bout.* », Claudie (enseignante).

- « *Ben tout ce qui est méchanceté, euh... pour donner l'impression qu'on est supérieur, euh....* », Fanny (enseignante).

- « - (...) *qu'est-ce qui serait vraiment mal ? - (...) de faire tout le temps le plus fort...* », Joséphine (élève).

Hiérarchie

- « *Elle [la maîtresse] peut pas nous... nous donner des ordres, à part si c'est euh... vraiment qu'on en a besoin. (...) c'est plutôt... trop autoritaire, et... voilà.* », Luciano (élève).

Négociation

- « *J'impose pas les groupes, je dirige, j'impose tant de garçons, tant de fillettes, tant d'élèves de CM1, tant d'élèves de CM2. Du coup, ils ont quand même choisi un peu plus ou moins avec qui ils voulaient travailler.* », Fanny (enseignante).

- « Ben des fois, je peux pas un peu imposer des choses à... mes camarades. Et puis... je peux pas trop, faire tout le temps la chef, et puis leur dire et tout. », Joséphine (élève).

Besoin de contact, besoin de communication

- « Bon ils ont besoin d'un rappel permanent. (...) Si on dit pas, si on leur dit rien... et j'ai déjà fait l'expérience, ils vont continuer à parler, jusqu'à ce que l'adulte se manifeste. (...) mais ils ont besoin qu'on leur dise. », Fanny (élève).

- « Euh... je dois euh... aider euh, une personne, quand euh... quand elle a besoin d'aide... Euh... », Lola (élève).

- « (...) j'ai besoin, j'exige qu'ils oublient si ils sont ennemis (...) je vais avoir du mal à accepter toute situation où ils vont pas respecter ça quoi. », Claudie (enseignante).

Les contacts sociaux comme besoin

Une communication recherchée

- « (...) ma manière de travailler (...) j'ai une façon peut-être d'enseigner qui est peut-être un peu différente. On travaille beaucoup, on communique beaucoup, nous dans la classe. On est beaucoup, beaucoup en atelier. », Élodie (enseignante).

- « Complètement, mais quelquefois même ils font du travail de groupe, donc euh, ils sont incités à communiquer. », Mireille (enseignante).

- « (...) il faut communiquer beaucoup avec les élèves, et puis après ça se passe bien. », Edwige (enseignante).

Communiquer, une condition pour apprendre

- « Moi, ce que je souhaite, c'est que ça se fasse en général en chuchotant, pour ne pas gêner. Parce qu'il y a pas tous les enfants, il y a quand même pas mal d'enfants qui ont, qui se déconcentrent très facilement, donc je leur demande à chaque fois qu'ils communiquent, ils ont tout à fait le droit, mais de le faire en chuchotant. », Mireille (enseignante).

- « Mais après, peut-être qu'aujourd'hui il y a des enfants qui m'aiment pas dans la classe, et que je le sais pas, et puis c'est pas grave, parce que ça se voit pas. Enfin ça voit pas, on... arrive à communiquer, on arrive à travailler, donc euh.... voilà. », Élodie (enseignante).

Un cadre

- « J'ai pas le droit de parler, et après un moment... ben je les insulte. », Salma (élève).

- « ... *Pas crier.* », Sergio (élève).

- « *Ben euh... on a pas le droit de... en classe, on n'a pas droit de leur couper la parole, ou...* », Madeline (élève).

- « *On peut... parler euh... quand on travaille en groupe, tout ça, mais on chuchote.* », Vivian (élève).

- *Donc euh... la communication, tout ça, ça me dérange pas du tout, mais à partir du moment où ça se finit toujours euh... en insultes, ou... ça, c'est pénible, voilà ! Ça je ne supporte pas.* », Élodie (enseignante).

Des limites

- « *Enfin... euh il y a des limites quand même, mais... Pas insulter, pas taper.* », Mahdi (élève).

- « ... *Ben... on n'a pas le droit de se taper dessus !* », Tayson (élève).

Une communication sans conflit

- « ... *De ne pas se disputer avec quelqu'un.* »

Du respect

- « *Pas dire des gros mots..* », Uram (élève).

- « *De ne pas insulter.* », Ebony (élève).

- « *Oui, moi c'est surtout ça, c'est l'insolence euh... l'irrespect euh, ça je supporte pas du tout !* », Christine, (enseignante).

Une interaction nécessaire

- « *Ben assez quand même, le seul moyen d'échange, le seul moyen de savoir ce qui se passe dans la classe, c'est par l'échange verbal, parce que finalement, enfin... ben je suis pas dans la classe de mon collègue, oui en fait.* », Fanny (enseignante).

Une interaction égalitaire

- « *Ce que je souhaiterais, c'est que ils soient capables de... d'échanger euh... d'analyser la réponse et non euh, pas la personne.* », Frédérique (enseignante).

- « *Un élève qui discute quoi, de l'échange. Moi je, j'aime bien, j'aime bien quand il y a un échange, quand on, à la fin de la journée, on se dit que là on a fait passer des trucs euh.* », Élodie (enseignante).

Interaction hiérarchisée

- « - (...) *quelle est la norme, quelle est la règle qui doit être respectée quand tu es en classe ?*
- (...) *obéir à la maîtresse... être polie...* », Eugénie (élève).

- « - *Avec ta maîtresse, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - La désobéir.* », Ted (élève).

Interaction inhérente à l'identité du sujet

- « *Quand on t'envoie à ta place, alors qu'il... alors que c'est même pas lui la maîtresse. J'ai dit, ben on le... par exemple on peut pas lui dire : va à ta place ! Alors que... on n'est pas la maîtresse.* », Alicia (élève).

- « *Ben... euh des fois il y a des services de rang et quand... quand on leur parle mal, il y a des avertissements. Et quand on veut pas leur obéir eh ben... au bout de trois avertissements, ils nous... ils disent à la maîtresse et euh on est puni.* », Lou-Anne (élève).

Des normes de communication

- « ... *ouais, dans des règles d'accord, ou des choses comme ça, parce qu'on a un code orthographique. (...) Et puis d'autres, ben je vais aller plus loin quoi, dans la syntaxe, dans... dans les verbes, dans les temps, dans la concordance des temps.* », Élodie (enseignante).

- « *Il y a un vocabulaire qui pour eux est... enfin c'est leur norme, dans leur euh...outil de communication il y a ces mots-là, donc euh voilà. Après, moi mon rôle, c'est de, de leur montrer la norme du, de la société. Donc le leur dire que ce mot-là il se dit pas, et tout ça.* », Claudie (enseignante).

- « (...) *ils se taillent tout le temps derrière leur dos. (...). Ils utilisent même pas le verbe se moquer en fait.* », Élodie (enseignante).

Un contrat implicite

- « ... *Il y a pas de différence de langage entre l'adulte et les copains. (...) ils changent pas de vocabulaire, ou ils vont dire des mots « trucs », des mots familiers (..) j'essaye quand même de leur dire de parler autrement, voilà. (...) Parce que on peut pas parler à tout le monde de la même façon.* », Élodie (enseignante).

- « Ben il peut pas se moquer de moi, il peut pas m'insulter (...) enfin on va être dans une conversation maîtresse élève quoi. », Claudie (enseignante).

Parler, échanger, discuter

- « Mais c'est facile finalement de régler le truc, en disant : bon allez, maintenant serrez-vous la main ! Mais au moins, on a marqué le coup, et puis euh on leur a dit : on s'intéresse à vous. Et puis j'essaie de régler le truc, voilà. », Mireille (enseignante).

- Communication « négative » (transgressive)

Absence d'écoute

- « Qu'ils ne s'écoutent pas. Je ne supporte pas qu'ils n'écoutent pas leur camarade, quand il parle. Qu'ils lui coupent la parole, ou... ou alors, qu'ils, qu'ils, qu'ils reformulent la même chose après, parce qu'ils n'ont pas écouté ce qu'il venait dire, par exemple, tu vois », Edwige (enseignante).

Des difficultés à communiquer

- « Euh la façon dont ils se parlent, parce que je les reprends régulièrement, en leur disant : mais lui parle pas comme ça ! Et alors là à chaque fois : ben quoi, je dois parler comment ! Ben comme ça. Enfin. En fait ils ne se rendent pas compte qu'en fait qu'ils, qu'ils s'agressent quand ils se parlent. », Céline (enseignante).

Une communication « codée », spécifique à un groupe d'élèves

- « (...) ben ils... tchipent. Tu sais c'est un peu euh... Ils font ça : tch, tch ! (Lola fait un bruit avec la bouche) (...) Oui, ça veut dire tous les gros mots du monde ! (...) Mais elle, la maîtresse ne le sait pas. (...) Donc euh oui, je les entends parler entre eux... euh, et puis euh... Tout le monde le sait ! Donc euh... tu vois, donc on le sait de plus en plus. (...) Il y en a toujours deux ou trois qui font ça. En classe. Euh... tout le temps, presque quand même ! Tous les jours, quand même. (...) Euh, je trouve pas ça normal, mais... ça me semble pas pénible. (...) Ben souvent, ils me font rire donc euh. », Lola (élève).

- « - (...) mais c'est pour faire un peu sa crâneuse. Non, elle dit des mots comme « Abach ». Ça veut dire « Tais-toi ! ». C'est un peu bizarre. (...) - C'est dans une langue particulière ? - Non, ça veut rien dire. - (...) Elle a inventé un mot ? - Ouais, pour eux, ça veut dire « Tais-toi. ». (...) Parce que c'est eux qui ont inventé le mot. Un petit groupe. », Lola (élève).

Des tissus de relation constitués

- « - Ouais, pour eux, ça veut dire : tais-toi. - OK. Et quand tu dis pour eux, tu parles de qui ?
- Des garçons, et puis d'elle. - D'accord. Et ils sont un petit groupe, ou c'est tous les garçons ?
- Un petit groupe. De... six ou sept. (...) Mais ils se respectent, ils se respectent pas entre, entre eux ! », Lola (élève).

Un manque de respect

- « Dire des gros mots. », Bakari (élève).
- « Les jurons. », Amandine (élève).
- « Ben... dire... dire, dire des insultes à la maîtresse, dans les oreilles des, des... euh (...) Pas le droit de traiter. », Maajid (élève).
- « Les insultes ! Parce que ça, ça... quand ils communiquent, c'est toujours avec des insultes, voilà. Donc euh ça, je ne tolère pas. », Élodie (enseignante).
- « Alors, je ne tolère pas euh... le, le manque de respect envers euh les adultes et envers les enfants, et le fait qu'ils se moquent beaucoup. Ça c'est... insupportable pour moi. », Élodie (enseignante).
- « Ce que je ne supporte pas, euh... c'est euh l'insolence, des enfants ! », Christine (enseignante).

Une agressivité

- « J'ai pas le droit de les taper », Lola (élève).
- « Je peux pas mm... taper la maîtresse. Alors ça oui, hou !! », Maël (élève).
- « Pas le droit de frapper. », Uram (élève).

La violence

- « Mm... je reviens euh aux bagarres, ça c'est le plus dur. Nous, c'est surtout les problèmes de violence, voilà. Donc ça évidemment, je ne tolère pas. », Élodie (enseignante).
- « Ben les violences physiques, verbales (...) », Fanny (enseignante).
- « Euh... ben oui, écoute, la violence (...) », Edwige (enseignante).

Être harcelé et agressé collectivement

- « *La grosse chose, c'est toujours la même, c'est que on se met à plusieurs contre un ! C'est que on harcèle un individu, soit tout seul, soit à plusieurs encore pire !* », Frédérique (enseignante).

- « *Mais ce que je n'accepte pas, c'est qu'il y ait un groupe qui domine un enfant.* », Mireille (enseignante).

Absence d'empathie (une communication négative)

- « *Leur dire des méchancetés.* », Pierre (élève).

- « *Et ce que je supporte pas, c'est quand tu dis quelque chose à quelqu'un qui pose une question, que l'élève qui est tout seul au fond de la classe se permette de faire des réflexions !* », Céline (enseignante).

- « - *Une situation qui serait vraiment pénible pour toi. - Que les gens, ils m'embêtent.* », Maajid (élève).

- « *Les moqueries.* », Claudie (enseignante).

- « *Qu'il, qu'il se moque, s'il a eu une mauvaise note, par exemple, si je sais pas si je distribue les notes, ou les évaluations, voilà. Avec son voisin, ça va être, il va regarder discrètement la note d'à côté, et puis il va le dire à celui qui est derrière, et puis ça fait le tour en, en dix secondes. Ça par exemple euh, c'est des trucs de voisinage qui m'énervent, voilà !* », Élodie (enseignante).

- « « ... *Euh... pff ... ben la méchanceté. Le, le, le, voilà, les réflexions euh... sur le physique par exemple, parce que ça, c'est un truc... Les insultes sur euh... Ta mère... ! Machin... Parce que, parce que les enfants, ça les rend malheureux ça. Donc euh voilà, la méchanceté entre eux. Euh ff, les, les, les cancans. Ça je supporte pas ça !* », Christine (enseignante).

Un échange fermé

- « - *Et, qu'est-ce que tu ne tolères pas dans la classe de... de tes collègues ? – (...) Euh... que les portes soient verrouillées, et qu'il y ait pas de discussion, qu'il y ait pas d'échange, ou que l'échange se fasse toujours dans un, dans un sens.* », Christine (enseignante).

Rapporter

- « *Donc euh, oui, ça, c'est ça oui, c'est venir rapporter, ça je trouve qu'ils ont passé l'âge, à dix ans.* », Christine (enseignante).

Ces données éclairent la norme de façon originale. En classe, les représentations de la norme s'inscrivent dans les besoins de communication, où les contacts sociaux et les échanges sont indispensables, notamment à l'apprentissage et au maintien de l'ordre. Les acteurs de l'école identifient les conduites conformes dans ce registre et ciblent les communications transgressives.

Les conduites conformes se dessinent à la fois dans la pragmatique de la communication à travers les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Acte destiné à opérer sur autrui, la communication en classe est nuancée en fonction de l'émetteur, du récepteur ou des cultures. Elle offre un cadre modulé par rapport au contexte et aux partenaires, avec des vecteurs variés (écriture, geste, code, etc.), où se dessinent les limites, colorées par le respect et des interactions nécessaires, égalitaires ou hiérarchisées. Les représentations de la norme en classe témoignent du besoin de communication. Les comportements conformes sont marqués par l'écoute, l'empathie, le respect et la cohérence. Pour autant, des rivalités apparaissent. En effet, les représentations de la norme peuvent refléter la recherche d'une forme de cohérence dans la perspective de l'agir communicationnel, avec une prétention à la validité fondée sur l'accord et l'égalité. Parfois, au contraire, la norme relève de l'agir stratégique, à travers une prétention au pouvoir. Une interdépendance ressort entre les représentations de la norme en classe et les besoins de communication. Une fragilité de la communication ressort, compte tenu des influences multiples et des identités du sujet, qui peuvent engager vers des ruptures. L'absence d'écoute ou d'empathie, les communications difficiles, fermées ou rapportées, le manque de respect, les relations teintées d'agressivité, d'agression ou de violence, parfois collectives, posent problème et traduisent des conduites non conformes. Ces transgressions identifiées peuvent générer des stratégies d'évitement (bruit, mots inventés) par rapport au besoin de communication, témoignant de l'émergence de sous-cultures, au sein de sous-groupes en classe.

À travers la norme, les interactions ressortent comme des réseaux complexes, tant dans la forme que sur le fond, comme contrat implicite, où l'individu cherche à agir sur l'autre. Les relations peuvent être égalitaires, avec une communication symétrique, au sein d'échanges horizontaux, marqués par la coopération et l'équilibre. À l'inverse, l'interaction est parfois hiérarchisée, avec une communication asymétrique, dans un échange vertical, empreint de déséquilibre et teinté de dominances. La norme souligne des concurrences, à travers le besoin de communication.

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ social et reflète le besoin de communication, qui favorise l'acceptation de la norme ou engage l'individu dans la transgression, pour y répondre. En classe, la norme et les besoins de communication présentent une interdépendance.

Les besoins de communication sont fondamentaux en classe, conditionnant notamment les relations, le maintien de l'ordre et les apprentissages. Participant à la modulation des conduites compte tenu des besoins de communication, la norme fait émerger la communication dans la dialectique entre l'agir communicationnel et l'agir stratégique, où la prétention à la validité et la prétention au pouvoir rivalisent. L'équilibre entre norme et besoin semble fragile, indexé au contexte et aux identités du sujet et témoigne de

concurrences. En classe, la conformité ou le caractère transgressif des conduites se différencient en fonction de la nature de la communication et génèrent des stratégies d'évitement, significatives de l'émergence d'une sous-culture propre à des sous-groupes d'élèves. Egalitaires ou asymétriques, les interrelations ressortent à travers la norme, comme des réseaux riches et complexes, dans un contrat implicite, où les acteurs de l'école visent à agir sur l'autre. Le besoin de communication témoigne des concurrences dans le système de normes.

➤ La considération

En relation avec notre champ théorique, nous avons cherché à illustrer le besoin de considération en classe, à partir de représentations de la norme centrées sur la reconnaissance. Pour cela, nous repérons tout d'abord la considération chez les acteurs de l'école, puis son absence, son manque ou son excès dans un second temps. Dans une perspective interactive, nous avons considéré la norme chez l'élève et l'enseignant par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres, pour essayer de la caractériser au regard du besoin de considération. Parce que les interactions se dessinent comme une mise en jeu dramatique¹, où l'individu joue des rôles devant autrui de façon à contrôler ses impressions, nous avons choisi de repérer dans les représentations de la norme si les acteurs de l'école considèrent ce jeu de rôle qui impacte la considération. Dans la perspective de l'agir dramaturgique², le regard de l'autre participe à l'image de soi, source de confiance en soi.

Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins de considération et si, en retour, ces besoins modulent la norme.

a) Considération

Développer, jouer son rôle³ : l'agir dramaturgique

- « *Ah ben au contraire, je trouve que... c'est important, de, de, que chacun est différent, et euh notre rôle, c'est justement de, de, de prendre les enfants tels qu'ils sont. C'est, c'est, c'est justement ce qui fait la richesse d'une classe.* », Edwige (enseignante).

- « *Il suffit que je joue mon rôle et que je demande : Ben alors, t'en es où ? Mets-toi au travail ! Etc. Pour moi, c'est pas que je le supporte pas, mais c'est que c'est mon devoir de ne pas le, les laisser faire !* », Frédérique (enseignante).

¹ Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, p. 23.

² Habermas J. (1973), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, t. 1 et 2.

³ Habermas parle de l'agir dramaturgique (1987) et Goffman de modèle dramaturgique (1973).

- « (...) il faut pas qu'ils rêvent, parce que s'ils rêvent euh ils ne vont pas être dans le travail, (...) Il suffit que je joue mon rôle et que je demande : ben alors, t'en es où ? Mets-toi au travail ! », Frédérique (enseignante).

- « - (...) qu'est-ce que vous ne tolérez pas ? - ... Que... qu'ils ne se distribuent pas les rôles ! (...) Qu'il y en ait un qui prenne la mainmise totalement sur le groupe, et qui laisse pas les autres travailler. Ou qu'il y en ait un qui se mette à l'écart et qui ne travaille pas. », Frédérique (enseignante).

- « Alors, j'aime bien quand ils sont en groupe, que les rôles soient bien répartis, et qu'il n'y en ait pas un qui domine le groupe, pour que ce qui va ressortir du groupe n'émane que d'un enfant. », Mireille (enseignante).

- « Mon rôle, c'est que les enfants travaillent, apprennent, apprennent euh tout. Donc apprennent les différentes matières, apprennent à se comporter les uns avec les autres, aient des repères après pour plus tard, et c'est pas qu'ils m'aiment. Donc tant pis s'ils ne m'aiment pas. J'assume totalement le fait que parfois, ils puissent euh... sortir de la classe, ou avoir des moments. Mais je pense que c'est que des moments, parce que je pense qu'en fait, quand, quand euh... quand on joue son rôle euh... ils nous en veulent pas... Au contraire ! », Frédérique (enseignante).

- « (...) j'ai pas de problème de leaders, tout ça, pur euh... ils se donnent bien des rôles entre eux. », Élodie (enseignante).

- « - (...) qu'est-ce que vous ne tolérez pas ? (...) - Celui qui est dans la démission dès le départ. Ce serait celui qui essaye pas, qui est pas dans son rôle d'élève. », Fanny (enseignante).

Reconnaître

- « (...) plus c'est une bonne maîtresse plus on apprend mieux. », Camille (élève).

Être reconnu

- « (...) ils ont envie quand ils ont une bonne note : ah, et puis oh Maîtresse, c'est bien, je suis content ! Alors ils sont contents pour eux, mais ils sont contents pour la maîtresse aussi bien souvent. Enfin c'est aussi souvent par rapport à la maîtresse, », Christine (élève).

- « Puis comme une personne, c'est bien pour ce qu'elle est, c'est pas ce que les autres pensent. », Cédric, élève, Ecole 3.

Être considéré

- « *Il faut toujours être ce qu'on est, comme ça la maîtresse euh, elle se dit : oui c'est ça, son, sa vraie personnalité. Je vais l'aimer comme ça.* », Amandine (élève).

Valoriser

- « *(...) c'est important je pense, de valoriser aussi. (...) Donc c'est important aussi, de valoriser leur travail, quoi hein. C'est eux, qui ont mis tout ça en place, qui ont eu ces idées-là, de, de, de partager la cour, en plusieurs parties* », Edwige (enseignante).

Reconnaissance positive (cercle vertueux)

- « *Parce que la plupart du temps, si... je pense qu'on aime bien un élève... c'est parce qu'il est sage, euh qu'il fait bien son travail.* », Eugénie (élève).

- « *Et puis d'autres, ben je vais aller plus loin quoi, dans la syntaxe, dans... dans les verbes, dans les temps, dans la concordance des temps. Non, ouais, j'attends pas la même chose d'eux, non, de mes élèves, en fonction de leur niveau évidemment.* », Élodie (enseignante).

Avoir une réputation

- « - *(...) avec les autres, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - (...) Euh... qu'ils auraient une mauvaise réputation au collège, des trucs comme ça.* », Joséphine (élève).

Dans l'équité

- « *ne pas faire ben euh... euh si un élève ben a de très bonnes notes euh, ne pas lui mettre une bonne appréciation, alors que vraiment... il a pas vraiment une bonne euh, qu'il a pas un bon comportement.* », Martin (élève).

- « - *Qu'est-ce qu'il n'est pas bien de faire en classe ? - Ben justement, privilégier un enfant par rapport à un autre. Brimer un enfant par rapport à un autre. Être injuste, moi c'est mon truc.* », Christine (enseignante).

Ne pas toucher à l'intégrité morale

- « *(...) on ne peut pas (...) toucher à l'inté... l'intégrité physique de mes élèves (...) Et intégrité morale aussi !* », Frédérique (enseignante).

Une reconnaissance souhaitée, souhaitable (recherche de considération)

- « - *Comment tu serais, si tu étais parfaite ? - ... Ben... je sais pas... je serais très contente. Oui, parce que à chaque fois, les maîtresses elles allaient me féliciter.* », Saba (élève).

- « *Eh ben il ne se moquerait pas, l'enseignant-modèle ne jugerait pas, il n'exprimerait pas de sentiments. Il saurait féliciter ses enfants, euh ses enfants, ses élèves.* », Claudie (enseignante).

- « - *Si tu étais une élève parfaite, comment serais-tu ?- Ben... je travaillerais pour pouvoir réussir plus tard... J'essayerais d'être gentille euh... euh enfin j'essayerais d'être un vrai modèle pour les autres, que, que les autres eh ben ils veulent, ils veulent pouvoir parler avec moi, euh devenir mon amie.* », Constance (élève).

- « - *Si tu devais être (...) un élève parfait, comment serais-tu ? - Ben je montrerais l'exemple, voilà !* », Valérian (élève).

- « - *Si euh un élève, ne t'aimait pas du tout (...). – (...) Ben ce serait très embêtant, (...) parce que euh, parce que c'est pas du tout l'image que j'ai envie de renvoyer.* », Christine (enseignante).

Une reconnaissance qui passe par la réussite

- « *Si je serais parfait, ben... j'aurais bon dans tout, j'aurais que des vingt, la maîtresse elle m'aimerait bien... et... plein de trucs.* », Edwin (élève).

Mais sans se vanter

- « *Euh, ce serait seulement au niveau des, au niveau des notes, du comportement. Ben je, après je me vanterais pas sur ça.* », Martin (élève).

- « - (...) *des choses que tu ne ferais pas si tu étais parfaite (...)* ? - « *Ben tout le temps... tout le temps se prendre la reine du monde !* », Lou-Anne (élève).

Respecter, indépendamment de la considération

- « *On n'a pas le droit de les insulter, même si on ne les apprécie pas. On n'a pas le droit de les pousser, d'être méchant, même si on ne les apprécie pas forcément.* », Eugénie (élève).

Le sentiment de considération

- « *Moi j'aime bien euh apprécier mes maîtresses. Ben parce que... ben je me dis que je travaille avec quelqu'un que j'apprécie, mais je ne travaille pas avec quelqu'un que j'aime pas du tout.* », Gabrielle (élève).

Une réciprocité

- « *Et puis euh je pense que pour eux [les élèves] aussi, pour bien travailler, je pense qu'il faut quelque part que tu aimes bien ton enseignant, surtout à cet âge-là. C'est, c'est un échange, et euh... moi c'est vrai que je donne maximum, donc euh, donc euh, voilà ouais !* », Edwige (enseignante).

- « - (...) *ce que tu n'accepterais pas ? - Eh ben voilà, qu'un enfant euh... je sais pas, m'insulte euh... ah oui, ça non ! (...) on est tous d'accord, enfin l'enfant en tout cas euh reconnaît bien que il n'a pas à s'adresser comme ça, parce que moi, je ne m'adresse jamais aux enfants comme ça non plus.* », Christine (enseignante).

Se faire respecter

- « - *Euh... je dois me faire respecter, par eux. Je dois euh... - Et qu'est-ce qu'on fait, pour se faire respecter alors (...) ? - Je dois dire à la maîtresse, pour pas faire des histoires.* », Lola (élève).

Se responsabiliser

- « (...) *je vais pas accepter euh... ben le même côté : que chacun ait pas la liberté de s'exprimer, de dire son truc, et puis que ce soit la faute de l'autre toujours. Enfin voilà, leur non... j'aimerais bien qu'ils se responsabilisent un peu plus (...)* », Claudie (enseignante).

- « *Le vendredi, l'autre maîtresse elle nous note, et si on a dix-huit ou dix-neuf ou vingt, ben on a les droits... On peut rester tout seul dans la classe, on peut descendre tout seul.* », Uram (élève).

b) Manque, absence, excès de considération

Ne pas avoir sa place

- « - (...) *la situation que tu trouves la plus désagréable, et que tu aimes pas du tout ? - ... Euh, quand on parle à ma place. Oui, quand la maîtresse m'interroge, et puis il y en a un il parle à ma place.* », Larry (élève).

- « - (...) *qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Mm... ben parler à sa place, ou... lui dire que c'est pas bien, et que il faut pas qu'il dise ça.* », Joséphine (élève).

Un manque de considération

- « - (...) qu'est-ce tu penses que tu ne peux pas faire quand tu es en classe. - Euh... je sais pas, ce que je ne peux pas faire. Ah, si... être interrogé ! Ben parce qu'il y a beaucoup d'élèves par classe, ben dans la classe. Alors, c'est... il faut avoir de la chance. », Edwin (élève).

- « - (...) qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? - (...) les moqueries à rabaisser les autres : moi j'ai réussi, toi tu es nul... machin ! Ça je... supporte pas. », Fanny (enseignante).

- « - Et si tu étais une élève parfaite, qu'est-ce que tu ne ferais pas ? - Ben... devenir méchante avec les autres ... ben me moquer d'eux, parce que eux ils sont nuls et moi je suis forte, puis ben voilà. », Emilie (élève).

L'humiliation

- « - (...) la situation qui est vraiment pénible (...) ? - Quand ben... déjà je trouve ça vraiment énervant, quand la maîtresse nous humilie. (...) Ben des fois, quand je vois pas bien la lettre, elle me dit : il te faudrait deux paires de lunettes ! Et... ben je trouve ça vraiment pas gentil de dire ça, parce que ça se fait pas ! », Jacques-Maxime (élève).

- « (...) euh, l'humiliation (...) », Edwige (enseignante).

- « (..) j'ai assisté à des choses de collègues (...) un enfant qui arrive (...) rasé, avec tu sais des dessins là dans les cheveux comme ils font. (...) je revois son enseignant (...) se moquer de lui, voilà ! Ça, je trouve ça très grave. », Claudie (enseignante).

Un désir de reconnaissance qui peut générer la colère, la honte ou la fierté¹

La colère

- « De ce que je tolère pas d'eux à moi ? (...) Les insultes. Enfin, je pense que j'en ai eu quelques-unes derrière mon dos, qui m'ont mise en colère. Mais euh... sinon ouais, je dirais pareil, les moqueries. », Claudie (enseignante).

- « J'ai une élève cette année, qui a dit à Élodie que... mm... qu'elle pensait que j'étais raciste. Donc ça, ça m'a mis très fort en colère. », Claudie (enseignante).

- « (...) je me suis mise en colère cette année, très fort contre un élève ça c'est sûr. (...) dès que je lui fais un reproche on dit, il « chipait », je sais pas, il fait un bruit avec sa bouche : ça

¹ Fukuyama F. (1992), *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion.

fait « Tchi ! », « Tchi ! ». (...) Parce que pour moi c'est pareil, c'est une moquerie, (...) », Claudie (enseignante).

La honte

- « - *La Maîtresse peut dire mes notes à tout le monde. Et moi j'aurais la honte. (...) - Tu n'aimes pas quand on donne les notes de quelqu'un d'autre à tout le monde ? - Oui. », Bakari (élève).*

- « *J'ai la honte de parler. Avec la maîtresse. (...) C'est une adulte. », Daniel (enseignant).*

La fierté

- « *Ce que j'accepte pas aussi, c'est euh... Je crois qu'ils sont beaucoup plus durs avec ma collègue. Et ça c'est pas facile. Ça me, ça me pose problème, aussi ça. (...) Ben, ils ont un espèce de sentiment de fierté, quand ils me disent ça. Alors, je... les connaissant, peut-être il y en a, c'est pour me faire plaisir, parce qu'ils se disent : ben avec toi, on fait pas ça ! Mais... ça me fait pas du tout plaisir. C'est pas parce qu'avec moi ils le font pas, que j'ai... que je vais tolérer qu'ils le fassent avec quelqu'un d'autre. Donc euh, là ça me déçoit en fait.», Élodie (enseignante).*

Un regard de l'autre négatif

- « (...) *je n'ai pas droit (...) de regarder quelqu'un d'autre euh... pour rigoler ou pour se moquer de quelqu'un. », Lola (élève).*

- « ... *j'accepte pas qu'on puisse se moquer des autres. (...) quand il y a un élève qui a des difficultés. », Edwige (enseignante).*

Eprouver des difficultés devant les autres

- « *Ah ben je me concentre ! Je vais faire le maximum pour que tout le monde comprenne et... c'est un petit peu difficile, quand tu es toute seule, tu es toute seule devant tout le monde qui te regarde avec les yeux comme ça. C'est un petit peu... comment dire... euh... stressant ! », Amandine (élève).*

- « - (...) *la situation qui est difficile quand tu es en classe ? - (...) Ben aller au tableau... quand il y a un truc que j'arrive pas trop. », Vivian (élève).*

Un manque de reconnaissance

- « (...) il y a des élèves qui mm... qui mm... qui veulent pas m'écouter parce que j'ai, parce que moi j'a... j'arrive bien. (...) Ben... des fois ils mm, ils veulent pas, ils veulent pas m'écouter. Ils veulent chercher, ils veulent chercher tout seuls. », Maël (élève).

- « - (...) qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Euh... euh... pas en respecter un, euh pas accepter d'autres dans notre groupe, prendre que les meilleurs et laisser les plus nuls, hum puis c'est tout. », Ted (élève).

- « Ben ne pas réussir, et s'énervier parce qu'on ne réussit pas. Trouver qu'on est nul, qu'on ne travaille pas assez. », Joséphine (élève).

Reconnaissance négative

Une stigmatisation

- « Et particulièrement quand on a des élèves très difficiles. Qui sont souvent pointés et qui parfois ils ont pas tort. Ils ont pas toujours tort. Vous savez tous hein, quand on a... il y a des enfants parce qu'ils sont réellement difficiles euh, euh... qui du coup sont accusés à tort ! Et ça, c'est quelque chose de difficilement supportable, parce que euh... on a, on doit, on doit les protéger malgré tout, de ça. », Frédérique (enseignante).

Une absence de réciprocité

- « Mm, mm oui, qu'elles (les collègues) soient assises toute leur journée au bureau. Non mais, je dis ça, parce que c'est des retours d'enfants qu'on a. Donc voilà, donc ça c'est, et ça c'est très choquant. Euh... que les portes soient verrouillées, et qu'il y ait pas de discussion, qu'il y ait pas d'échange, ou que l'échange se fasse toujours dans un, dans un sens. Qu'on ait euh... qu'on ait des jugements extrêmement durs, par rapport aux enfants. Ça j'ai beaucoup de mal. », Christine (enseignante).

Ne pas jouer son rôle

- « Le j'en-foutisme ! Ah ouais ça... c'est euh... oui, parce que, parce que malheureusement faut être honnête, on en voit, donc euh, donc euh voilà. Ça c'est quand même euh... le... ben euh... ils verront ça dans les autres classes. C'est quand même du discours qu'on entend nous, à l'école donc euh... Ah ça tu as un peu de mal à l'avaler. (...) je dis pas du tout que c'est la majorité. Loin de moi cette idée, mais ça s'entend. : c'est quand même super, on a quatre mois de vacances. Euh on finit à 4h30 ! Bon, ouais. Ça, si, si ton centre d'intérêt, c'est que ça euh... pff ... »). Christine (enseignante).

L'absence de réussite, comme frein à la reconnaissance

- « - (...) est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux pas faire ? - Les problèmes des... les choses que j'arrive pas. », Virgile (élève).

- « - (...) une situation qui craint aujourd'hui, dans ta classe ?- (...) Ou sinon, c'est redoubler ! Ça... oui, ça oui. », Joséphine (élève).

Une image de soi négative

- « Ben ne pas réussir, et s'énerver parce qu'on ne réussit pas. Trouver qu'on est nul, qu'on ne travaille pas assez. », Joséphine (élève).

Être en souffrance

- « Mais il faut quand même, ben gérer l'élève qui est en souffrance quand même. », Céline (enseignante).

Chercher à se faire respecter par les mauvais moyens

- « Il y a (...) des personnalités qui, qui... qui ont pris le pas et qui des fois se sont faits un peu rejeter. (...) Mais euh, des enfants qui sont... qui ont des vies... évidemment des histoires très compliquées et... qui sont pas très bien... dans leur peau. Et qui trouvent des moyens de se faire euh, respecter ou apprécier, et qui sont pas les bons. Qui... qui essaient de... de prendre le pouvoir, parce que c'est leur façon de se faire reconnaître, des autres, et pas forcément scolairement en plus pour certains, mais... pas seulement. », Frédérique (enseignante).

Faire son crâneur

- « - (...) des choses que tu ne peux vraiment pas faire ? - (...) ne pas cracher en classe. (...) pour faire leur crâneur. (...) Euh... ça veut dire euh... faire sa racaille. », Lola (élève).

Trop de considération (indicateur du chouchou)

- « - Qu'est-ce qui te fait dire qu'il y a des élèves qui sont les chouchous ? - (...) la maîtresse elle les interroge beaucoup. Elle leur dit que c'est tout le temps bien (...) Alors après, les élèves ils sont fiers. Alors après, ils se moquent un peu de ceux qui... qui y arrivent pas trop. Ben non, je trouve que c'est pas vraiment normal, par rapport aux autres élèves, aux autres élèves qui... qui ont un peu de mal. Et que les autres, ils sont tout le temps fiers d'eux. Ils ont des bonnes notes, et ils se vantent un peu devant tout le monde. Je trouve ça pas normal. », Joséphine (élève).

Trop d'assurance

- « - *Quand un élève parle, est-ce qu'il y a des choses que tu ne tolères pas ?- Euh... ben écoute ouais, ce serait peut-être trop d'assurance. J'en avais quelques-uns cette année qui étaient très sûrs d'eux par exemple, et euh... qui n'écoutent pas du coup, ce que, ce que les autres ont pu leur dire, et qui restent sur leur, sur leur idée, alors qu'on a démontré avant plein de choses et ils en tiennent pas compte du tout en fait.* », Edwige (enseignante).

Déconsidérer

- « (...) *j'accepte pas, parce que il y a personne au-dessus euh des autres, et c'est insupportable.* », Élodie (enseignante).

- « (...) *les moqueries à rabaisser les autres : « Moi j'ai réussi, toi tu es nul... machin ! », ça je... supporte pas.* », Fanny (enseignante).

La norme s'esquisse de manière spécifique à la lumière de ces données. En classe, les représentations de la norme signalent et influencent les besoins de considération. La considération y est recherchée par et auprès des acteurs de l'école, dans une perspective interactive. Les acteurs de l'école dessinent des conduites conformes inhérentes à la considération et, à l'inverse, des actes transgressifs en cas de déconsidération, d'absence ou d'excès de considération. Dans une forme de réciprocité, les représentations de la norme indiquent que la considération engage l'individu à jouer son rôle, mais aussi à valoriser et à être considéré, à reconnaître et à être reconnu, à respecter et à se faire respecter. Le besoin de considération ressort dans la relation à autrui, à travers son regard et à travers la réussite scolaire, sans qu'elle présente un caractère public pour autant. Les représentations de la norme en classe témoignent du besoin de considération, qui doit relever de l'équité, de la responsabilité, du juste et du respect. Une reconnaissance positive ressort comme un cercle vertueux, qui participe à une forme d'étiquetage conduisant à avoir une bonne réputation et, inversement, pour une reconnaissance négative.

En classe, l'individu doit avoir sa place. Dans le cas contraire, une déconsidération ou un manque de considération posent problème, en limitant la construction de soi, en créant une image de soi négative qui engage parfois vers la souffrance. Un excès de considération peut être perçu comme un indicateur de préférences, qui témoigne de l'interdépendance entre les champs social et affectif. Le désir ou un défaut de reconnaissance ressortent comme des catalyseurs possibles, source d'émotions (colère, honte ou la fierté). À la lumière du besoin de considération, les représentations de la norme soulignent l'interdépendance entre les registres affectif et social.

Une considération pour soi trop importante, peut conduire l'individu à développer une assurance trop forte et à déconsidérer les autres. La norme se spécifie à l'ombre des besoins de considération et précise que conserver une neutralité et une équité dans le respect de l'autre semble indispensable. Le besoin de considération engage parfois les élèves à se faire remarquer dans des conduites démonstratives, parfois transgressives, en ayant recours à des

moyens non conformes, pour exister au sein du groupe. Des rivalités se dessinent entre les logiques individuelle et collective.

À travers la norme, la considération ressort comme un élément organisateur de l'image de soi, de la relation à l'autre et au savoir. Une réciprocité se dessine entre la norme et les besoins de reconnaissance, qui se reflètent et se modulent mutuellement. La norme met en relief, à travers le besoin de reconnaissance, des concurrences.

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ social et reflète le besoin de considération. En classe, la norme et les besoins de considération présentent une interdépendance, marquée par une forme de réciprocité. Les besoins de considération peuvent favoriser l'acceptation de la norme ou engager l'individu dans la transgression, pour chercher à les satisfaire. Inversement, la norme peut moduler et réguler les conduites au regard des besoins de considération.

La conformité semble liée à la considération et à la reconnaissance, qui tendent à engager l'individu vers l'acceptation. Le besoin de reconnaissance engage les acteurs de l'école à jouer leur rôle, même si cette formulation n'est explicitée clairement que par les enseignants. Le besoin de considération fait voir la dialectique entre les logiques individuelle et collective. Le besoin de considération, qui accorde à chaque acteur de la classe sa place, s'affirme avec force en classe, conduisant l'individu dans une spirale vertueuse, à condition d'être responsable, respectueux, neutre et juste. La non-satisfaction de ce besoin (la déconsidération, l'absence ou l'excès de considération) se dessine comme un catalyseur possible, source d'émotions et parfois de transgressions. Une interdépendance entre les champs social et affectif ressort et des concurrences s'affichent.

➤ Les structures

En relation avec notre champ théorique, nous avons cherché à illustrer le besoin de structures en classe, à partir de représentations centrées sur les structures. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin de structures reflètent des structures nécessaires dans une perspective de socialisation et de discipline ou au contraire relèvent d'une mise à l'épreuve. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins de structures et si, en retour, ils modulent la norme.

a) Des structures nécessaires

Savoir

- « - (...) qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? - Alors aux règles de, dans le groupe ?...Qu'on prenne la parole sans être autorisé. Ça c'est clair et ça ils le savent dès le départ. », Mireille (enseignante).

Apprendre

- « (...) après ben... j'ai appris que... faut... pas copier. Copier ça sert à rien, puisqu'on apprend rien. C'est parce que après, c'est... pas, c'est, ça va pas nous apprendre quelque chose. », Valérian (élève).

Respecter

- « Et souvent, je dis pas que ça change les choses, mais, voilà, on essaye vraiment de leur faire prendre conscience ben... oui que tout a... un coût, et que on doit respecter les choses. », Christine (enseignante).

Expliquer

- « Donc c'est, c'est essayer toujours d'expliquer aux autres enfants, ce en quoi ils enfreignent la loi de l'école, ou de la classe. », Frédérique (enseignante)

Renforcer

- « ... C'est pas faute de répéter les règles avant chaque contrôle, mais euh... déjà on écrit son nom sur la copie, ce qui n'est pas le cas de tout le monde. Donc ça, ça m'énerve ! De... pas avoir le nom de l'enfant, pour mettre les notes c'est pas pratique. Et euh... ben on est en situation d'évaluation. Donc en situation d'évaluation la première règle, c'est de regarder sa feuille, de pas copier. Et puis de se taire, parce que ben on est tout seul face à sa feuille. », Céline (enseignante).

Ritualiser

- « (...) enfin pour moi il faut qu'ils ... qu'ils soient calmes, qu'ils soient prêts euh... qu'ils soient... voilà donc qu'ils rentrent dans le silence le plus possible. (...) c'est sûr, c'est hyper important, c'est un rituel important, ce côté on se calme, mm... on se prépare à rentrer, et il m'arrive souvent d'en refaire sortir euh pour qu'ils rarentrent. », Claudie (enseignante).

- « Avant de sortir, il faut qu'ils soient assis, que leur cartable soit posé par terre et qu'ils soient calmes. Donc tout ce qui n'est pas de cet ordre-là, je ne le supporte pas ! (...) Il faut que tout le monde soit assis et que le silence soit là ! », Frédérique (enseignante).

- « Non, ils doivent être debout aussi, quand je rentre, on attend, on a mis en place cette règle avec Christine, c'est vrai que ça marche bien. Ils rentrent, donc ils doivent être debout et ils attendent. On attend le silence en fait, pour qu'ils puissent s'asseoir. », Edwige (enseignante).

- « Ça, quel que soit effectivement le moment de la journée, ou l'activité qu'on soit en train de faire, ça, ça fonctionnera de la même façon. », Christine (enseignante).

Structurer

- « Alors, ce que je n'accepte pas en classe, c'est quand c'est le bazar ! C'est-à-dire que j'aime bien que ce soit relativement structuré, pour euh ben... je pense que c'est une question de fonctionnement, pour m'y reconnaître tout simplement. », Mireille (enseignante).

Intérioriser

- « Je n'ai pas le droit de ne pas respecter les règles. », Jacques-Maxime (élève).

- « Mais le règlement sert à bien... à, c'est ce qu'il ne faut pas faire et puis... ce qu'on peut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Ben moi euh, je fais ce qu'il faut faire, et puis si on dit qu'il faut pas le faire, je le fais pas. », Cédric (élève).

- « Ben... il faut bien, il faut ben, écouter les règles de la maîtresse d'abord. Et après, ben tu fais ce qu'il faut faire », Luciano (élève).

- « On doit... resp... on doit respecter les règles. », Alicia (élève).

- « ... On n'a pas à faire le contraire des règles de la classe. », Salma (élève).

- « Par rapport au règlement... faut pas taper quelqu'un, je ne peux pas insulter quelqu'un, je peux pas euh... Je sais pas vraiment, je, je connais pas par cœur les règles... - (...) C'est embêtant ça, de pas connaître par cœur le règlement ? - Non ! Je fais pas vraiment de bêtises moi. », Cédric (élève).

- « ... Ben selon moi, ben... je peux pas... ben déjà, une règle simple : je peux pas... insulter la maîtresse, si j'en ai envie, même si j'en ai envie... », Valérian (élève).

Tolérer, moduler

- « Et donc, ben... là, on a le droit de parler, mais pas trop, trop fort non plus. », Ophélie (élève).

- « Alors voilà, ça c'est un cas de figure, quand on fait un travail de, de groupe, où, le, le, le, les règles vont être beaucoup plus souples, parce que on est en groupe. Donc on a le droit de chuchoter. », Christine (enseignante).

- « (...) ce que je ne peux pas faire (...) c'est être un dragon toute la journée. (...) ça m'irait pas du tout (...) c'est euh... un lieu où on s'exprime, avec des règles, mais (...) que ce soit euh... une prison, ça, ça, ça non, pour moi c'est non ! », Christine (enseignante).

- « (...) que les enfants soient contents de venir à l'école. C'est qu'on fasse des trucs sympas. (...) on passe du bon temps ensemble. C'est que ils puissent s'exprimer sur un certain nombre de choses, tout en apprenant à... à vivre dans une micro-société là euh, qui est une classe, une petite, voilà en respectant des règles et tout. », Christine (enseignante).

- « (...) ils peuvent dire un mot, parce que ça je... on peut pas non plus tout empêcher, mais c'est pareil, il faut que ce soit fait discrètement. Euh je... au contraire, je souhaite qu'ils s'entraident. », Mireille (enseignante).

Autoriser mais sous contrôle

- « (...) dans la classe, ils peuvent avoir dans la trousse ce qu'ils veulent, à partir du moment où ils ne se servent que au moment où il y en a besoin, que de ce dont il a besoin, voilà, ça ne me gêne pas, ils peuvent avoir ce qu'ils veulent. », Mireille (enseignante).

Négocier (fonctionner en contrat, faire des compromis)

- « (...) ça reste dans le respect des règles qu'on a établies au début de l'année, qu'ils connaissent tous, sans pour autant les avoir 100 % intégrées. Mais si on leur dit pourquoi il faut pas parler, ils vont être capables de dire que c'est parce que ça dérange tel groupe qui fait ça... », Fanny (enseignante).

- « Ben là, c'est compliqué enfin, on travaille à deux (...) on est sur (...) un système de... de compromis. (...) on s'est accordé sur des choses. (...) on n'a (...) pas forcément les mêmes façons de travailler (...) et il faut aussi que les enfants s'y retrouvent. Donc chacune on a mis un peu aussi des... des mouchoirs sur nos façons propres, pour trouver une façon commune, donc voilà. », Claudie (enseignante).

S'engager

- « La règle, elle est comme ça hein. (...) il faut savoir qu'au début d'année les enfants signent une charte. (..) Les parents la signent. C'est en dehors du règlement de l'école. C'est vraiment interne aux élèves de CM2. Et donc ben... ils s'engagent par exemple à euh... à être calme en rentrant, avant de rentrer en classe. », Christine (enseignante).

- « ... Mm ... quelle doit être la norme ? (...) Le respect des règles, qu'on a élaborées ensemble. C'est-à-dire qu'on, qu'on ne les a pas imposées aux enfants. C'est quelque chose, c'est un travail collectif, ça vient d'eux. Ils ont eu des idées. », Christine (enseignante).

Imposer

- « ... Ben quand on est en classe, on est élève, donc ça veut dire qu'on respecte les règles de vie de classe. », Céline (enseignante).

- « - Ils ont un certain nombre de, de règles à respecter alors ? (...) - Ben, c'est pas qu'il faudrait, c'est qu'il faut ! Il faut ! », Frédérique (enseignante).

- « Quelle est la règle à respecter quand on est dans ma classe ? ... Ben si, c'est ça. Voilà, je l'ai trouvée. C'est m'obéir ! », Frédérique (enseignante).

Ne pas laisser passer

- « Mais, je, je... je vais pas laisser passer, voilà. Enfin, c'est rare en tout cas. Et je vais toujours, pointer quand même euh... », Christine (enseignante).

- « (...) c'est une demande des enfants (...) on est vraiment particulièrement vigilante (...) de régler les conflits, pendant la récré. (...) quand ils se sentent (...) agressés ou embêtés (...) c'est facile finalement de régler le truc (...) au moins, on a marqué le coup, et puis euh on leur a dit : on s'intéresse à vous (...). », Christine (enseignante).

- « ... les maîtresses, c'est obligé de crier un petit peu. Ben, parce qu'on n'est pas tout le temps sage. », Lina (élève).

Dans un rapport au temps

- « Après quand c'est un moment non autorisé euh, là je m'arrange pour les moucher aussitôt : leur faire remarquer que ben non là ils sont en train de parler et qu'ils ne devraient pas... », Fanny (enseignante).

Avoir une autorité placée

- « Je le vois calme, l'enseignant modèle. Euh... ouais, disponible, patient, euh... Voilà, quelqu'un qui s'énerve pas souvent, qui a pas besoin de crier, tu vois. Qui a juste besoin de parler et voilà l'autorité elle est déjà placée euh, voilà. », Élodie (enseignante).

Une acceptation de la soumission

- « Puis on n'a pas le droit de se rebeller, contre la maîtresse ... », Valérian (élève).

- « - Par rapport aux règles de ta classe, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Aux règles... les... désobéir. », Alicia (élève).

- « Il... faut faire que ce que la maîtresse dit. », Gaëtan (élève).

- « - Avec ta maîtresse, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - La désobéir. », Ted (élève).

- « *Euh... taper les autres, euh lui donner des ordres pour qu'il aille se rasseoir euh... voilà.* », Camille (élève).

- « *Mais euh, quand on obéit pas, les maîtresses ont pas à nous accepter.* », Julie (élève).

- « - *Par rapport aux règles de ta classe, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Aux règles... les... désobéir.* », Alicia (élève).

- « *Ben, on peut pas... on peut pas se lever sans euh, la permission.* », Luciano (élève).

Un cadre délimité

- « *Euh... ben... on a pas le droit euh par exemple de... normalement dans la classe, on n'a pas le droit de... de s'asseoir avant que la maîtresse nous dise euh... nous donne l'autorisation. Et on n'a pas le droit euh... on doit rester debout. On n'a pas droit de s'asseoir.* », Madeline, élève, Ecole 4.

- « *Donc euh ça assez, parce que la règle elle est comme ça, voilà c'est une règle.* », Christine (enseignante).

- « - *Qu'est-ce que vous n'acceptez pas (...) ? – (...) Donc c'est, c'est ça quoi : il y a le non-respect des règles qui sont fixées au départ.* », Fanny (enseignante).

- « ... *Mm... je peux pas faire ce que je veux quand je veux. Je peux pas... si la maîtresse est en train de m'expliquer quelque chose et puis que... J'ai envie d'aller moucher, eh bien j'y vais pas tout de suite, j'attends qu'elle ait fini.* », Emilie (élève).

Un cadre nécessaire

- « ... *Ben ça, permettre... une règle, euh... c'est un ensemble de règles qui feraient que... qui font que... on a tous le droit euh d'être euh, de travailler, de... réfléchir dans cette classe.* », Claudie (enseignante).

- « *Tu sais systématiquement en fait, on revient toujours à un rappel à la règle qu'ils, qu'ils connaissent, mais on est obligé de le faire à chaque fois.* », Élodie (enseignante).

- « *Voilà, des, des règles communes en fait euh. Voilà, qui... qui vont pour le bon fonctionnement de, de, de tous, en fait.* », Élodie (enseignante).

- « *La norme et la règle, c'est-à-dire que ben, le respect des autres !* », Mireille (enseignante).

- « (...) *il va falloir qu'il respecte les règles quand même, parce que je suis ravie du fait qu'il soit spontané, qu'il ait envie de participer (...)* Mais, quand ils sont vingt-huit, ou vingt-neuf

ou trente, il faut quand même que, ils prennent euh... son tour, hein. », Christine (enseignante).

Un cadre parfois implicite

- « Il faut que tout le monde soit assis et que le silence soit là ! Ça n'est pas écrit quelque part. Ils ont connaissance de ça clairement ! Mais ça n'est pas écrit quelque part. », Frédérique (enseignante).

- « - Et quand tu dis mes règles euh... ma loi, c'est, tu, tu leur as dit ça, cette règle-là ? - Non, non. (...) Non mais je leur ai pas donné la loi de la classe cette année, non. », Claudie (enseignante).

- « Ben en effet, c'est pas écrit quelque part dans notre règle en classe, de dire bonjour ou... de dire merci euh... C'est un peu de l'implicite en fait. », Élodie (enseignante).

Un cadre indéfini

- « Qu'ils chahutent ! (...) Euh... qu'ils s'interpellent, à haute voix ! Ils ont le droit de parler, ils ont le droit de chuchoter quand ils rentrent, de s'asseoir. Et donc ils n'ont pas le droit de faire autre chose ! C'est simple en fait ! Tout ce qui est pas... la consigne, c'est de rentrer dans le calme. On a le droit de parler et de s'asseoir. Tout le reste je le supporte pas, en gros. », Frédérique (enseignante).

Un cadre avec une gradation

- « ... Ben logiquement toutes les règles de la classe, ce que je ne tolère pas, c'est qu'on les enfrenge. Logiquement. Parce qu'elles ont été établies euh... pour qu'elles soient respectées ! Donc euh, voilà. C'est tout. Même si on a vu précédemment, qu'il y a des choses qui me tiennent plus à cœur que d'autres. », Frédérique (enseignante).

- « ... Celle que je mettrais en priorité de toutes, ben... le respect ! », Fanny (enseignante).

- « Euh... alors, qu'est-ce que je n'accepte pas ? Dans l'échelle de gradation, tu vois. Là, j'essaie de trouver, ce que je n'accepte moins : l'insolence, tu vois. L'insolence d'abord. Euh... Après euh, ce serait le... le manque de discipline, enfin le bruit tu vois, le, le manque de... le non-respect des règles. », Edwige (enseignante).

- « (...) notamment dans l'école, on a, on a un règlement intérieur, on a tous les mêmes règles, hein. Mais après je pense dans ta classe, que tu... en fonction de ce qui se passe euh, en fonction d'eux euh... on, on s'accorde plus d'importance à l'une qu'à l'autre, enfin voilà. », Élodie (enseignante).

- « ... *Qu'est-ce que je ne supporte pas lorsqu'ils communiquent entre eux ? (...) qu'ils ne soient pas corrects ! (...) J'essaie de les reprendre, mais ça je peux le supporter. C'est, c'est qu'ils ne soient pas agressifs. Ça je ne le supporte pas, qu'ils soient agressifs avec l'autre !* », Frédérique (enseignante).

Un cadre flexible

- « *Après si on prend un exercice et un travail écrit, non. Les exigences après vont s'adapter à chaque élève. Mais dans le comportement à priori, j'attends... le même respect de la part de tout le monde... Et non ! On s'adapte quand même à certains élèves...* », Fanny (enseignante).

Avec des indicateurs externes

- « *Ben... dès que c'est les trois petits coups, on doit aller aux toilettes... Et dès que c'est le grand coup, on doit se ranger, on n'a pas le droit d'aller... On n'a pas le droit de jouer au foot ou... On n'a pas le droit que les filles nous attrapent.* », Uram (élève).

Un cadre considéré sous des formes variées

Comme une loi

- « *La, vraiment la formelle, la loi formelle euh... Euh... ne pas avoir un chewing-gum en classe, et ne pas bavarder avec son voisin.* », Camille (élève).

- « (...) *on n'a pas vraiment de règles, on a une loi : j'ai le droit d'être tranquille dans mon travail, dans, dans mes affaires et dans mon cœur. Donc voilà, à partir de là, ils découvrent plein de choses, mais en tout cas, c'est toujours par rapport à, au, au respect de... voilà on est tous ensemble, on est tous différents, on est tous, ben on a tous des choses qui sont pas comme les autres, et on a aussi tous des choses communes et personne, personne n'a le droit de toucher l'intégrité euh... morale ou physique euh... de, d'un autre.* », Claudie (enseignante).

- « (...) *c'est, alors du coup, la maman a porté plainte contre moi, machin... parce que j'avais mis un coup de pieds aux fesses à sa fille... enfin bon.* », Christine (enseignante).

Comme un droit

- « - *Est-ce qu'il y a vraiment quelque chose (...) que tu ne pourrais vraiment pas faire ? - Ben faire quelque chose que j'ai pas le droit de faire.* », Julie (élève).

- « - (...) *tu fais tout ce que tu as envie quand tu es en classe ? - Mais à part... que ce qu'on a le droit. Que ce qu'on a le droit !* », Luciano (élève).

- « *On a le droit de dire : je suis pas d'accord. Mais on a pas le droit de dire : c'est débile ce que tu dis. C'est vraiment là-dessus que mes règles sont basées quoi.* », Claudie (enseignante).

- « *On a le droit à parler, parce que pour s'aider et tout.* », Ebony (élève).

- « *Elle a pas le droit de nous crier dessus tout le temps ! Ça c'est sûr. Elle peut nous crier dessus, mais pas nous... voilà quoi. Ce qu'elle pourrait pas faire c'est...c'est nous frapper. Alors ça, c'est pas bien pour une maîtresse... parce qu'elle risque d'aller en prison.* », Tenea (élève).

Comme un devoir

- « *Mm... à... à la maîtresse, on, on, on doit dire tout... vrai.* », Maajid (élève).

- « *Respecter le matériel, on doit le respecter.* », Maxime (élève).

- « *Ben euh... on doit respecter la maîtresse, déjà.* », Madeline (élève).

- « *Pas le droit de... de... par exemple, si on s'aime pas on doit s'ignorer.* », Walter (élève).

Comme des règles

- « *... Ben il y a des règles dans la classe. Il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire et il y a des choses qu'on a le droit de faire.* », Gabrielle (élève).

- « *Ben les, les règles de la classe. Ben... ne pas parler, ne pas se battre, ne pas de, se traiter. Et puis... respecter la maîtresse.* », Walter (élève).

Comme des données institutionnelles

- « *Et puis après bien sûr, il y a le programme, il y a, il y a tout ça.* », Christine (enseignante).

- « *On a deux maîtresses, alors euh on fait... on a, avec les deux maîtresses on n'a pas le même programme.* », Alicia (élève).

Comme des valeurs

- « *Donc euh, donc après, évidemment notre échelle de valeurs est pas du tout la même que dans d'autres écoles, hein* », Edwige (enseignante).

Comme un ordre

- « *Et aussi euh, quand la maîtresse elle nous dit de se taire, de se taire.* », Amandine (élève).

- « *Si je vois qu'en même temps il joue avec ses stylos, sa trousse, et qu'il cherche, ben je le rappelle à l'ordre.* », Mireille (enseignante).

- « *Avant de sortir, il faut qu'ils soient assis, que leur cartable soit posé par terre et qu'ils soient calmes. Donc tout ce qui n'est pas de cet ordre-là, je ne le supporte pas !* », Mireille (enseignante).

Comme une contrainte

- « *Je ne peux pas... Je ne peux pas ne pas apprendre ! Je ne peux pas, ne pas apprendre ce qu'on doit faire.* », Cédric (élève).

- « *Faut les laisser écouter et apprendre, même si t'as fini.* », Luciano (élève).

Comme des principes

- « *Un petit peu euh... un petit, ben un principe, des, des principes d'éducation euh... des, des règles un petit peu communes euh, voilà ! Euh... d'être, d'être poli euh... de dire bonjour, de dire au revoir, de dire merci, de... de pas manquer de respect aux adultes de l'école, ni aux enfants euh... des, des choses comme ça. Et euh... après, bon c'est... c'est notre rôle finalement aussi à l'école, en instruction civique et morale, on revoit un peu tout ça, voilà.* », Élodie (enseignante).

Comme une exigence

- « *Mais à priori je, j'essaye d'avoir les mêmes exigences et de rester constante sur mes exigences, pour que tout le monde se retrouve.* », Fanny (enseignante).

Comme une recommandation

- « *Et aussi quand la maîtresse explique quelque chose, au lieu de, d'aller ailleurs pour voilà, de ne pas écouter, il vaut mieux l'écouter pour bien comprendre si tu vas faire un exercice.* », Amandine (élève).

- « *Et quelquefois nous elle tape dans les mains, après elle dit, elle met le doigt comme ça. Donc il vaut mieux le faire, et se taire.* », Amandine (élève).

Comme un jugement

- « - *Est-ce qu'il y a des choses que tu ne tolérerais pas ? (...)* - *Qu'on ait euh... qu'on ait des jugements extrêmement durs, par rapport aux enfants.* », Christine (enseignante).

Comme un interdit

- « *Alors euh, quand la maîtresse nous interdit d'aller quelque part, vaut mieux pas y aller.* », Amandine (élève).

- « *Il y a quelqu'un, qui a été renvoyé de l'école un jour, parce qu'il faisait trop de bêtises et tout (...) Et euh... il est revenu dans l'école, et il a commencé à nous prendre comme ça, à nous taper. Et alors, ben ça vraiment, c'est ... c'est interdit !* », Martin (élève).

- « *Donc faut pas cracher (...)* », Maxime (élève).

Comme une discipline

- « *Euh... Après euh, ce serait le... le manque de discipline, enfin le bruit tu vois, le, le manque de... le non-respect des règles.* », Edwige (enseignante).

Une constance

- « *Et puis là, on est vraiment aussi pareil, sur la même longueur d'onde, tu vois, ça c'est encore aussi quelque chose sur laquelle il faut être d'accord, quand on travaille à deux. Euh... ce serait pas possible, si Christine acceptait le tutoiement et moi le vouvoiement. Les gamins peuvent pas, le matin avoir une certaine règle et l'après-midi une autre quoi... Voilà ce serait infaisable.* », Edwige (enseignante).

- « - *Quand tu es avec ta maîtresse, est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux pas faire ? - ... Ben c'est comme les règles de la classe, hein, c'est, c'est pareil.* », Gabrielle (élève)/

Une réciprocité

- « *Nous donner des claques, insulter... Une maîtresse n'a pas droit d'insulter, parce qu'elle doit respecter l'élève. Enfin ça va dans les deux sens, si l'élève respecte la maîtresse, la maîtresse le respecte.* », Jacques-Maxime (élève).

Un point de vue

Universel - « (...) *ce que je leur inculque, mes règles, c'est pour euh... enfin mes règles ou mes, mes valeurs, c'est pour tout le monde quoi. C'est... c'est dans la vie, c'est dans la société, c'est...* », Élodie (enseignante).

Personnel - « *Par rapport à mes règles euh... chacun a son mot à dire, chacun a son tour de parole, tout simplement, voilà.* », Élodie (enseignante).

De l'adulte - « *Parce que même si on est encore dans l'environnement, euh ils sont quand même adultes, ils ont le droit de nous dire ce qu'il faut faire pour améliorer nos choses.* », Amandine (élève).

De l'enfant - « *Parce que même si tu es un enfant, tu as le même âge, tu dois quand même du respect, comme à la maîtresse, comme à tes parents.* », Amandine (élève)

Des nuances

- « *... Ben logiquement toutes les règles de la classe, ce que je ne tolère pas, c'est qu'on les enfrein. Logiquement. Parce qu'elles ont été établies euh... pour qu'elles soient respectées ! Donc euh, voilà. C'est tout. Même si on a vu précédemment qu'il y a des choses qui me tiennent plus à cœur que d'autres.* », Frédérique (enseignante).

- « *Si on a le droit de se lever, mais faut... demander à la maîtresse. Euh... faut lever le doigt, quand on envie de parler.* », Tayson (élève).

Des limites

- «- (...) *est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux vraiment pas faire ? - Non. Enfin... euh il y a des limites quand même, mais... Pas insulter, pas taper.* », Mahdi (élève).

- « *Et intégrité morale aussi ! Mais là, la limite est beaucoup plus... tenue. Donc euh... j'essaie de ne pas le faire en tous cas. Mais on n'est pas toujours conscient de la portée de ce qu'on peut dire. Malheureusement, j'imagine que ça peut arriver euh... de... blesser un enfant. Je pense que ça peut arriver. J'essaie de ne pas le faire. De le faire jamais ! Même, quand je suis en colère* », Frédérique (enseignante).

Un lien avec l'espace

- « *En fait, on peut dire que quand on rentre dans la classe, c'est un autre univers que dans la récréation. Faut, il faut arrêter ces disputes.* », Martin (élève).

- « *Qu'il... qu'il y ait pas de différence, entre dehors et dedans, en fait. Certains continuent à parler, comme si ils étaient encore en récréation, dans la classe.* », Élodie (enseignante).

- « (...) *j'ai pas le droit de me lever sans demander la permission. Pas le droit de descendre toute seule. (...) Euh... j'ai pas le droit de rester en classe, pendant que les autres vont en récré.* », Tenea (élève).

- « *Ben ça dépend, parce que chaque lundi on avance d'une table. (...) Quand on est devant, il vaut mieux pas discuter, parce qu'on est juste devant la maîtresse. Ben on peut un peu plus, un peu plus discuter moins fort, quand on est derrière quoi.* », Vivian (élève).

Un lien avec le temps

- « *Ben... c'est tout le temps les mêmes (règles)* », Luciano (élève).
- « *Non c'est en fait on reste debout, le temps que la maîtresse nous dise de s'asseoir.* », Lou-Anne (élève).
- « *(...) que les enfants puissent avoir l'esprit tranquille pour euh travailler. Alors maintenant euh, ça peut arriver, pendant quelques minutes. C'est que ce soit tout le temps comme ça.* », Frédérique (enseignante).
- « *Moi il faut, les choses, il faut me les dire une seule fois. Plus tu me les répètes, ça sert à rien ! Tu répètes, tu répètes, mais tu fatigues, tu... Tu fatigues ta salive ! Ça sert à rien. Et si tu le redis, ça me... Ça m'énerve !* », Tenea (élève).
- « *(...) tout ce que j'ai dit, c'est vraiment, c'est tout le temps vrai. ...)* C'est pas grave si par exemple tu oublies un cahier, mais respecter les autres, le matériel et la maîtresse, c'est quand même plus, plus... comment dire, approprié que taper sur les autres. », Amandine (élève).
- « *Et que tu fais une bêtise, la maîtresse elle va pas hésiter à nous dire : on, il ne faut pas faire ça ! Même si c'est que... même si l'école est finie.* », Amandine (élève).
- « *Donc je ne supporte pas que... ils n'obéissent pas à la consigne, au moment où je la donne !* », Frédérique (enseignante).

Un lien avec des objets variés

- « - (...) *quelle est la norme, quelle est la règle, qui doit être respectée quand tu es dans ta classe ? - Respecter la vie, le matériel, euh le respect des autres.* », Amandine (élève).
- « ... *Être concentré sur son travail !* », Martin (élève).
- « *Ben respecter la maîtresse, respecter le matériel, et les élèves.* », Joséphine (élève).
- « *Euh, à toujours respecter la maîtresse.* », Pierre (élève).
- « *Par exemple, dans les Maths, il faut plus euh... travailler euh... les calculs. Alors que dans le Français, il faut plus travailler euh... l'écriture quoi, et euh... la lecture.* », Luciano (élève).

Une dialectique entre l'individu et le collectif

- « Ben... la grande règle à... la règle, ce serait de... de se mêler des affaires des autres, de se mêler tout le temps de ses affaires à soi. », Luciano (élève).

- « Des choses de l'extérieur qui vont rejaillir sur le climat euh... de la classe. », Christine (enseignante).

- « Euh, qu'est-ce que vous ne tolérez pas dans la classe de vos collègues ? Alors là, j'ai strictement rien, parce que je pense que ça me regarde pas. », Mireille (enseignante) .

- « La norme, c'est vraiment (...) le respect du groupe, quoi ! (...) de se respecter (...) entre eux (...) tout simplement. C'est la première règle, la règle la plus importante dans ma classe. C'est euh... voilà, le respect. », Élodie (enseignante).

b) Une mise à l'épreuve des structures

Un écart à la norme visible

- « Alors, euh... ben euh... ne pas travailler, faire semblant. Ben de toute façon, la maîtresse après, elle va bien s'en rendre compte. Et euh... faire des bêtises. Euh... être insolent... bavarder et euh... à longueur de journée. Ben voilà.. », Matin (élève).

- « ... Pas faire le zouave. Ben l'imbécile.... (...) Il ferait je sais pas, le singe », Maxime (élève).

Un cadre mal défini, cerné, ou perçu

- « - (...) qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - ... Je sais pas. Est-ce que tu en connais des règles de ta classe, des règles de classe ou pas ? - Euh non. - Il y a pas de règles de classe en fait ? - Ben, moi, je sais pas. », Ingrid (élève).

- « - Tu peux me dire une ou deux règles de ta classe ? - Euh ben... je les connais pas. Et... oui c'est marqué, mais je m'en rappelle... ben je les lis jamais. Ben, je réfléchis hein ... Je pense qu'il y en a une, c'est... respecter les adultes, je crois. (...) ... Parce que ben... je sais pas euh, je les retiens jamais les règles, je m'en souviens pas ! », Valérian (élève).

- « Waouh, ben... il y a quelque chose, que je sais si on a le droit de faire ou pas : c'est parler puisque je le faisais, je le fais tout le temps et je sais pas si c'est interdit ou... pas. », Valérian (élève).

- « C'est un peu vague comme mot, mais euh... le respect. », Fanny (enseignante).

- « ... *Je sais pas vraiment, je, je connais pas par cœur les règles...* », Cédric (élève).

- « *Le non-respect des progressions qu'on s'est faites, par exemple entre nous. On s'est réparti (...). On a passé du temps, et... voilà ça, je ne supporte pas ! Je récupère les élèves, et ils ont fait tout autre chose en fait.* », Edwige (enseignante).

Une inconstance

- « *Mais batailler (...) auprès des autres enseignants (...) qui ont du mal aussi, à faire respecter les règles par leurs élèves. (...) tu es obligée d'aller voir les maîtresses, en disant : vous vous souvenez, c'est important, on a fait un règlement, c'est important qu'ils le respectent (...).* », Edwige (enseignante).

Une absence de droit

- « *Toujours la même chose, que... qu'il ait pas ce droit d'apprendre, que certains euh... que certains l'empêchent d'avoir ce droit.* », Claudie (enseignante).

La limite à trouver

- « *Après... justement, c'est quand on finit par créer des relations à se connaître, et c'est toujours dur de trouver la limite jusqu'où on peut le laisser aller, par rapport aux autres, pour que ça paraisse pas injuste (...).* » Fanny (enseignante).

Chercher la limite

- « (...) *qu'ils mettent dix minutes à se ranger (...) systématiquement, même en fin d'année, quand on sonne le grand coup, certains courent encore pour aller aux toilettes. Voilà, ce qui peut m'agacer ! (...) c'est encore... la confrontation (...) ils cherchent toujours les limites euh...* », Élodie (enseignante)

« *Elle a pas le droit ! Non. Dès qu'il y a une bêtise, dès qu'elle fait, dès que quelqu'un fait des bêtises, elle doit le punir. (...) Si elle le punissait pas, ben il aurait continué. Après ça, ça aurait redéclenché, déclenché.* », Maajid, (élève).

Éprouver l'autorité

- « (...) *il [un élève modèle] ne remettrait pas en question, ce que je dis tout le temps ! Ce serait bien. (...) il respecterait les règles (...) de la vie de classe, quoi.* », Céline (enseignante).

- « (...) *ce qui m'insupporte, c'est que l'élève (...) a mis son cartable sur le dos, et il se lève pour partir, alors que je suis encore en train de parler. (...) c'est insupportable ! (...) il avait essayé avec Christine, aussi. (...) il nous teste l'une et l'autre.* », Edwige (enseignante).

- « (...) il faut parler assez doucement, et quand la maîtresse (...) voit qu'on parle un peu trop fort (...) elle intervient. », Lina (élève).

Un problème de structures

- « C'est un élève !... C'est quelqu'un qui... un camarade qui fait n'importe quoi. Il est encore plus pire que moi. Il embête tout le monde. », Salma (élève).

- « - (...) une situation qui est vraiment difficile en classe aujourd'hui pour toi ? - (...) Eh ben que la maîtresse soit méchante... », Saba (élève).

- « Ben... quand la maîtresse elle veut... elle s'énerve sur les autres, parce que ça crie fort ! », Lina (élève).

- « Ben, quand il y a quelqu'un qui se fait gronder ! Parce que les maîtresses elles crient. », Mahdi (élève).

- « (...) elle, la maîtresse ne s'énerverait pas parce que ça sert à rien ! », Maël (élève).

Dépasser l'acceptable, franchir la limite

- « (...) je l'ai pris évidemment pour moi (...) c'était ma limite. C'était pas possible ! », Élodie (enseignante).

- « (...) elle ne peut pas aller voir nos parents, puis leur raconter... n'importe quoi. Ben c'est ce qu'elle a fait la maîtresse ici ! (...) Elle a dit que moi j'insultais les deux maîtresses. Mais je les ai pas insultées, les deux. », Tena (élève).

- « (...) ils [les élèves] ont pas le respect de leur intimité, ils ont pas de respect de l'intimité des autres, pas de la mienne non plus ! (...) Non, c'était pas possible ! », Céline (enseignante).

- « Et là, il recopie sur la correction. Ça, ça se fait pas du tout ça ! C'est de la triche, C'est comme un examen. », Amandine (élève).

Des difficultés à faire respecter

- « Euh... le respect de l'autre ! Et c'est pas facile de faire respecter ça, parce que du coup tu es tout le temps, tout le temps en train de... reprendre les élèves. Donc euh, c'est vraiment le cheval de bataille. », Céline (enseignante).

- « - (...) ce qui serait dur c'est une situation qui m'échappe, où je, où je sens pas, où je sens que j'ai plus de contrôle [sur les enfants] ? Et que ça devient vraiment (...) que j'ai plus aucun contrôle. », Claudie (enseignante).

- « C'est ça une situation critique (...) ne pas réussir à assurer suffisamment la sécurité pour que les enfants puissent travailler. (...) Toujours la même chose : se faire agresser par les autres, c'est ça ! Donc ça voudrait dire que je ne puisse pas gérer la chose... empêcher, empêcher ça. », Frédérique (enseignante).

Des stratégies d'évitement

- « Et euh... en cachette, ne pas donner des coups de pieds sous la table par exemple. », Maxime (élève).

- « Voler euh... en cachette, dans le placard. », Maajid (élève).

- « - (...) qu'est-ce que tu ne peux pas faire ?- Enfin de le ramener dans un endroit où personne peut le voir, et commencer à l'embêter avec euh, des... des jurons et bien d'autres choses. », Amandine (élève).

Ces résultats soulignent que :

La norme s'inscrit dans le champ social et reflète le besoin de structures. En classe, norme et besoins de structures présentent une interdépendance, empreinte d'une forme de réciprocité. Eclairée par ces données, la norme dessine les structures sous de multiples visages. Les structures ressortent pour l'enseignant comme paramètre favorable à l'apprentissage, comme facteur à respecter, à expliquer, à renforcer, à éprouver, à ritualiser et à structurer.

Les structures ressortent pour l'élève comme une obligation à intérioriser et à respecter, parfois comme valeur absolue. Les structures prennent le pas sur les envies et ressortent aussi en tant que nuances ou comme cadre modulable. Les structures présentent des limites, face au caractère imprévisible de la réalité. La norme met en évidence le besoin de structures dans la dialectique de la liberté et de l'autorité, de l'autonomie et du contrôle. Les structures peuvent être une négociation ou une forme d'engagement, mais aussi une forme de soumission. Le pouvoir, éclairé par les besoins de structures, souligne les différentes voies de la normalisation. La norme, dans le rapport aux structures, met en relief la désignation et souligne le rapport au temps. La norme, au regard des structures, témoigne d'une forme d'acceptation, à l'ombre d'un cadre délimité et nécessaire. L'ambiguïté tient à la dialectique entre l'explicite et l'implicite, entre le caractère délimité ou indéfini et entre les perspectives individuelle ou collective. Ciblé avant tout par les enseignants, ce cadre témoigne des hiérarchisations et des rivalités de norme, à travers la gradation.

La norme, dans son interdépendance avec les structures, fait voir un cadre contextualisé, plus ou moins flexible, avec des indicateurs externes, désigné et considéré sous des formes multiples, comme loi, droit, devoir, règle, donnée institutionnelle, valeur, ordre, contrainte, principe, exigence, recommandation, interdit, discipline, constance, réciprocité, etc. La norme, au regard des structures, exprime la question du point de vue : universel, personnel, adulte, enfant, etc. Les nuances, les limites se dessinent en lien avec l'espace et le temps, mais aussi avec des objets variés.

L'enseignant ressort comme le référent des structures, mais aussi comme agent chargé de leur application. La mise en œuvre et l'application de structures incombent à l'enseignant et apparaissent comme sa préoccupation, comme son cheval de bataille, à l'ombre du désordre et de la perte d'autorité qu'il redoute. La mise à l'épreuve des structures souligne des conduites visibles, témoin d'un écart à la norme et reflète une perception individuelle. Des ambiguïtés ou des difficultés naissent des structures mal définies, mal cernées ou perçues, mais aussi des inconstances ou des absences de structures. La norme, au regard des structures, témoigne du besoin ou de la difficulté des acteurs de l'école à trouver et à dessiner la limite. Cette frontière éprouve et fait ressortir la norme, la fixe et la module. Cette mise à l'épreuve des structures indique des (dés)équilibres et la (l'in)satisfaction des besoins. Les besoins de structures émergent devant la transgression. L'élève éprouve l'autorité représentée par l'enseignant. L'absence, la fragilisation ou le défaut des structures ou du représentant de l'autorité (l'enseignant) posent problème. La perception des normes, au regard des structures, peut conduire les acteurs de l'école à des stratégies d'évitement, de façon à conserver leur caractère secret et à éviter la désignation de la transgression.

b) Besoins cognitifs : l'accomplissement

Nous avons repéré et retenu, dans le champ cognitif, les représentations de la norme qui nous semblent significatives, au regard des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement.

➤ La stimulation

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le besoin de stimulation en classe, à partir de représentations centrées sur la sollicitation. Nous avons différencié les représentations indexées aux stimulations de celles où la stimulation est absente. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme se dessinent en classe au regard du besoin de stimulation et reflètent la dialectique d'étayage et de désétayage, d'aide et d'autonomie. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins de stimulation et si, en retour, ils modulent la norme.

a) Une stimulation nécessaire

Une nécessité

- « ... En général, ce que, enfin c'est pas que je n'accepte pas parce que l'enfant ne fait pas exprès, c'est que j'essaie, souvent il y a des enfants qui partent après dans leur petit monde. Et donc ben jée... je les interpelle, pour les reconcentrer. », Mireille (enseignante).

- « - Qu'est-ce que (...) ta maîtresse ne peut pas faire en classe ? – (...) ne pas réexpliquer quand l'élève n'a pas compris. », Camille (élève).

- « *Oui, mais si on comprend pas on doit demander à la maîtresse euh... on doit lui dire qu'on comprend pas.* », Madeline (élève).

- « *Si au bout d'un moment tu te disais : bon ben voilà, ce que j'ai fait, c'est parfait. Tu le mets sous le coude, et puis pendant vingt ans, tu vas le refaire. Bon, non donc euh...* », Christine (enseignante).

Une exigence

- « (...) *avec la maîtresse il vaut mieux, il vaut mieux qu'elle soit sévère avec nous, pour qu'on fasse mieux, pour qu'on fasse mieux nos exercices, qu'être gentille et nous laisser faire nos erreurs.* », Amandine (élève).

- « (...) *essayer de faire le mieux qu'on peut, en essayant d'être bien précis dans ce qu'on fait.* », Amandine (élève).

Parfois différenciée

- « *Il y en a pour lesquels, je vais être beaucoup plus exigeante, et puis d'autres, beaucoup plus coulante.* », Christine (enseignante).

Une stimulation désirée

- « *Et qui serait plutôt... tu as pas compris, c'est pas grave, je vais te réexpliquer et tu vas réessayer. (...) Je préfère plutôt que la maîtresse s'occupe de nous, qu'elle résoudre notre problème, et après qu'elle va s'occuper d'un autre élève.* », Amandine (élève).

- « *Mais euh... si un élève apprend, je suis contente, s'il apprend avec toutes, toutes les aides qu'on lui a données.* », Élodie (enseignante).

Mais pas une perturbation

- « *Donc mais du coup, pas déranger (...)* », Fanny (enseignante).

- « *... faut pas gêner le copain.* », Emilie (élève).

- « *... Euh... euh... ben de gêner* », Maxime (élève).

Une prérogative de la maîtresse

- « *Parce que à l'école on est là pour, les maîtresses elles sont là pour aider.* », Maël (élève).

- « Ben la maîtresse peut pas... elle peut pas dormir. (...) Elle est obligée de... de... elle est obligée de nous surveiller, de nous faire apprendre, et puis... », Joséphine (élève).

- « Je le tolère pas, mais je le comprends hein, qu'ils se découragent ! Euh... donc je le tolère pas dans le sens où mon rôle est de le repérer et puis d'essayer d'aller l'encourager à retravailler parce que... voilà. », Frédérique (enseignante).

Une souplesse

- « ... Mm... qu'est-ce qu'il n'est pas bien de faire en classe ? De ne pas écouter la maîtresse. Euh non, parce qu'on a le droit quand même, sur une journée de classe, de rêver, et de temps en temps et voilà. On peut pas exiger des enfants qu'ils soient concentrés comme ça sur une journée entière, c'est pas possible quoi. », Edwige (enseignante).

Une liberté

- « - Quand tu dois trouver cette solution (au problème), est-ce qu'il y a des choses que tu n'as pas le droit de faire ? - Ben non, on peut tout faire. », Edwin (élève).

- « ... Ben rien ! Je supporte tout si il travaille... Je ne vois pas. Si il travaille, rien ne me dérange. (...) Quand un élève apprend, rien me dérange, si il apprend ! Il apprend, donc je suis contente ! », Frédérique (enseignante).

- « ... Ben rien, si il travaille, enfin si il travaille bien, si il fait la consigne que j'ai demandée, et si ça se passe bien sans problème, au contraire, je suis contente, voilà. », Élodie (enseignante).

- « - (...) il utilise la méthode qu'il souhaite. », Mireille (enseignante).

Sous contrôle

- « - (...) qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? - Ben si il travaille, si il fait un travail qui est demandé, pas grand-chose. À partir du moment où il utilise tous les outils que, dont il a le droit, absolument rien. Je le laisse travailler tranquillement. », Mireille (enseignante).

- « Qu'ils le fassent euh, qu'ils le fassent pas à l'endroit que où j'ai demandé, ou qu'ils, qu'ils le présentent pas de la bonne façon. », Edwige (enseignante).

Un accompagnement

- « Donc on sera plus vigilant, on... On sera plus à côté d'eux (...) un accompagnement plus important sur ces élèves-là, en se disant, ben il faut qu'on les ait plus à l'œil, parce qu'ils vont décrocher plus vite, ou ils vont euh ... ils sont très longs. », Christine (enseignante).

Comprendre, réfléchir

- « - *Qu'est-ce que tu ne peux pas faire quand tu apprends ? - Euh d'essayer de comprendre tous les mots. Si tu comprends pas le mot, prendre le dictionnaire, trouver le sens du mot et le sens de ce que tu fais.* », Amandine (élève).

- « ... *Ben... ben pas être la tête en l'air, enfin voilà. Il faut toujours essayer de bien réfléchir (...)* », Maxime (élève).

- « *De pas réfléchir, dans l'exercice.* », Cédric (élève).

Un étiquetage positif

- « *Alors leur dire qu'ils sont capables, euh voilà, qu'ils peuvent y arriver euh... voilà.* », Mireille (enseignante).

Faire des choix

- « *Ce que j'aime pas, c'est qu'il le fasse sans réfléchir ! (...) Euh... après euh... travailler vraiment, ça veut dire euh... réfléchir, faire des choix euh... réutiliser ce qu'on a appris.* », Frédérique (enseignante).

Ecouter

- « *Ben... si par exemple la maîtresse qui nous dit un truc qu'on a jamais appris, ben faut toujours bien écouter, sinon après le jour de l'évaluation, ben... tu peux pas apprendre, enfin... on saura pas répondre.* », Maxime (élève).

Structurer, travailler sur les procédures

- « *Je travaille énormément sur les méthodes. (...) C'est quand un élève va se disperser. (...) je vais pas le gronder. Je vais au contraire le recentrer sur des méthodes, pour que son travail soit très structuré.* », Mireille (enseignante).

- « *Euh si il y a un problème de Maths, on va d'abord réfléchir, lire la consigne, la relire, la rere lire, la reformuler, euh...* », Christine (enseignante).

- « *Alors après évidemment, je vais leur montrer une démarche. (...) Et ça leur permet de, de, de voir un petit peu toutes les démarches possibles pour arriver à la solution.* », Edwige (enseignante).

L'enseignant, un acteur-clef

- « *[les élèves sont en contrôle] (...) ce que je le les encourage à faire, c'est s'ils sont vraiment, vraiment, vraiment bloqués (...) ils lèvent la main, ou ils ont droit de venir au bureau, le moment où j'arrive pour m'asseoir pour me demander, là ils ont droit de se déplacer.* », Fanny (enseignante).

- « *Si je comprends pas, si je comprends pas la consigne, ben je vais demander à la maîtresse.* », Luciano (élève).

- « *(...) après, si on comprend vraiment pas, on peut demander de l'aide à la maîtresse.* », Martin (élève).

Un étayage sans passivité

- « *Ben, par exemple quand je vais expliquer à quelqu'un, ben j'ai pas le droit de lui donner la réponse.* », Ophélie (élève).

- « - (...) *qu'il faut que tu trouves la solution, est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux pas faire ? – (...) je peux pas demander à la maîtresse la réponse.* », Luciano (élève).

- « (...) *je souhaite qu'ils s'entraident. (...) Mais je veux que ce soit de l'entraide (...) non qu'on donne comme ça une réponse (...) j'insiste souvent sur (...) la différence entre j'aide pour apporter quelque chose ou je donne un résultat qui ne sert strictement à rien, à l'élève à qui on l'a donné.* », Mireille (enseignante).

Une justification, mais pas une soumission

- « - (...) *quand tu dois organiser avec d'autres élèves en groupe ? - Euh... pas dire : faut faire ci, ou faut faire ça ! Expliquer, il faut expliquer.* », Mahdi (élève).

- « *Par exemple lui dire : toi tu fais tout seul ! C'est toi qu'as choisi d'être mon coéquipier ou ma coéquipière. C'est toi qui fais le travail. C'est toi qui colles, c'est toi qui écris, etc. Lui donner tout le travail en force, enfin voilà* », Camille (élève).

- « ... *Ben... dire à mon camarade, ou à ma camarade euh... euh... Débrouille-toi moi je fais rien ! Ou alors euh : je vais tout faire.* », Sandra (élève).

Une procédure à respecter

- « - (...) *qu'est-ce que tu ne peux pas faire quand tu dois trouver la solution ? - Euh il faut que j'écrive une phrase (...) après je dois écrire : le nombre total est... Je dis pas c'est...* », Maël (élève).

- « (...) on a pas le droit (...) si c'est une division, on a pas le droit de le faire à la main euh... De faire la potence à la main. On doit le faire à la règle pour tracer et mesurer. », Madeline (élève).

- « (...) on a pas le droit de sauter un exercice. S'il y en a deux, on n'a pas le droit de sauter le premier si on comprend pas. », Madeline (élève).

Collaborer

- « - Si tu devais faire un exposé avec un camarade, est-ce qu'il y a des choses que tu ne pourrais pas faire à ce moment-là ? - Euh... faut pas qu'on se sépare. Ou qu'on se dise : moi je vais faire le projet... parce que tu me saoules ! », Salma (élève).

- « Ben on n'a pas le droit de décider sans son accord. Faut vraiment faire l'exposé ensemble. Euh faut aussi lui laisser des choses à faire. », Eugénie (élève).

Une entraide recherchée

- « - Quand tu fais l'exposé avec eux. - Si, j'ai le droit de tout faire. Euh j'ai le droit de faire tout. J'ai le droit de parler avec lui, parce que il faut, il faut, il faut s'aider. », Maajid (élève).

- « Enfin j'aime bien quand ils peuvent s'entraider, tu vois, euh... être tuteur un petit peu. (...) avec les élèves assez leaders et qui tournent bien dans la classe, ben ils adorent en plus ce rôle, de dire : allez, on va aider. On va aller leur expliquer. », Edwige (enseignante).

- « Qu'est-ce que serait pour vous un élève parfait (...) ? (...) Un élève qui... est capable de travailler avec les autres, d'aider aussi. », Élodie (enseignante).

Un inducteur

- « Alors leur dire qu'ils sont capables, euh voilà, qu'ils peuvent y arriver euh... voilà. », Mireille (enseignante).

Un devoir

- « Je ne peux pas ne pas apprendre ce qu'on doit faire. », Cédric (élève).

- « ... je dois travailler (...) Je dois l'apprendre (...) faut que je cherche la solution (...) Et je dois écouter la maîtresse, je dois faire mon travail... ». Tayson (élève).

Un idéal

- « - (...) si je rendais la maîtresse parfaite, comment serait-elle ? - Elle serait, elle serait très gentille et expliquerait bien, elle serait intelligente enfin voilà. », Camille (élève).

- « - (...) si c'était une maîtresse modèle, comment elle serait ? - (...) Elle aiderait les gens. », Alicia (élève).

- « - (...) si c'était une maîtresse modèle, comment elle serait ? - (...) Elle nous aiderait quand on comprendrait pas, euh... », Constance (élève).

Un idéal impossible

- « Donc la perfection, tu peux jamais l'atteindre. Mais euh... tant mieux, ça veut dire que tu te remets toujours en cause. (...) Il y a pas d'enseignant parfait. », Christine (enseignante).

Un droit nuancé

- « ... Je peux pas venir voir la maîtresse, euh... euh... J'arrive pas Maîtresse, tiens ! (...) j'ai le droit de dire à la maîtresse : tu peux m'aider ? Mais (...) j'ai pas le droit de dire : tiens, Maîtresse (...) j'ai pas envie de faire, parce que c'est dur ! », Maajid (élève).

Viser un engagement autonome

- « Ff, par exemple dire : oh j'arrive pas à faire ces opérations, ça m'énerve ! Je dois plutôt demander à la maîtresse si elle veut bien m'aider. Euh, je demande une remise à niveau euh, c'est-à-dire du soutien, enfin voilà jusqu'à temps que j'aie compris. », Camille (élève).

- « Le but ce serait qu'ils arrivent d'eux-mêmes à se dire : OK on est là pour travailler. ». Fanny (enseignante).

Être concentré

- « Alors le contrôle (...) souvent les élèves de CM1. (...) il faut, on est tous concentrés, parce qu'on sait qu'on va avoir des notes sur ça, et ça va jouer sur nos bulletins euh... sur notre moyenne. », Martin (élève).

- « Ben... il ne faut pas lever la tête pour regarder les autres, faut toujours rester concentrée. », Eugénie (élève).

- « Si je vois qu'en même temps il joue avec ses stylos, sa trousse, et qu'il cherche, ben je le rappelle à l'ordre. Pour qu'il se reconcentre. », Mireille (enseignante).

Encourager

« *Celui qui a peur de l'échec... on va l'encourager et tout.* », Fanny (enseignante).

b) Les « failles » au regard de la stimulation

Un décalage avec les attendus

- « - *[Quand tu apprends quelque chose] Faut faire tout. Euh moi (...) j'y arrive pas, retenir, trois par trois.* », Maël (élève).

- « (...) *elle [la maîtresse] n'a pas dix mille bras. Elle peut pas s'occuper de vingt-neuf enfants à la fois.* », Ted (élève).

Difficulté à motiver, encourager un élève en échec

- « *Ou alors, un élève qui euh se sent complètement en échec et... qu'on a un mal fou à remotiver, à encourager.* », Fanny (enseignante).

Autrui comme un frein ou un obstacle à la stimulation

- « (...) *qu'il [l'élève] ait pas ce droit d'apprendre, que certains (...) l'empêchent d'avoir ce droit. (...) j'accepte pas (...) que... certains n'aient pas le droit de chercher (...) que ce droit soit entravé par le comportement d'autres.* », Claudie (enseignante).

- « (...) *pouvoir enseigner, c'est mettre les enfants en sécurité affective. Ça veut dire qu'ils peuvent avoir le droit à l'erreur. Et si les enfants euh... entre eux sont méchants, se disent des choses, se moquent, etc. euh... on peut pas, on peut pas travailler, voilà ! On n'a pas les bases pour travailler.* », Frédérique (enseignante).

- « (...) *c'est un ensemble de règles qui feraient que... qui font que... on a tous le droit euh d'être euh, de travailler, de... réfléchir dans cette classe.* », Claudie (enseignante).

- « *Mais les trucs qui m'agacent, c'est des élèves qui savent qu'ils sont lents, mais qui vont pas sortir les choses au moment où on leur dit (...) c'est tout le groupe qui est pénalisé (...) dans les trucs qui m'agacent, ça, ça atteindrait le top five !* ». Fanny (enseignante).

Ne pas essayer, ne pas s'appliquer, abandonner

- « (...) *j'ai du mal à accepter ceux qui abandonnent trop vite (...) une élève qui me rend toujours les choses très, très vite euh... très sales, ça, je l'accepte pas. Enfin, pour moi, c'est ne pas se respecter elle ou lui. Donc là, je vais pas l'accepter et je vais la renvoyer faire son travail.* », Claudie (enseignante).

- « *Donc c'est celui... qui, qui démissionne, qui essaye même pas (...)* », Fanny (enseignante).
- « *Ben encore une fois, qu'il ne soit pas du tout à sa tâche, qu'il, qu'il ait l'air de s'en moquer et qu'il ne soit pas volontaire, enfin... ce serait ça* », Fanny (enseignante).
- « *Que ce soit bâclé.* », Christine (enseignante).

Presser les élèves

- « *Parce que des fois il y a des maîtresses (...) qui est méchante (...) qui veut qu'on aille vite, vite, vite, vite, vite !!! Et qu'il faut faire ça, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, vite, vite, vite, vite !* », Maël, (élève).

Ne pas être dans son rôle d'élève

- « *Celui qui est dans la démission dès le départ. Ce serait celui qui essaye pas, qui est pas dans son rôle d'élève.* », Fanny (enseignante).

Ne pas avoir envie, ne rien faire, être en attente

- « *Euh un exercice et qu'est-ce que je peux pas faire... ? Ben comme j'ai dit, ne pas, ne pas avoir envie de le faire.* », Martin (élève).
- « *(...) je peux pas ne rien faire.* », Pierre (élève).
- « *... On a toujours le même problème, cette non-volonté... ou de... ne pas se mettre au boulot, tout simplement.* », Céline (enseignante).
- « *(...) j'accepte pas (...) plus personnellement, leur euh...leur non...leur non recherche quoi, leur euh... Cette année nos élèves ils ont vraiment un côté euh en attente en permanence quoi.* », Claudie (enseignante).

Ne pas écouter

- « *Ben oui, tu, tu pourrais pas, enfin faire, faire semblant d'écouter.* », Luciano (élève).
- « *... Euh... ce que je peux pas faire, c'est... ne pas écouter. Parce que sinon euh... j'y arriverai pas...* », Tena (élève).

Se distraire

- « - *Donc tu es en classe, et tu travailles. Qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Euh... ff... ben, euh me distraire par exemple.* », Martin (élève).

- « (...) *quand ils sont au travail, ils sont pas en train de rêver, ils sont pas en train de dessiner, ils sont pas en train d'écrire un petit mot (...) mais c'est que c'est mon devoir de ne pas le, les laisser faire !* », Frédérique (enseignante).

Déranger les autres

- « *Je peux pas.... je peux pas si j'apprends, je peux pas déranger les autres... qui apprennent eux aussi.* » Pierre (élève).

Faire semblant

- « - *Quand tu apprends, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - ... J'ai pas droit de faire semblant d'apprendre.* », Salma (élève).

- « - *Par rapport aux règles de la classe, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Alors, euh... ben euh... ne pas travailler, faire semblant.* », Martin (élève).

Faire exprès

- « *Je peux pas dire, je peux pas dire, faire exprès de dire la mauvaise réponse.* », Cédric (élève).

- « *Dire que je n'y arrive pas, alors que j'y arrive, normalement, que... j'ai pas envie de le faire donc je reste tranquille, euh comme si j'étais sur un transat euh, ben voilà !* », Camille (élève).

Répondre n'importe comment, faire n'importe quoi

- « - *Quand tu fais un exercice, est-ce qu'il y a des choses que tu ne peux pas faire ?... Euh oui. - Euh... mettre des résultats n'importe comment.* », Bakari (élève).

- « *Alors euh mm... je peux pas faire n'importe quoi sur mon évaluation.* », Maël (élève).

Ne pas se concentrer

- « - *Euh... alors qu'est-ce que tu ne peux pas faire cette fois-ci, quand tu travailles ? - Alors, ne pas me concentrer (...)* », Amandine (élève).

Ne pas réfléchir

- « ... *Ne pas réfléchir.* », Ted (élève).

- « *Ce que j'aime pas, c'est qu'il le fasse sans réfléchir ! (...) Qu'il soit pas capable (...) de me dire pourquoi (...) il a fait ce choix dans son exercice.* », Frédérique (enseignante).

Ne pas demander d'aide

- « *Ce que... ce que je supporterais pas, c'est qu'il ne demande pas d'aide, si il est coincé.* », Frédérique (enseignante).

Ne pas utiliser les outils nécessaires

- « (...), si il [l'élève] fait un exercice, ce que je n'accepte pas (...) c'est quand il est (...) en difficulté (...) qu'il ne va pas avoir les outils nécessaires, alors qu'on le dit à chaque fois. C'est répété. C'est-à-dire : je sors mon cahier de leçons, je regarde ma leçon et je réfléchis. S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je regarde ma leçon, et j'essaie de m'aider des outils que je peux avoir. », Mireille (enseignante).

- « Ben ce serait celui qui n'essaye pas du tout, quoi, qui utilise aucun des outils qu'on a donnés : par exemple entourer les informations chiffrées ou relire plusieurs fois la question. », Fanny (enseignante).

Apprendre sans comprendre

- « - *Quand un élève apprend, qu'est-ce que vous n'acceptez pas (...) ?* - ... Ben si il apprend sans comprendre, je, je, ce serait dommage (...). », Élodie (enseignante).

La norme s'inscrit dans le champ cognitif et reflète le besoin de stimulation entre l'élève et l'enseignant. La sollicitation se dessine dans une perspective constructive et porteuse pour l'élève, à travers l'accompagnement de l'enseignant, acteur clef. Les représentations de la norme dessinent les besoins de stimulation comme une nécessité, avec une forme d'exigence différenciée, pour placer l'élève dans des conditions favorables. L'acceptation de la norme engage les acteurs de l'école dans une voie d'apprentissage, fondatrice de l'enseignement. À l'inverse, les problèmes inhérents à la stimulation font obstacle à l'enseignement et à l'acquisition de compétences. La stimulation semble conditionnée par l'absence de transgression, pour ne pas limiter l'apprentissage. Une interrelation entre normes cognitive et sociale se fait jour. En classe, la norme et les besoins de stimulation présentent une interdépendance, pondérée et modulée par la confrontation à la réalité.

La norme, au regard des besoins de stimulation, apparaît à travers les attendus des acteurs de l'école, mais aussi par rapport aux transgressions identifiées. La confrontation à la réalité module la norme en retour. Les prérogatives des acteurs de l'école et les frontières à ne pas

franchir ressortent indexées à leur identité. La sollicitation, au regard de la norme atteste à la fois des attendus et de l'engagement de l'individu, dans une dialectique de la contrainte et de l'autonomie. Les attendus valent pour l'élève et pour l'enseignant, avec une forme de flexibilité et de liberté, si l'apprentissage est en ligne de mire. Pour autant, une forme de contrôle se dessine et souligne la dialectique de la liberté et de la contrainte. La sollicitation module la norme, à travers les attendus et leur intégration : comprendre, réfléchir, faire des choix, écouter, structurer, travailler sur les procédures, etc. semblent indispensables. De façon très précise, la norme, au regard des structures se dessine parfois comme une procédure à respecter. La stimulation, au regard de la norme, met en relief la dialectique étayage-déstayage, où l'absence de passivité semble constructive, dans une perspective de consensus ou de négociation, parfois de coopération. Les appropriations actives, ancrées sur la justification, ressortent comme très favorables, mais sans gommer les contraintes. La norme, au regard de la stimulation se dessine comme une forme de consensus, à travers la collaboration et l'entraide, en tant qu'inducteur, droit, devoir ou idéal, qui visent un engagement autonome.

Un décalage s'opère entre les attendus et les conduites possibles, mais aussi des difficultés qui spécifient la norme par rapport à la réalité. Une transgression qui fragiliserait l'ordre ressort comme un obstacle à la stimulation. L'autre peut être un frein ou un obstacle à la stimulation. La non-conformité dessine les conduites à proscrire, en fonction de l'identité des acteurs de l'école en tant qu'élève ou enseignant. Dans la perspective de la réussite, l'élève est particulièrement visé, à travers ce qui va à l'encontre des apprentissages : ne pas essayer, ne pas s'appliquer, ne pas être dans son rôle d'élève, déranger les autres, ne pas utiliser les procédures nécessaires, etc. Si la norme, au regard de la stimulation, dessine les attendus, elle se découvre par rapport à la transgression, qu'elle module en retour.

➤ L'expérimentation

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le besoin d'expérimentation en classe, à partir de représentations de la norme, en mettant en relief l'expérimentation et ses limites. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins d'expérimentation et si en retour les besoins modulent la norme.

a) Expérimenter

Une expérience qui valide

- « Puis pas de faire de tacle, quand on joue au foot parce que sur du béton... et j'ai déjà testé l'expérience et je suis tombé. », Valérian (élève).

- « Mais au départ, j'accepte (...) toutes les solutions (...) plus il y a d'ouverture je pense, pour arriver à la solution, plus c'est utile pour les autres... je tolère beaucoup de choses. », Edwige (enseignante).

- « *Si on dit pas, si on leur dit rien... et j'ai déjà fait l'expérience, les élèves vont continuer à parler, jusqu'à ce que l'adulte se manifeste. (...) mais ils ont besoin qu'on leur dise.* », Fanny, (enseignante).

Justifier

- « *Parler euh, exemple quand on fait un travail à deux on parle, on se dit les réponses, si on, si on est pas, si on a une réponse différente on le prouve euh...* », Edwin (élève).

Un libre engagement

- « *Et aussi euh, si on peut s'aider et prendre une feuille de classeur et écrire les informations et après les dire à la maîtresse.* », Amandine (élève).

Une perception de l'attente de la maîtresse

- « (...) *elle [la maîtresse] préfère qu'on soit actif dans notre travail. (...). La maîtresse elle veut qu'on soit directement actif, comme un ordinateur quand on appuie sur la touche ON.* », Martin (élève).

- « *Enfin je, j'essaye, j'aimerais qu'ils aient tous une activité, une attitude de questionnement, de remise en cause, de... de recherche.* », Claudie (enseignante).

Un fonctionnement, une nécessité

- « - (...) *tu dois faire un exposé avec les autres, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Laisser les autres travailler, euh pas faire de recherches, euh ne pas parler, rester planter comme ça et euh puis c'est tout.* », Ted (élève).

- « *Ben oui, faut que... faut que je cherche la solution (...)* », Tayson (élève).

Une autonomie à construire

- « *J'essaie de leur faire comprendre que tout ne vient pas de l'adulte, que c'est à eux aussi de mettre en place des processus pour apprendre eux-mêmes des choses, comprendre des choses, expliquer des choses.* », Fanny (enseignante).

- « ... *en classe, ben non, et puis on a suffisamment d'expérience maintenant pour gérer si c'est un conflit* », Christine (enseignante).

Essayer, avoir le droit de se tromper

- « (...) pour un exercice (...) même si on ne sait pas, on doit essayer. », Vivian (élève).
- « Ben oui, on a tous le droit de se tromper. », Gabrielle (élève).
- « On peut se tromper bien-sûr et on a le droit de se tromper sur la réponse. », Christine (enseignante).
- « Bon après l'enseignant a le droit de se planter. (...) parce que moi, je trouve que c'est un métier où tu peux jamais être parfait pédagogiquement. », Christine (enseignante).

Exploiter l'erreur, chercher à mieux faire

- « (...) s'ils [les élèves] se trompent, c'est pas un problème. En général euh... au contraire, ça va nous servir. », Frédérique (enseignante).
- « Mais pédagogiquement, tu peux y passer euh... tes nuits, tes semaines, tes vacances, ton année, ta vie entière, tu n'as jamais terminé. Tu es, tu as toujours ce sentiment frustrant de te dire : je peux faire mieux, je peux faire mieux. », Christine (enseignante).

Un idéal

- « (...) il [l'élève] aurait des idées, et puis envie d'expérimenter, de tester, envie (...) d'essayer, voilà. », Claudie (enseignante).
- « Et au niveau de ma pratique aussi, parce que (...) on [l'enseignant] est loin d'être parfait. Donc euh voilà une pratique pédagogique exemplaire ! », Edwige (enseignante).

b) Des limites à l'expérimentation

La sécurité

- « - Quand tu es dans la cour de récréation, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - (...) jouer à des jeux violents (...) des jeux de guerre (...) des choses comme ça (...) ou avec l'écharpe (...) parce qu'on peut s'étrangler. », Emilie (élève).

L'erreur

- « - (...) il faut pas que je me trompe. Ben il faut pas, il faut pas, mais je peux me tromper, mais... », Maël (élève).

La difficulté

- « *Ah c'est choc par rapport à mm... que mm... c'est où, c'est où, c'est où, c'est faut que je cherche, je cherche, je cherche, je trouve pas !* », Maël (élève).

- « (...) *au niveau des contenus scolaires, leur faire faire des choses trop compliquées* (...) », Christine (enseignante).

L'absence de recherche

- « (...) *j'accepte pas, (...) leur non recherche quoi* (...) », Claudie (enseignant).

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ cognitif et reflète le besoin d'expérimentation qui met à l'épreuve la norme. Dans une forme de réciprocité, la norme, dans la confrontation à l'expérimentation, module les conduites en retour. En classe, la norme et les besoins d'expérimentation s'articulent de façon interdépendante. La norme témoigne de l'expérimentation dans la dialectique entre représentation et pratique de la norme et trace les limites.

Les obstacles à l'expérimentation tiennent au non-engagement dans la recherche, au niveau de la difficulté et de la sécurité. Libre engagement ou inhérents aux attendus de l'enseignant, les besoins d'expérimentation sont essentiels en classe, comme construction, fonctionnement ou nécessité, autorisant la validation et la justification. Essayer, expérimenter ressortent comme un droit, un passage obligé, voire un idéal, dans une perspective d'apprentissage, de réussite et de progrès.

➤ Le renforcement

En relation avec notre champ théorique, nous avons cherché à illustrer le besoin de renforcement en classe, à partir de représentations de la norme, en différenciant le renforcement positif de l'aversion, à travers ses différentes formes. Nous avons considéré le renforcement dans sa fonction anticipatrice. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin de renforcement, reflètent une fonction informative, à travers la perception et les effets des conduites. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins de renforcement et si, en retour, ces besoins modulent la norme.

a) Renforcement positif

Renforcer positivement : des formes multiples

La maîtresse comme renforçateur externe

- « *Alors ils sont contents pour eux, mais ils sont contents pour la maîtresse aussi, bien souvent.* », Christine (enseignante).

- « *Celui qui a peur de l'échec... on va l'encourager et tout.* », Fanny (enseignante).

- « *En général, ils ne communiquent pas entre eux, parce que voilà, je suis là, donc ça se passe bien.* », Mireille (enseignante).

- « *... Ben rien, si il travaille, enfin si il travaille bien, si il fait la consigne que j'ai demandée, et si ça se passe bien sans problème, au contraire, je suis contente, voilà.* », Élodie (enseignante).

- « *Donc ce que je n'accepte pas, c'est qu'ils se dispersent. Ils stoppent parce qu'ils n'ont pas compris, sans essayer de réfléchir (...)* Alors leur dire qu'ils sont capables, euh voilà, qu'ils peuvent y arriver euh... voilà. », Mireille (enseignante).

Les parents

L'attachement comme justification de la norme

- « *Avec ma maîtresse... la première chose que j'ai pas le droit de faire, c'est l'insulter. Alors, surtout pas ! Parce que je vais avoir trop de problèmes avec mes parents.* », Tenea (élève).

Un renforcement de la maîtresse recherché

- « - *Comment tu serais, si tu étais parfaite ? - (...) je serais très contente. Oui, parce que à chaque fois les maîtresses elles allaient me féliciter.* », Saba (élève).

- « *Il [l'enseignant modèle] saurait féliciter ses enfants, euh ses enfants, ses élèves.* », Claudie (enseignante).

Les bonnes notes recherchées

- « *Et euh... ben en fait, il faut, on est tous concentrés, parce qu'on sait qu'on va voir des notes sur ça, et ça va jouer sur nos bulletins euh... sur notre moyenne.* », Martin (élève).

- « *J'aurais des bonnes notes.* », Luciano (élève).

- « *Je travaillerais, j'aurais tout le temps des bonnes notes, et que... voilà.* », Joséphine (élève).

Une meilleure note que les autres

- « - *Alors, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - (...) Euh... ben déjà donner des réponses (...), parce que (...) on a envie d'avoir une meilleure note que un autre groupe. Ça c'est un peu normal.* », Martin (élève).

Réussir

- « *Faut se concentrer pour trouver la bonne réponse* », Eugénie (élève).

Un renforcement différencié

- « - *(...) vous acceptez la même chose de tous vos élèves ? - Alors, j'essaye de faire une différence, non. (...) on ne peut pas avoir les mêmes exigences, avec les enfants qui sont en grosses difficultés, qu'avec ceux qui ont énormément de facilités.* », Mireille (enseignante).

S'auto-renforcer

- « *Donc, on essaye aussi de leur faire comprendre que c'est à eux de faire des efforts.* », Christine (enseignante).

- « *Si on n'a pas envie, eh ben en fait on est à l'école, on est là pour apprendre, et il vaut mieux s'obliger.* », Martin (élève).

- « *Ben... je travaillerais pour pouvoir réussir plus tard...* », Constance (élève).

En lien avec les autres (effet vicariant)

- « *Si mon copain il triche, eh ben j'ai le droit tricher.* », Salma (élève).

- « - *(...) qu'est-ce que tu ne peux pas faire avec ta maîtresse ? (...) - (...) me lever, pour aller euh faire quelque chose d'autre, sur le tableau, quand ça sert à rien. (...) - Et ça arrive que tu le fasses ? - Oui. C'est parce que les autres ils le font.* », Julie (élève).

- « - *(...) que tu ne peux pas faire en classe, mais avec les autres élèves ? - Alors les, les frapper, euh... les insulter, leur voler leurs affaires, eh ben... aussi je ne sais pas comment dire... éviter d'avoir des problèmes, des disputes ou d'autres choses plus... comment dire, euh... plus conséquences avec le travail.* », Amandine (élève).

b) Renforcements négatifs, des formes variées

Les mauvaises notes

- « - (...) *ta maîtresse ne peut pas faire en classe ? - (...) Donner les notes à tout le monde...* », Bakari (élève).

- « - (...) *qu'est-ce que tu ne peux pas faire ?- Alors euh... faire n'importe quoi ! Euh embêter, euh gâcher le travail, parce que quand tu es ensemble si tu fais une bêtise, c'est tout le groupe que tu pénalises. Et donc les autres, ils vont pas être très, très contents, de voir baisser leur note.*», Amandine (élève).

- « - (...) *qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - (...) l'interpeller. (...) Parce que, t'aimerais pas trop, que quand tu récites ta leçon, quand tu essaies d'avoir une note, quelqu'un qui intervient. (...) Et ça va baisser ma note, et voilà.*», Amandine (élève).

Des mauvaises notes redoutées

- « - (...) *une situation que tu n'aimerais pas vivre euh dans ta classe ? (...) Avoir des mauvaises notes.* », Ted (élève).

- « - (...) *qu'est-ce que tu aimerais vraiment pas qu'il t'arrive ? - Ben avoir des zéros.* », Uram (élève).

Les punitions

- « *Ben, il y a, il y a plusieurs règles. Après si on ne les respecte pas, on est, on est puni.* », Gabrielle (élève).

- « *Il faut qu'on les respecte, parce que si on les respecte pas, et d'un, on peut avoir une croix ou une punition.* », Constance (élève).

- « - *Qu'est-ce que tu ne peux pas faire quand tu es avec ta maîtresse ? - Ben je l'écoute et... si je le fais pas, j'aurai punition.* », Ebony (élève).

- « ... *Ben... vaudrait mieux pas euh, traiter son camarade ou traiter la maîtresse. Là, ça... ça ferait gros ! (...) si on traite nos camarades et qu'on traite la maîtresse, là... on est puni, on peut non quand même pas être pas renvoyé pour une semaine mais... on a une grosse, grosse punition* », Gabrielle (élève).

Les réactions de la maîtresse

- « ... *Et, on, ben la maîtresse, elle va nous crier dessus parce qu'on, on a pas le droit de parler, enfin en classe.* », Daniel (élève).

- « *Des bêtises (...) quand on fait des bêtises, on se fait disputer.* », Lola (élève).

Un renforcement aversif perçu comme une nécessité

- « - *Comment elle serait la maîtresse, si elle était parfaite ? - Méchante ! (...) - Et pourquoi (...) ? - ... Parfois, peut-être quand les élèves ils font n'importe quoi.* », Sergio (élève).

Dans un cadre

- « ... *Ff... je sais pas, la maîtresse a pas le droit de nous disputer pour rien.* », Lina (élève).

Un système de sanction structuré

- « *Et si on fait pas euh... signer nos contrôles, on a une croix. (...) c'est pas une punition, (...) en fait c'est un tableau, et c'est sur vingt et euh... Quand on a une croix, chaque fois elle nous enlève un point. Et c'est une note de vie scolaire à la fin dans le bulletin.* », Madeline (élève).

Qui peut être mise en place

- « *Quand je parlais d'une sanction, c'est que je savais que je pouvais la mettre en place, parce si tu peux pas la mettre en place... Déjà quand tu la mets en place c'est forcément très efficace, mais en plus si tu ne le fais pas... c'est pas bon, non.* », Céline (enseignante).

Réprimander mais expliquer

- « (...) *c'est essayer toujours d'expliquer aux autres enfants ce en quoi ils enfreignent la loi de l'école, ou de la classe.* », Frédérique (enseignante).

Sanctionner dans la nuance

- « (...) *être juste, c'est pas (...) toujours (...) appliquer la, la sanction exactement de la même manière. Voilà ! Et c'est là que c'est un peu contradictoire !... Pourquoi il y aurait cette nuance, parce qu'il y a un moment si on tombe euh... trop dans la sanction, elle a plus euh... elle a plus de prise, elle a plus... son utilité. Alors on est obligé de graduer.* », Frédérique (enseignante).

Ne rien laisser passer

- « *C'est ne pas laisser passer des choses par flemme.* », Frédérique (enseignante).

- « *Non ! Non ! Non ! Les choses que je ne supporte pas, je ne les supporte pas et ça sera dix fois par jour, mais... non ! Non !* », Frédérique (enseignante).

Marquer à chaque fois (désigner)

- « ... *Sauf que... sauf que l'important, c'est qu'il soit sanctionné ! C'est pas... c'est pas la sanction en soi.* », Frédérique (enseignante).

- « *Enfin je lui ferai remarquer quand même, à chaque fois. (...) Mais, je, je... je vais pas laisser passer (...) Et je vais toujours pointer quand même euh...* », Christine (enseignante).

- « *Simplement il faut relever, qu'on a vu à chaque fois !* », Frédérique (enseignante).

Le caractère public

- « (...) *c'est interdit [de nous taper] ! (...) les personnes (...) qui ont l'habitude de taper, euh ils sont quand même intelligents. Ils ont un cerveau. Ils savent (...) qu'en classe, vaut mieux pas... taper, parce que c'est une pièce isolée, alors c'est plus facile de voir les choses qu'en récréation.* », Martin (élève).

Adapter la sanction

- « (...) *on est obligé d'adapter, peut-être, la réaction qu'on va avoir. On peut pas non plus euh... par exemple mettre une sanction très forte à chaque fois.* » Frédérique (enseignante).

- « *La sanction elle doit dépendre de ce qu'on vient de faire. (...) Donc du coup, du coup, il faut réagir quand même en fonction aussi de l'enfant qu'on a en face, et si euh... que celui-là euh... être assis à, à côté, ça va le, le gêner plus que de copier une phrase, eh bien il faut agir en fonction.* », Frédérique (enseignante).

Des renforcements réciproques

« *Ben, moi si je l'apprécie, ça serait important qu'elle aussi elle m'apprécie. Mais si elle ne m'apprécie pas et que moi non plus, c'est peu important.* », Gabrielle (élève).

Redouter, éviter la réaction de l'enseignant

- « *Ben elle [la maîtresse parfaite] serait gentille, elle nous gronderait pas.* » Lou-Anne (élève).

- « *Ben... lui dire de dire, lui dire de dire à quelqu'un euh... quelque chose. Ben pour pas se faire gronder par la maîtresse.* », Julie (élève).

- « *Et on parle pas avec notre voisin, pour pas que la maîtresse nous punit.* », Uram (élève).

Renforcement aversif

- « - (...) *tu ne peux pas faire quand tu fais un exercice ?- (...) dès que je fais une faute dans des exercices, j'ai, j'ai... comment, comment s'appelle, je gribouille. La maîtresse (...) elle me déchire la feuille de papier, je dois tout recommencer.* », Maajid (élève).

Un renforcement parfois redouté

- « - (...) *une situation qui craint, aujourd'hui en classe ? - Que la maîtresse soit très, très, très, énervée... ! Contre les enfants.* », Ingrid (élève).

- « *Qu'est-ce qui est mal en classe ? (...) il y en a, ils font rien et que la maîtresse elle l'énervé, alors elle s'énervé souvent. Et quand la maîtresse s'énervé souvent, c'est sur tout le monde. (...) quand on fait une petite bêtise et qu'elle est énervée (...) elle va te disputer comme si c'était une grosse bêtise.* », Pierre (élève).

- « - (...) *une situation que tu n'aimes pas ? - Ben c'est quand je dessine sur mon petit tableau et que la maîtresse elle me, elle me voit dessiner... que j'ai toujours peur qu'elle me dispute, du coup je range vite mon petit tableau.* », Gabrielle, élève, Ecole 4.

- « *Quand la maîtresse est plus énervée je suis plus sage, quand la maîtresse est moins énervée je suis moins sage* », Pierre (élève).

Un affect négatif vis-à-vis de la maîtresse

- « - *S'il y avait un élève qui n'aimait pas du tout la maîtresse, est-ce que tu penses que ce serait euh, un problème, que ce serait un peu embêtant ? - Oui. Parce que, ben il se ferait disputer, et puis... ben il aurait des mauvaises notes.* », Gaëtan (élève).

- « *Ben oui, parce que... et puis même, si elle, elle m'aimait pas ben... c'est que voilà, je... enfin, la maîtresse arrêterait pas de me... de me disputer euh...* », Lina (élève).

L'affect un renforçateur externe « sensible »

- « *Ben des fois, elle [la maîtresse] me crie dessus. Du coup euh je suis... on va pas dire que je leur fais la tête, parce que c'est pas mes copines mais, ff... je suis pas très contente. Du coup je fais tout comme ça, hop !* », Gabrielle (élève).

- « - *S'il y avait un élève qui n'aimait pas du tout la maîtresse, est-ce que (..) ce serait un peu embêtant ? - Oui. Parce que, ben il se ferait disputer, et puis... ben il aurait des mauvaises notes.* », Gaëtan (élève).

- « (...) j'ai des garçons qui sont un peu euh dans l'âge un peu critique peut-être et... euh qui vont faire des gestes obscènes, voilà quand ils sont pas contents, après une remarque, ou... Donc ça, je ne tolère pas, », Élodie (enseignante).

Accuser, disputer pour rien

- « - (...) qu'elle ne peut pas faire ta maîtresse ? - De disputer pour rien. », Maxime (élève).

- « (...) il y a des enfants parce qu'ils sont réellement difficiles (...) qui du coup sont accusés à tort ! (...) c'est quelque chose de difficilement supportable (...) on doit, on doit les protéger malgré tout, de ça. », Frédérique (enseignante).

- « (...) Nous accuser, alors qu'on n'a rien fait du tout ! », Alicia (élève)

Être injuste

- « (...) quand (...) on [la maîtresse] aime plus euh... l'élève que l'autre. (...) comme je t'ai dit tout à l'heure (...) quand on doit disputer, quand on dispute toute la classe, et puis (...) les personnes que je t'ai dit, les quatre ou cinq (...) ils ne sont pas punis ! », Walter (élève).

- « - Et qu'est ce qui te fait penser que ce sont des chouchous ? - Oui mais euh... quelques fois, (...) elle [la maîtresse] parle avec quelqu'un d'autre, alors que c'est l'autre personne qui se fait disputer. Alors que la maîtresse, je crois qu'elle avait bien vu que... c'est elle qui parlait. », Maxime (élève).

Le renforcement, comme source de déviances

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - (...) quand la maîtresse elle engueule (...) elle dispute quelqu'un, et puis après (...) l'élève (...) lui dit des trucs mal derrière son dos ! Par exemple traiter sa mère. », Alicia (élève).

- « (...) c'est encore des garçons, quand euh la maîtresse elle leur fait une remarque (...) qui leur plaît pas, eh ben ils... tchipent. », Lola (élève).

Ces résultats indiquent que :

La norme s'inscrit dans le champ cognitif et reflète le besoin de renforcement, dont la fonction anticipatrice atteste de la dimension régulatrice de la norme. Dans une forme de réciprocité, la norme, au regard du renforcement, module les conduites en retour. En classe, la norme et les besoins de renforcement se conjuguent de manière interdépendante. La norme souligne le renforcement dans l'articulation entre représentation et pratique de la norme et dessine les limites. Les représentations de la norme en classe, au regard du besoin de renforcement, reflètent une fonction informative et motivationnelle, qui indique à l'individu la façon dont ses conduites sont perçues par les autres et oriente ses choix.

L'individu, à travers les renforcements, mesure les effets positifs ou négatifs de sa conduite. Le comportement prend alors une valeur de récompense ou de sanction, qui conduit à opérer une sélection.

En classe, la norme se décline tant avec des renforcements positifs qu'avर्सifs, internes ou externes. Les perspectives d'affect positif vis-à-vis de l'enseignant, de réussite, de bonnes notes, d'opposition à travers la compétition, etc. sont organisatrices du renforcement, mais aussi les effets des conduites des autres (pair, enseignant). Elles conduisent l'individu à faire des choix en (dé)plaçant le curseur. Le renforcement apparaît dans la mise à l'épreuve de la norme. Si les formes du renforcement sont multiples, l'enseignant ressort comme un renforçateur, comme agent de la norme, mais aussi à travers la dimension affective¹. Une interdépendance se détache entre la dimension cognitive et affective. Les questions du juste et de l'équité se dessinent. L'injustice est source d'affects négatifs. Si la sanction ou les réactions de l'enseignant peuvent être envisagées dans leur dimension réparatrice et dans la nuance, pour autant elles peuvent être aversives et redoutées et, générer de ce fait des stratégies d'évitement.

Les renforcements négatifs se déclinent sous des formes variées : mauvaises notes, sanctions mais aussi les réactions de l'enseignant. La désignation plus que la sanction ressort comme un élément organisateur de la norme et participe à tracer les limites de la conformité. Le caractère public de la norme apparaît. Une interdépendance est perçue par les acteurs de l'école, dans une forme de réciprocité, entre le renforcement et la dimension affective : l'affect ressort comme catalyseur ou renforçateur externe, qui modifie le rapport à la norme. Le sentiment, le renforcement et l'engagement dans des conduites (non)conformes se conjuguent dans une relation contextualisée, ils spécifient la norme et la modulent en retour.

c) Besoins affectifs : l'affiliation

Entre appartenance et rupture, nous avons considéré les besoins d'affiliation comme facteur du statut de l'individu et de la construction de son identité sociale et personnelle. Nous avons repéré et retenu, dans le champ affectif, les représentations de la norme qui nous semblent significatives au regard des besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement.

➤ L'attachement

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le besoin d'attachement en classe, à partir de représentations de la norme centrées sur l'interaction, en différenciant l'attachement de son absence. Nous avons considéré la norme dans la dialectique entre attachement et autonomie, séparation et attachement, au sein d'une forme de réciprocité. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin d'attachement, reflètent la construction de l'identité de l'individu. Nous cherchons à

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 266.

comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins d'attachement et si, en retour, ils modulent la norme.

a) L'attachement

L'attachement entre les acteurs de l'école

Vis-à-vis de la maîtresse

- « *J'aime bien la maîtresse.* », Walter (élève).

- « *Et puis c'est méchant aussi de pas aimer les maîtresses, parce que elles sont gentilles, elle nous apprend, elles nous apprennent des choses.* », Sandra (élève).

Vis-à-vis de l'élève

- « (...) *j'ai pas le droit [de ne pas aimer du tout un élève] ! Enfin j'ai pas le droit (...) j'aime mes élèves, je sais pas comment dire, c'est pas de l'amour quoi. Je les respecte plus que je les aime (...)* », Claudie (enseignante).

Entre pairs

- « *Ben non, je pouvais tout faire, parce que c'est un ami à moi.* », Lina (élève).

Un nombre de figures limité

- « (...) *on a peut-être pas énormément de copains, mais souvent c'est des bons copains. Oui j'en ai un, lui, c'est très bon. Il est toujours avec moi.* », Maël (élève).

Vis-à-vis des parents

- « *Euh... pas dire des trucs sur sa famille, je sais pas.* », Maxime, Ecole 3.

- « *Moi ça me dérange pas qu'un élève me traite moi, mais c'est sur euh les parents !* » Luciano (élève).

- « *Et qui a insulté copieusement cette maman (...) les bras t'en tombent. Tu te dis : mais c'est pas possible !* », Christine (enseignante).

L'attachement, un besoin

- « *Ben soit parce que euh... ça l'empêcherait d'apprendre, si vraiment il me détestait. (...) oui je suis humaine. Je, j'aime pas sentir le sentiment négatif avec quiconque, quoi.* », Claudie (enseignante).

L'attachement, un état de fait

- « (...) *on s'attache beaucoup aux enfants.* », Christine (enseignante).

- « (...) *je pense qu'il n'y en a aucun que je n'aime vraiment pas, parce que je pense que, comme dans tout individu, il y a un peu de tout dans chaque être humain.* », Mireille (enseignante).

Qui colore la perception

- « *Parce que il y a... celle [la maîtresse], celle que j'aime, que j'aime bien aussi, elle est... elle est gentille, elle est belle.* », Alicia (élève).

L'attachement comme un atout

- « (...) *il vaut mieux aimer ta maîtresse que de la détester* ». Luciano (élève).

L'attachement comme une nécessité

- « *Important [de bien aimer sa maîtresse], parce qu'il faut apprendre.* », Najma (élève)..

- « *Elle t'aide, elle t'aide tout ça, tu vas pas la détester !* ». Luciano (élève).

- « (...) *pour moi c'est primordial, si, si je devais entendre dire que les enfants venaient à reculons dans ma classe, mais j'en serais malheureuse. Je me dirais : là ma fille, il faut que tu changes de boulot !* », Christine (enseignante).

- « *Si je n'aime pas [la maîtresse] (...) et puis je vois tous les jours... Ce serait un malheur pour moi !* », Alicia (élève).

- « *Ben... parce que si elle m'aime pas, elle, elle peut me critiquer, tout ça. Elle peut dire mes notes à tout le monde. Et moi, j'aurais la honte.* », Bakari (élève).

L'attachement comme un élément fonctionnel

- « - (...) *[peu importe de bien aimer ta maîtresse] ? - Ben non ! Parce que... comme ça elle me crie moins dessus.* », Gaëtan (élève).

- « (...) *parce que [si vraiment tu n'aimais pas du tout la maîtresse], (...) tu vas pas la voir (...) quand tu comprends pas quelque chose. Et donc (...) tu peux pas comprendre. Et puis, tu restes bloqué sur quelque chose.* », Ophélie (élève).

- « *Si (...) il y a un enfant qui peut pas me supporter, pour X ou Y raisons, (...) je sens bien qu'il y a un souci. (...) pour la relation de travail (...) s'il y a une tension, on va pas travailler dans les bonnes conditions. (...) moi je suis capable de passer au-dessus, mais un enfant c'est plus difficile.* », Fanny (enseignante).

L'attachement comme une norme

- « *Ben je pense que oui, parce que elle aime tout le monde la maîtresse !* », Mahdi (élève).
- « *C'est la maîtresse, donc je l'aime bien.* », Gaëtan (élève).
- « - *Si tu n'aimais vraiment pas du tout la maîtresse, est-ce que tu penses que ce serait un peu embêtant ?* - *Oui.* - *Pourquoi ?* - *Parce que ça se fait pas !* », Miranda (élève).
- « - *Si la maîtresse, elle ne t'aimait pas du tout, du tout, du tout, est-ce que tu penses que ce serait un peu embêtant ?* - *Oui.* - *Pourquoi ?* *Parce que... On dirait elle nous maltraitait si elle fait ça.* », Saba (élève).
- « (...) *il faut pas qu'elle [la maîtresse] ait de personne, de préférence avec un élève. Il faut (...) qu'elle parle, qu'elle aime tout le monde, quoi, qu'elle n'ait pas de préférence, parce que sinon, ben ça peut...ça peut créer des problèmes, quoi.* », Constance (élève).

L'attachement comme loyauté, dans une forme de réciprocité

- « *Pas normal, parce que si elle est gentille avec toi et que tu n'aimes pas, c'est pas... très... gentil.* », Ebony (élève).
- « (...) *quand tu demandes un... conseil à la maîtresse, tu vas pas traiter la maîtresse par derrière le dos.* », Luciano (élève).
- « (...) *en plus c'est toujours, en fait euh... derrière le dos. C'est ça que je supporte pas !* », Élodie (enseignante).
- « *Ben... parce que elle m'aime bien, parce que je suis gentille avec elle, elle est gentille avec moi.* », Ebony (élève).
- « - (...) *ta maîtresse peut bien t'aimer ?* - *Ben oui, sûrement, alors on donne une part de nous-mêmes à essayer de changer un petit peu quand même.* », Pierre (élève).
- « (...) *c'est la déception qui va nous faire réagir aussi. Par rapport à un élève (...) on va être déçu de, de sa réaction, de son attitude. Alors du coup, on va adopter, nous aussi une attitude, qui est peut-être pas toujours très sympa (...) mais c'est aussi parce qu'on est déçu.* », Christine (enseignante).

L'attachement comme une confiance

- « (...) *ne pas trahir la confiance de la, des, des maîtresses.* », Saba (élève).

- « (...) c'est plus en fonction des élèves, parce que ben, il y a des élèves, tu fais confiance à ces élèves, quoi. Tu sais que tu peux. », Céline (enseignante).

- « Je crois que c'est la base de, de la discipline en classe pour moi, c'est que les enfants euh travaillent, et travaillent dans un climat de... de confiance les uns envers les autres. », Frédérique (enseignante).

- « (...) dans les relations c'est euh... moi, je, je veux pouvoir avoir confiance dans les enfants. », Christine (enseignante).

- « (...) avec des petits, c'est important (...) d'avoir une bonne relation, que les élèves se sentent en confiance, et voilà. », Élodie (enseignante).

L'attachement, comme élément facilitant

- « Et puis en plus, on est meilleure amie, alors c'est plus facile. », Constance (élève).

- « En général, quand on est seul, quand on se retrouve seul avec un élève(...) on a fait cette démarche (...) pour l'aider (...). Et du coup l'enfant (...) il accepte ça (...) je me rappelle pas avoir vu un enfant qui n'aimait pas la relation euh privilégiée (...) Donc du coup, ça se passe bien. Donc j'accepte tout. », Christine (enseignante).

L'attachement recherché

- « J'essayerais d'être gentille euh...euh enfin j'essayerais d'être un vrai modèle pour les autres, que, que les autres eh ben ils veulent, ils veulent pouvoir parler avec moi, euh devenir mon ami. », Constance (élève).

- « - Mais si tu devais être un élève modèle, un élève parfait, comment serais-tu ? - Sage... je bavarde pas... j'ai plein de bonnes notes, et puis... je suis le chouchou. », Gaëtan (élève).

- « (...) ben de les traiter [les autres élèves] ! Parce que... après... t'as plus trop d'amis. », Emilie (élève).

La réussite, facteur d'attachement

- « Si je serais parfait, ben... j'aurais bon dans tout, j'aurais que des vingt, la maîtresse elle m'aimerait bien... et... plein de trucs. », Edwin (élève).

L'élève suscite aussi l'attachement de ses pairs ou de sa maîtresse

Une comparaison avec la famille

- « *Bon alors après, évidemment, c'est, c'est, qu'on pourrait le faire avec nos propres enfants.* », Christine (enseignante).

- « *Il saurait féliciter ses enfants, euh ses enfants, ses élèves.* », Claudie (enseignante).

- « *(...) j'ai du mal à supporter qu'ils [les collègues] (...) viennent euh disputer nos élèves. On a tendance à avoir envie de les défendre, dans ce cas-là. (...) Je suis obligée de me dire que c'est normal (...) Eux-mêmes, ont tendance à protéger leurs élèves. Et nous on protège les nôtres, et on a l'impression qu'ils vont pas être justes.* », Frédérique (enseignante).

La continuité « familiale »

- « *(...) je n'ai jamais supporté ça de mes enfants (...) je vois pas pourquoi je supporterais ça...* », Christine (enseignante)

- « *(...) c'est pareil avec mes enfants (...) si (...) je suis occupée (...) qu'ils assaillent !* », Christine (enseignante).

Mais dans la nuance

- « *(...) il faut quelque part que tu aimes bien ton enseignant, surtout à cet âge-là. (...) Ce serait une déception de savoir (...) que les élèves ne m'aiment pas, ou n'ont pas un attachement, tout en gardant ma place, voilà, de, de, d'enseignante et de, de, de professeur euh...* », Edwige (enseignante).

Un attachement spécifique en classe

- « *Ben sortir de son rôle de... d'adulte référent, et maîtresse. (...) il n'est pas bien de rentrer soit dans le rôle de la grande sœur, de la maman euh... de, de la copine, euh...* », Claudie (enseignante).

- « *Je vais pas prendre un enfant en classe, l'embrasser. Je vais pas prendre un enfant en classe, bien évidemment je suis pas la maman.* », Mireille (enseignante).

- « *C'est pas, c'est pas ma copine la maîtresse. C'est une personne qui m'apprend des choses, donc je vais pas (...) la tutoyer et puis des choses comme ça.* », Emilie (élève).

Parfois différencié

- « *(...) avec les grands, parce qu'avec les élèves de maternelles c'est autre chose (...) tu les écoutes quand ça va pas, mais tu es pas là pour les mater ! (...) c'est pas la même relation.* », Céline (enseignante).

L'attachement comme une conséquence comportementale

- « (...) si moi je faisais tout (...) et je suis tranquille, et je fais pas les bêtises et tout. Et elle [la maîtresse] (...) m'aime pas, c'est (...) pas bien, parce que, comme (...) je lui ai donné tout, (...) je reste tranquille toute l'année et tout, et elle (...) m'aime pas (...) », Maajid (élève).

L'attachement qui conditionne le comportement

- « (...) si elle [la maîtresse] s'en fiche totalement de toi, ben si t'as de mauvais résultats, ben elle peut te dire : toi je m'en fiche, t'as de mauvais résultats... ben je vais pas t'aider. Que si elle t'aime un petit peu, ben elle peut venir vers toi et puis t'aider, et puis ben peut-être t'aider à comprendre mieux. », Emilie (élève).

L'attachement dans une forme de neutralité

- « - Est-ce qu'il y a des choses qu'il [l'enseignant] ne ferait pas du tout ? - Ben, des, des différences en... envers les euh... les élèves. », Martin (élève).

- « Alors, ben euh il ne ferait pas du tout de chouchous. Comme ça, ça fait aucun jaloux (...) ne pas lui mettre une bonne appréciation, alors (...) qu'il a pas un bon comportement. », Martin (élève).

- « Ça peut être normal [le chouchou], du moment que la maîtresse elle... fasse euh... rien pour qu'il soit mieux que nous. », Cédric (élève).

- « Ben, il y a pas de chouchou dans une classe. », Gabrielle (élève).

- « Ben, c'est que la maîtresse elle est pas là pour profiter, enfin pour (...) dire : toi je t'aime bien, toi tu vas faire tout ce que tu as envie. Et puis que les autres ils soient tout le temps punis. », Emilie (élève).

- « (...) une relation euh, si elle est affective, et trop démontrée (...) on [l'enseignant] sort peut-être du cadre qui est très structuré, et on reste dans le cadre (...) où on mène à la maison, qui (...) sont deux cadres complètement différents, et qui (...) font que justement la vie sociale (...) on mène pas tous les jours (...) Voilà c'est l'éducation à la vie ! », Mireille (enseignante).

- « Et puis je pense qu'on peut pas plaire à monde. », Élodie (enseignante).

- « (...) il y a quand même des enfants auxquels on s'attache vraiment beaucoup moins, parce que ils ont une attitude très peu attachante, voilà. (...) j'espère que ça ne ça se voit pas. », Christine (enseignante).

L'attachement pas comme une priorité

- « (...) quand elle [la maîtresse] est gentille avec nous (...) c'est bien, parce que le truc (...) c'est qu'il (...) comprendre la leçon. (...) il faut comprendre et écouter. (...) la gentillesse de la maîtresse ou quelque chose comme ça, ça compte pas vraiment. », Lina (élève).

Faciliter le détachement

- « Qu'elle m'aime ou qu'elle m'aime pas, du moment que c'est ma maîtresse, qu'elle me donne des devoirs et qu'elle me fasse travailler. », Tenea (élève).

- « Peu importe [d'aimer sa maîtresse]. Des fois elle énerve, des fois elle m'énervé pas. », Alicia (élève).

Attachement mais aussi détachement

- « Non (...) c'est pas très important [de bien aimer sa maîtresse] parce que après quand tu vas au collège, ben tu la vois plus. », Maxime (élève).

- « Parce que si on l'aime bien tant mieux, on peut prendre un peu plus de plaisir à être en classe. Mais si on l'aime pas trop ben c'est pas grave non plus, parce qu'on n'est pas en classe non plus pour aimer notre maîtresse. On est en classe pour travailler, aussi. », Eugénie (élève).

- « Je pense que c'est important, mais en même temps euh... un enseignant est pas là pour faire du copinage, quoi. Enfin je suis, un enseignant est là pour travailler, mais si ça se passe dans des meilleures conditions, tant mieux. », Élodie (enseignante).

- « Mais je pense pas que ce soit mon rôle, c'est-à-dire d'être forcément aimée. Je viens pas là pour être aimée, je viens là pour... c'est mon travail, c'est-à-dire... Ben maintenant si ça se passe, et en général ça se passe bien, je n'ai pas de souci. Je, j'ai l'impression que les enfants ont confiance, puisque bon les enfants s'expriment très facilement avec moi. Après c'est pas l'objectif de mon... », Mireille (enseignante).

b) Difficultés inhérentes à l'attachement

Une interdépendance entre l'attachement et la (non)conformité

- « (...) je pense que c'est bien [de bien aimer sa maîtresse], parce qu'il y a une différence entre (...) des élèves qui n'aiment pas leur maîtresse et des élèves qui aiment. Parce que ceux qui aiment pas, ils ont plus envie (...) de les insulter (...) de les énerver et tout. Et ceux qui les aiment bien, ben... ils sont calmes, c'est comme ça. », Martin (élève).

L'attachement exclusif de l'enseignant vis-à-vis de certains élèves comme déviance

- « (...) la maîtresse (...) quelquefois, elle me crie dessus, alors qu'avec eux (...) elle leur crie jamais dessus. Et puis, dès que je récite une leçon et que j'ai mal appris, elle me met une mauvaise note, alors qu'aux chouchous, ben elle dit euh : ouais c'est pas grave, vous me le ra... réapprendrez un autre jour. (...) Ben c'est pas bien ! », Gaëtan (élève).

- « (...) la maîtresse des fois c'est un peu énervant parce que... mais elle s'en rappelle plus, quand on lève la main euh, elle interroge de l'autre côté, ou euh alors elle interroge souvent la même personne. », Madeline (élève).

Un étiquetage négatif

- « Si elle me prendrait pour une petite peste, je détesterais ça ! », Camille (élève).

L'attachement relégué au second plan par la dimension « fonctionnelle »

- « Même si on l'aime pas, on doit quand même l'écouter. », Cédric (élève).

- « Pas le droit de... (...) si on s'aime pas on doit s'ignorer. », Walter (élève).

L'absence d'attachement comme frein pour l'élève

- « - (...) ce serait un peu embêtant [de ne pas aimer pas du tout la maîtresse] ? - Oui. (...) il se ferait disputer, (...) il aurait des mauvaises notes. », Gaëtan (élève).

- « (...) quand on aime pas trop une maîtresse, on n'a pas trop envie de travailler, (...) on se concentre pas... on en a marre. », Joséphine (élève).

- « (...) si elle [la maîtresse] (...) m'aimait pas (...) elle arrêterait pas de me (...) disputer (...) », Lina (élève).

L'absence d'attachement comme frein pour l'enseignant

- « Il y a (...) une des deux maîtresses, qui est très méchante avec moi, qui est très sévère. Ça change rien, parce que ça m'énerve un peu. (...), plus elle me fait ça (...) plus on me fait des trucs comme ça, et plus je deviens plus méchante ! », Tenea (élève).

Absence de confiance

- « - (...) une situation qui craint, dans ta classe ? - (...) la maîtresse elle te croit pas. », Amadine (élève).

- « *Je ne fais absolument pas confiance à cette gamine (...) je vais pas m'amuser à essayer de changer, parce que (...) ça relève plus de moi.* », Christine (enseignante).

- « (...) *il y a des enfants, qui ont un peu berné ma collègue et moi (...) c'est décevant. Donc ça j'ai du mal aussi.* », Christine (enseignante).

- « - (...) *une situation qui craint, dans ta classe ? - (...) tu fais une bêtise et (...) ça concerne toute la classe. (...) elle [la maîtresse] est en train de dire est-ce que c'est toi, ou c'est pas toi. (...) tu te sens mal à l'intérieur (...) j'aimerais pas que ça m'arrive.* » Emilie (élève).

L'attachement inéquitable comme déviance

- « *Ben... ça me gêne (...) parce que les chouchous, les chouchoutes (...) c'est comme si c'était une que tu aimais beaucoup, et que les autres tu les aimais pas.* », Tenea (élève).

- « (...) *souvent avoir des chouchous, et bien le montrer qu'ils ont des chouchous. (...) il [l'élève] a des bonnes notes, mais il est pas sage. (...) mais dans son bulletin, vu qu'il a des très bonnes notes euh, et que je l'aime bien cet élève, on [l'enseignant] va (...) lui mettre (...) une très bonne appréciation. Ça vraiment, si on [l'enseignant] fait ça, alors qu'il a une mauvaise, un mauvais comportement en classe, je trouve ça injuste.* », Martin (élève).

Le rejet

- « *C'est le manque de respect et (...) le fait de pas s'écouter. Et j'ai un élève (...) qui s'est mis à pleurer, au moment de chanter, parce qu'il avait peur que d'autres se moquent de lui (...) il y a vraiment une pression (...) c'est latent (...) Donc ce que je déteste, c'est ça, voilà !* », Élodie (enseignante).

- « *Ben respecter les autres. Ne pas (...) qu'il y en ait un qui soit laissé de côté (...) si on fait une matière comme le sport (...) à chaque fois c'est les mêmes les derniers, (...) ils se sentent pas bien et c'est pas marrant pour eux.* », Emilie (élève).

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ affectif et reflète le besoin d'attachement comme source d'identification, en fonction de l'identité du sujet. L'attachement en classe se dessine de façon originale, dans une forme de neutralité recherchée, où les acteurs de l'école sont à la fois considérés dans leur rôle, mais aussi dans leur individualité. Les fonctions de protection et d'identification inhérentes au milieu familial se déclinent de façon spécifique et avec nuances, au regard du contexte scolaire. Une interdépendance apparaît entre l'attachement, la (non)réussite, les affects et l'acceptation de la norme.

L'articulation entre norme et besoin d'attachement semble complexe et instable, liée au contexte, mais aussi à la perception individuelle. L'attachement ressort en classe comme facteur favorable d'une relation fonctionnelle, comme condition facilitante, qui limite les

renforcements négatifs, soulignant l'interdépendance entre besoins cognitifs et affectifs. En classe, la norme et les besoins d'attachement présentent une interdépendance, qui peut favoriser l'acceptation de la norme ou cristalliser des transgressions.

Les représentations de la norme chez les acteurs de l'école dessinent l'attachement dans une forme de réciprocité, comme une forme de loyauté, liée à la confiance, condition de l'attachement, majoritairement au regard de la relation élève-enseignant, sous des formes variées. L'attachement se décline comme besoin inhérent à la nature humaine, comme état de fait, atout, nécessité, mais aussi comme une norme en soi, liée à l'identité des acteurs de l'école et spécifiée par eux. La norme, au regard de l'attachement, induit une perception teintée sur le plan affectif : colorée positivement lorsque l'attachement existe et négativement en cas de rejet, de préférences affichées ou d'exclusion. La neutralité, modulée par le caractère public des conduites, ressort comme une évidence et une condition nécessaire. Les préférences s'esquissent comme un catalyseur possible d'émotions et de transgressions.

L'attachement, qui peut prendre valeur de justification du respect de la norme, ressort aussi comme la conséquence des conduites de l'individu : les actes conformes ressortent comme des facteurs favorables à l'attachement. Dans une forme de réciprocité, l'attachement est favorable aux conduites conformes et à l'acceptation de la norme. Une interdépendance se dessine entre la pratique de la norme et l'attachement, qui participe au processus de normalisation.

Le détachement se dessine au regard de la norme, dans la perspective d'apprentissage qui peut être prioritaire et prendre le pas sur l'attachement, qui passe au second plan. À l'inverse, l'attachement devient parfois dominant et engage l'élève vers la conformité lorsqu'il existe et vers la déviance en cas de rejet. Le besoin d'attachement souligne les concurrences dans le système de normes. L'attachement, comme perception personnelle, perturbe l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme. En ce sens, elle se dessine comme une variable modératrice.

➤ L'acceptation

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le besoin d'acceptation en classe, à partir de représentations de la norme, en différenciant l'acceptation de son absence. Nous avons considéré l'acceptation, le rejet et l'exclusion au regard de la norme. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin d'acceptation, reflètent la construction de l'individu dans la perspective de l'identification et de la différenciation. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins d'acceptation et si, en retour, ces besoins modulent la norme.

a) L'acceptation

L'acceptation une nécessité

- « ... Faut t'accepter comme on est. », Pierre (élève).

- « - (...) ta maîtresse doit t'accepter comme tu es ? - Oui. Parce que (...) c'est elle qui m'éduque. », Saba (élève).

- « Il y a toujours un côté positif. (...) tu peux pas rejeter [un élève] comme ça. Le principe, pour moi c'est pas possible ! », Christine (enseignante).

- « - (...) ta maîtresse doit t'accepter comme tu es ? - (...) Ben oui... parce que sinon... elle penserait qu'aux autres, enfin un peu. », Maxime (élève).

L'acceptation comme une obligation

- « (...) ce que je dois pas faire en classe, c'est (...) faire une discrimination (...) par rapport aux enfants. », Christine (enseignante).

L'acceptation, une norme

- « La norme, (...) j'aimerais qu'on soit un groupe ! (...) voilà, le respect. Ça serait vraiment (...) qu'on soit un groupe classe, et que on arrête (...) de vouloir marcher sur les autres (...) », Élodie (enseignante).

- « (...) il y en a [des enfants] qui ont... des particularités importantes... je les accepte eux comme ils sont. », Fanny (enseignante).

- « - (...) ta maîtresse doit t'accepter comme tu es ? - Euh oui. (...) c'est pas de ma faute, parce que je suis comme ça (...) », Ophélie (élève).

L'acceptation dans la différenciation

- « Non, (...) j'attends pas la même chose (...) de mes élèves, en fonction de leur niveau évidemment. », Élodie (enseignante).

- « C'est pas faire des différences, c'est adapter parfois un peu. (...) de réagir en fonction aussi de l'humain que l'on a en face. Donc on est obligé d'adapter un tout petit peu. » Frédérique (enseignante).

- « (...) en Maths je suis très bon et en Français et lecture, je suis pas très mauvais. Ben elle [la maîtresse] essayera plus de m'aider en Français et en lecture qu'en Maths », Maël (élève).

- « (...) chacun est différent. On est un groupe, on fait avec chacun quoi (...) », Fanny (enseignante).

- « - (...) ta maîtresse doit t'accepter comme tu es ? - ... Je sais pas (...) c'est pas par rapport à ça, c'est surtout par rapport à comment on travaille je pense que c'est plus... ça. (...) elle

sait que (...) même si j'ai des défauts, que... je pourrais toujours améliorer. », Joséphine (élève).

Dans le respect des genres

- « (...) on peut pas dire à sa voisine : ben voilà, les garçons sont plus forts que les filles ! », Maxime (élève).

Une acceptation différenciée, difficile à accepter

- « (...) j'ai un élève en particulier (...) incapable de se taire, incapable de rester assis vraiment (...) il va perturber les autres, ça c'est difficile à comprendre (...) à supporter pour les autres (...) », Élodie (enseignante).

- « (...) c'était un élève (...) qui avait du mal déjà à accepter euh un certain nombre de (...) règles au minimum (...) notre tolérance était (...) un peu différente et (...) c'était pas forcément évident pour les autres, d'accepter que (...) lui il avait le droit (...) de faire, tout autre chose en classe (...) si voilà il en avait marre de travailler, il avait droit de rentrer avec sa casquette et de l'enlever un peu après les autres, alors que on exige qu'elle reste dans le couloir. », Edwige (enseignante).

- « (...) on [l'enseignant] accepte des choses, mais voilà il [cet élève] est différent. (...) Ils [les élèves] se rendent bien compte de toute façon des difficultés (...). Donc ils acceptaient. (...) il faut en parler (...) il faut communiquer beaucoup avec les élèves, et puis après ça se passe bien. », Edwige (enseignante).

- « (...) on est beaucoup plus cool avec lui, mais très honnêtement, c'est aussi pour s'acheter la paix (...). Notre paix à nous et la paix des autres (...) parce que lui décroche complètement. Donc si on veut pas aller au clash (...) on est obligé d'adapter, d'adopter une attitude. », Christine (enseignante).

L'acceptation indexée à la contextualisation

- « (...) en fonction des classes (...) c'est pas possible de mettre ça en place, parce que tout de suite (...) tu perds la classe (...) », Céline (enseignante).

- « - (...) acceptez-vous tous vos élèves comme ils sont ? - Ah ben oui ! Oui. Heureusement ! (...) je trouve ça génial, enfin ils sont tous différents (...) dans ce quartier, c'est qu'on a de tout (...) avec tous des cultures différentes (...). », Élodie (enseignante).

L'acceptation dans la nuance

- « - (...) acceptez-vous la même chose de tous vos élèves ? - (...) à priori oui. Et je refuse aussi la même chose de tous mes élèves. (...) Dans l'absolu, j'attends la même chose de tout le monde (...). Mais c'est des petites nuances, en fonction de chacun. (...) c'est toujours dur de trouver la limite jusqu'où on peut le laisser aller, par rapport aux autres, pour que ça

paraisse pas injuste mais, (...) je fais (...) des différences en fonction... d'un point spécifique que j'ai repéré (...). Donc oui je fais des différences. » Fanny (enseignante).

L'acceptation comme « limite »

- « *Non, on n'accepte pas la même chose en fonction de l'ambiance de classe qu'on a ! Parce que si, dans une classe, tu as un, un élément vraiment perturbateur, tu vas réussir à le gérer, deux ça passe encore. Mais quand c'est au-dessus, du coup les élèves, tous ceux qui sont à la limite entre les deux, ben ils basculent du mauvais côté. Et du coup tu perds complètement la classe. »*, Céline (enseignante).

Accepter davantage

- « *Alors que la maîtresse (...) quand elle nous demande gentiment, on lui laisse faire... parce qu'on peut pas lui refuser. »*, Tenea (élève).

- « *Pour tout un tas de raisons, parce que ils [ces élèves] ont un caractère plus attachant, parce que ils ont une situation familiale que tu connais (...) tu es un peu plus souple. »*, Christine (enseignante).

L'acceptation marquée par la réciprocité

- « *(...) respecter la maîtresse. (...) c'est le plus important, parce que c'est elle qui nous enseigne ! »*, Julie (élève).

- « *(...) parce que elle m'aime bien, parce que je suis gentille avec elle, elle est gentille avec moi. »*, Ebony (élève).

- « *Moi j'aime plus une maîtresse que l'autre (...) parce que il y a des maîtresses qui sont un petit peu plus méchantes, plus (...) désagréables. »*, Maël (élève).

- « *(...) on donne beaucoup de notre temps, ce qu'on trouve normal, mais il faut qu'en retour, ben il y ait des règles aussi (...). Et c'est la même chose (...) pour les enfants (...)* », Christine (enseignante).

L'acceptation dans la neutralité

- « *(...) ils sont tous logés à la même enseigne, pour moi. (...) ça me poserait problème (..) si j'entendais (...): elle, c'est la chouchou de la maîtresse ! (...) c'est pas mon rôle (...).* », Élodie (enseignante).

- « *- (...) qu'est-ce qui n'est pas bien de faire en classe ? - (...) de faire jouer des sentiments (...) comme l'amour, l'amitié (...). Donc euh... quoi qu'il arrive, il doit rester dans, dans cette neutralité quoi »*, Claudie (enseignante).

- « *Il y a certaines choses ou voilà, on doit rester neutre.* », Edwige (enseignante).

L'acceptation, rupture et continuité avec les parents

- « *Ah, ne pas pouvoir faire (...) ben tout le rôle des parents, quoi ! (...) j'aimerais bien ne plus le faire un peu, mais (...) après (...) c'est notre rôle finalement aussi à l'école (...) des fois je me dis, euh : c'est à moi de leur dire ça ? Ou... ça doit se faire naturellement (...)* », Élodie (enseignante).

- « *(...) on [les enseignants] considère que la réussite de leurs enfants (...) le bon épanouissement de leurs enfants, (...) c'est 80% la communication avec les parents (...) mais si il y a un bon relationnel avec les parents, (...) il [l'enfant] vivra mieux ses difficultés, les parents aussi (...) !* », Christine (enseignante).

Faire sentir à l'élève qu'il est accepté

- « *(...) moi j'aime bien prendre le temps, ou avoir le temps avec les enfants (...) de discuter aussi de la vie. (...) il y a l'enseignement, mais à côté, il y a toute une relation humaine qui se fait. Et ça, ça m'intéresse beaucoup.* », Mireille (enseignante).

- « *Donc euh du coup, nous on donne beaucoup. (...) Donc euh, donc euh on donne beaucoup de notre temps, ce qu'on trouve normal, mais il faut qu'en retour, ben il y ait des règles aussi euh, donc voilà. Et c'est la même chose pour, pour voilà, pour les enfants euh...* », Christine (enseignante).

Des traces de l'acceptation

- « *(...) j'essaie de faire le maximum pour être juste (...) forcément c'est pas toujours évident aussi à vingt-huit, mais je fais le maximum (...) pour essayer de les aimer (...)* », Edwige (enseignante).

L'acceptation comme idéal à atteindre

- « *(...) un enseignant parfait, c'est exactement ce que je n'arrive pas à faire cette année, c'est avoir une classe très chargée et être capable quand même d'individualiser du travail, d'avoir le temps, de trouver le temps d'être (...) derrière chaque enfant en difficulté, malgré un grand groupe et malgré une diversité de... compétences dans la classe.* », Mireille (enseignante).

Accorder/ revendiquer de l'attention

- « *(...) c'est très difficile (...) d'être juste (...) même quand on fait le maximum, ils ont toujours l'impression, de, de, de... Moi il y a encore pas très longtemps, ils m'ont dit : Ah, vous interrogez toujours les mêmes ! (...) c'est pas toujours, toujours évident (...) d'être équitable avec tout le monde (...)* », Edwige (enseignante).

Acceptation partagée

« (...) à vingt-huit voilà, je leur ai expliqué, j'ai dit : mais attendez, vous savez, vous êtes vingt-huit ! (...) j'essaie de faire attention un petit peu, d'interroger tout le monde. », Edwige (enseignante).

Comprendre les difficultés de l'adulte

- « (...) elle [la maîtresse] peut pas (...) corriger les contrôles... elle peut pas faire, tout (...) à la fois. Elle peut pas interroger euh... toujours (...). Elle peut pas euh... interroger chaque personne à la fois. », Madeline (élève).

- « Et si la maîtresse est occupée pendant ce temps-là, (...) elle demande à quelqu'un qui a très bien compris et (...) il vient nous aider. », Martin (élève).

L'acceptation comme liberté, comme différenciation

- « Que chacun puisse s'exprimer dans le groupe. », Mireille (enseignante).

- « (...) je vais pas accepter (...) que chacun ait pas la liberté de s'exprimer, de dire son truc, et puis que ce soit la faute de l'autre toujours. », Claudie (enseignante).

L'élève est une personne

- « ... Ben quand on est en classe, on est élève (...) », Céline (enseignante).

- « (...) si j'aurais été noire, elle devrait me respecter, puisque c'est dans la déclaration des... des droits de l'enfant. Si elle me disait : non tu es noire, tu n'es pas acceptée ! C'est comme du racisme. », Camille (élève).

Faire participer l'élève à la classe

- « Il faut que tout le monde participe. », Pierre (élève).

- « (...) les gens qui sont avec moi, il faut pas toujours dire nos idées, il faut que tout le monde participe un peu », Sandra (élève).

Une acceptation non sans condition

- « (...) ta maîtresse elle doit t'accepter comme tu es ? - Non. Je dérange la classe. », Bakari (élève).

- « *Oui, je n'accepte pas quand c'est, c'est gênant (...).* », Mireille (enseignante).

- « *Euh... pas bavarder, être gentil, et... obéir à la maîtresse !* », Gaëtan (élève).

- « *Toujours être gentille, obéir à la maîtresse... être polie... euh... respecter ses camarades et le matériel.* », Eugénie (élève).

Rechercher la sécurité

- « *Je préfère plutôt que la maîtresse s'occupe de nous, qu'elle résoudre notre problème, et après qu'elle va s'occuper d'un autre élève.* », Amandine (élève).

- « *(...) elle [la maîtresse] serait très gentille (...) elle nous engueulerait jamais. Elle serait tout le temps comme ça.* », Ebony (élève).

- « - *Oui je l'aime bien ! – (...) c'est plutôt quelque chose qui est plutôt important, ou alors peu importe ? - Important, parce que... elle m'aide (...) tout le temps.* », Tayson (élève).

- « *(...) si la maîtresse ne m'aimerait pas, jusqu'à en dire des injures, jusqu'à dire que c'est moi qui a fait la bêtise alors que c'est l'élève, c'est l'élève d'à côté qui a fait la bêtise, je pense que je demanderai un rendez-vous avec les parents.* », Camille (élève).

Susciter, instaurer la sécurité

- « *(...) mon rôle est de le repérer et puis d'essayer d'aller l'encourager à retravailler parce que... voilà.* », Frédérique (enseignante).

- « *(...) je ne supporte pas que les enfants soient écartés d'un groupe.* », Mireille (enseignante).

- « *(...) pouvoir enseigner, c'est mettre les enfants en sécurité affective. Ça veut dire, qu'ils peuvent avoir le droit à l'erreur.* », Frédérique (enseignante).

Une acceptation nuancée au regard de l'identité

- « *(...) on peut pas lui dire : va à ta place ! Alors que... on n'est pas la maîtresse.* », Alicia (élève).

- « *(...) si je veux crier vraiment, vraiment quelque chose (...): maman va me ramener le papier toilette ! (...) Que à l'école je vais pas faire : Maîtresse ramenez-moi mon contrôle !* », Gabrielle (élève).

Un espace propre, mais règlementé

- « *Ben... je dois rester à ma place.* », Uram (élève).

- « *- (...) la situation que tu trouves la plus désagréable et que tu aimes pas du tout ? - (...) quand on parle à ma place.* », Larry (élève).

- « *(...) parler à sa place, ou... lui dire que c'est pas bien et que il faut pas qu'il dise ça.* », Joséphine (élève).

- « *On n'a pas le droit de s'asseoir avant que notre maîtresse nous le dise. Faut qu'on se mette à sa place.* », Eugénie (élève).

Des espaces libres

- « *(...) dans le couloir, tu attends tes copines, et alors, tu es libre quoi, enfin tu fais ce que tu veux.* », Lina (élève).

Comprendre la non-disponibilité de l'adulte

- « *(...) si la maîtresse (...) est en train de dire quelque chose et qu'on sait, il vaut mieux la laisser dire, que lui couper la parole et le dire à sa place. Parler en même temps, parce que ça peut être un peu perturbant pour la maîtresse.* », Martin (élève).

L'acceptation comme libre expression, dans un cadre

- « *Mais on a le droit de chuchoter par contre.* », Luciano (élève).

- « *(...) je peux me déplacer pour aller dire à la maîtresse, si j'ai un souci.* », Ophélie (élève).

- « *Après on a le droit de jouer et de s'amuser tranquillement.* », Eugénie (élève).

- « *On a le droit de faire des choix dans la vie, bien sûr, mais (...) pas dans le manque de respect (...). L'intolérance, comme ça, c'est difficile.* », Élodie (enseignante).

Le caractère public

Le droit au secret

- « *(...) comment la maîtresse fait pour être méchante (...) ?- Parce que elle dit les notes à tout le monde !* », Bakari (élève).

- « - (...) une situation qui serait difficile en classe, une situation qui craint ? – (...) quelqu'un il dit quelque chose que j'ai pas envie de partager. », Cédric (élève).

Le droit à l'intimité

- « (...) ils[les élèves] ont pas le respect de leur intimité, ils ont pas de respect de l'intimité des autres, pas de la mienne non plus ! (...) Non, c'était pas possible ! », Céline (enseignante).

b) Difficultés liées à l'acceptation

Inconstance de l'acceptation

- « (...) il arrive (...) le matin, il joue avec lui. (...) l'après-midi, il dit (...) pousse toi, j'ai pas envie de jouer avec toi ! Ben... ça, ça c'est injuste. Ça se fait pas ! », Luciano (élève).

- « - (...) tes deux maîtresses doivent t'accepter comme tu es ? - Ben oui ! - C'est important qu'elles t'acceptent ? - (...) ben pas vraiment (...) des fois (...) quand on est sage. Mais (...) quand on obéit pas, elles ont pas à nous accepter. », Julie (élève).

- « (...) j'arrive parfois de très mauvaise humeur (...) je vais être beaucoup plus irritable (...) exiger encore plus de silence (...). Et puis il y a des jours où je vais être plus détendue, plus souriante, accepter (...) un peu plus de moments (...) libres. », Claudie (enseignante).

Une acceptation inégale

- « Elle [la maîtresse] demande plus souvent à une personne qu'à d'autres. Ben elle aime plus cet élève-là que... d'autres. » Luciano (élève).

- « Qu'ils aient associé les règles à une personne, et pas une autre (...) qu'ils fassent des choix (...). On a le droit de faire des choix dans la vie, bien sûr, mais pas... pas ça, pas dans le manque de respect, pas dans... voilà. L'intolérance, comme ça, c'est difficile. », Élodie (élève).

- « (...) la maîtresse elle est pas là pour profiter, (...) pour (...) dire : toi je t'aime bien, toi tu vas faire tout ce que tu as envie. Et puis que les autres ils soient tout le temps punis. », Emilie (élève).

- « Ben ça se fait pas [quand il y a un chouchou] ! Parce que il n'y a pas que elle. », Saba (élève).

Qui génère la déviance

- « - *Donc il y en a eu une des deux qui est méchante, et du coup euh... qu'est-ce que tu fais avec celle qui est méchante ? - Des bêtises. - Des bêtises. Et l'autre est comment alors ? - Très gentille. - Et avec celle qui est plus gentille ? - Je fais pas de bêtises.* », Daniel (élève)

Une continuité familiale, comme obstacle à l'acceptation

« *Mais euh, des enfants qui sont... qui ont des vies... évidemment des histoires très compliquées et... qui sont pas très bien... dans leur peau. Et qui trouvent des moyens de se faire euh, respecter ou apprécier et qui sont pas les bons.* », Frédérique (enseignante).

Des indicateurs d'une acceptation inégale

- « (...) *il y a une maîtresse (...) Madame Mamaison, elle du lundi, mardi, des fois elle m'accuse pour rien ! Alors que Madame Dujardin, elle m'a jamais accusé pour rien.* », Walter (élève).

- « (...) *quand on dispute toute la classe, et puis (...) les quatre ou cinq [personnes], eh ben (...) eux, ils ne sont pas punis !* », Walter (élève).

- « (...) *j'ai une maîtresse (...) quand elle engueule toute la classe, elle, elle prend toute la classe. Mais quand c'est une autre (...) comme il y a des gens qui sont sages, (...) elle les punit pas, alors qu'il y a en a qui bavardent.* », Walter (élève).

Une forme de rejet

- « (...) *il y a quelqu'un que j'aime pas et qui est dans mon groupe, et... je suis mauvaise, j'ai pas envie qu'il vienne avec moi.* », Alicia (élève).

- « - (...) *je lui ai parlé mal. (...) Il est pas français. - Oui [je l'insulte]. (...) Je lui dis : tu veux du pain ?* », Alicia (élève).

- « *Parce que la maîtresse qu'on a là, elle remplace notre vraie maîtresse du lundi, mardi. Et sinon la maîtresse qui avec moi là... je l'aime pas, c'est pour ça !* », Alicia (élève).

Une exclusion entre pairs

- « *Une élève qui est la tête de turc de la classe, pas facile à gérer. Mais quand euh, tu as une bonne grosse moitié de la classe, qui d'un seul coup explose contre elle. (...) c'est difficile à gérer !* », Céline (enseignante).

- « (...) *ce que je n'accepte pas, c'est en général, quand il y a du mauvais esprit, qui fait qu'il y a un élève, qui se sent vraiment mal par rapport à un autre groupe, ou un autre élève.* », Mireille (enseignante).

- « - *Euh, dans la cour de récréation, qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? - (...) que les groupes se fassent, c'est-à-dire qu'il y ait des enfants qui soient mis à l'écart. (...) Avec des exclusions.* », Mireille (enseignante).

Parfois liée à une situation familiale

- « - (...) une situation (...) très difficile (...) à vivre dans ta classe ? - (...) que (...) sur mon problème euh de famille (...) qu'on m'en parle toujours (...) que quand moi j'ai envie d'en parler, qu'on me fasse : je m'en fous (...). Bien fait pour toi, moi ça m'est pas arrivé (...) ! », », Martin (élève).

- « Ils ne sont pas tendres, entre eux. (...) il y en a un qui a perdu son papa l'année dernière. Donc les autres se foutent de sa gueule, parce qu'il a plus de papa ! (...) alors que il y en a d'autres qui ont pas de papa tout court, parce qu'ils l'ont (...) jamais connu. (...) Il y a euh, une maman qui bosse dans l'école, qui s'est fait agresser, il y a pas très longtemps. Donc les gamins regardent la gamine, en faisant un geste de claquer, parce que elle s'est fait agresser. », Céline (enseignante).

- « (...) dans notre classe (...) on est trois, à avoir (...) un truc (...) qui est gênant par rapport à notre famille. (...) Pas (...) remettre le sujet dessus (...) », Martin (élève).

Jusqu'à la stigmatisation

- « Nous accuser, alors qu'on n'a rien fait du tout ! », Alicia (élève).

- « Particulièrement la chose que je supporte pas, il y a une petite fille (...) qui de par son histoire personnelle à l'école (...) n'était pas du tout aimée de la classe. (...) dès qu'elle disait quelque chose ou faisait quelque chose (...) se faisait moquer d'elle... facilement. », Frédérique (enseignante).

Qui génère l'inadaptation

- « (...) c'est quelque chose d'important... parce que si tu aimes pas ta maîtresse, des fois tu peux dire : (...) je m'en fiche du travail qu'elle me donne (...) après ça joue sur tes notes alors... Après tu as de mauvais résultats et tu peux redoubler. », Emilie (élève).

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ affectif et reflète le besoin d'acceptation comme source d'acceptation de la norme ou de transgression possible. En classe, la norme et les besoins d'acceptation présentent une interdépendance.

L'acceptation ressort en classe comme une nécessité, voire un idéal et se dessine comme une norme, dans une perspective d'équité, de respect et d'éducation, au regard de la singularité de chacun. L'acceptation en classe se décline dans un cadre et de façon originale entre pairs ou à travers la relation élève-enseignant. L'acceptation semble conditionnée par l'absence de transgression et les acteurs sont considérés au regard de leur identité et de leur singularité, mais aussi des espaces règlementés. Participant à la modulation des conduites compte tenu des besoins d'acceptation, la norme fait voir la construction de l'individu dans la dialectique entre l'identification et la différenciation.

L'acceptation en classe est aussi colorée par son caractère public, où l'acceptation passe par la considération et le respect de la sphère privée, à travers le droit au secret et à l'intimité. La norme au regard de l'acceptation fait ressortir la liberté des acteurs de l'école et leur droit à la différenciation. De ce fait, l'acceptation s'inscrit dans la nuance, ce qui génère parfois des ambiguïtés lorsque les différences sont perçues comme des préférences. Le seuil d'acceptation se module en fonction du contexte et de l'interaction. La norme au regard du besoin d'acceptation dessine la limite du conforme, dans une forme de réciprocité, conditionnée par la neutralité. En ce sens, le besoin d'acceptation dans son interdépendance avec la norme participe au processus de normalisation. L'interdépendance entre norme et besoin d'acceptation conditionne et module l'émergence de conduites (non)conformes. L'acceptation de l'individu semble favorable à l'acceptation de la norme et réciproquement. L'inconstance, l'iniquité lisible et non justifiée fragilisent la norme au regard de l'acceptation. En arrière-plan se détachent le juste, la sécurité et la fiabilité. Les conduites des acteurs de l'école ressortent à la fois comme expression et indice de l'acceptation ou du rejet, témoignant ainsi de la perspective interactionniste. Accorder et revendiquer de l'attention se conjuguent et rivalisent parfois, témoignant de concurrences, mais aussi d'acceptation. La norme au regard de l'acceptation participe, suscite et instaure la sécurité des acteurs de l'école. À l'inverse, le rejet et l'exclusion peuvent conduire à une forme de stigmatisation, source d'inadaptations et de déviances. L'acceptation présente un caractère subjectif, en ce sens qu'elle se caractérise en fonction des sentiments perçus de (in)sécurité, d'(non)appartenance et d'(non)acceptation par les acteurs de l'école.

➤ L'investissement

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le besoin d'investissement en classe, à partir de représentations de la norme centrées sur les projections et les décentrement, en différenciant l'investissement de son absence. Nous avons considéré l'investissement comme construction de l'identité de l'élève et forme d'individuation. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du besoin d'investissement, s'inscrivent dans la dialectique reproduction-différenciation, comme négociation entre l'histoire de l'individu et les désirs du sujet. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent les besoins d'investissement et si, dans une forme de réciprocité, ces besoins modulent la norme.

a) Investissement

L'école, un lieu d'investissement

- « - Si tu étais une élève parfaite, comment serais-tu ? – (...) je travaillerais pour pouvoir réussir plus tard... », Constance (élève).

- « *Mon rôle, c'est que les enfants travaillent, apprennent, apprennent euh tout. Donc apprennent les différentes matières, apprennent à se comporter les uns avec les autres, aient des repères après pour plus tard, et c'est pas qu'ils m'aiment.* », Frédérique (enseignante).

- « *Avoir tout bon (...) aux évaluations. Être la première à finir (...) à écrire et écrire le mieux de la classe !* », Julie (élève).

- « - (...) *dans tes relations avec les autres, qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - (...) leur dire (...) des méchancetés (...) que ils travaillent pas bien à l'école, ou qu'ils vont pas réussir dans la vie. (...) qu'ils auraient une mauvaise réputation au collège, des trucs comme ça.* », Joséphine (élève).

Mais pas le seul

- « (...) *j'ai du mal à... considérer les individus, comme le système scolaire étant la seule chose, qui puisse permettre dans la vie d'être super bien, et tout ça. (...) il y a des enfants, qui ne sont pas à l'aise dans le système scolaire et qui pourront très bien se débrouiller dans la vie* », Mireille (enseignante).

Identification de l'école

- « (...) *en fait, on est, on est une école qu'il y a euh... des bons résultats euh, voilà.* », Martin (élève).

Investissement dans l'enseignant

- « (...) *plus c'est une bonne maîtresse, plus elle nous apprend, enfin, plus elle nous explique mieux !* », Camille (élève).

- « (...) *là on a des bonnes maîtresses, mais (...) je sais pas qui nous ferait bien Maths, par exemple...* », Maxime (élève).

Un investissement dans le temps

- « *C'est pas que je supporte pas, mais j'essaye quand même de leur dire de parler autrement, voilà. Je leur rends service pour plus tard quoi, tout simplement. Parce que on peut pas parler à tout le monde de la même façon.* », Élodie (enseignante).

L'investissement comme enjeu de l'école

- « - *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu ne peux pas faire à ce moment-là ? - Ben déjà, ne pas, ne pas avoir envie de le faire et le dire à la maîtresse. Si on n'a pas envie, eh ben en fait on est à l'école, on est là pour apprendre et il vaut mieux s'obliger.* », Martin (élève).

L'investissement dans l'élève

- « (...) il faut qu'elle [la maîtresse] voie que j'ai des difficultés, et puis en même temps, non, parce qu'elle sait très bien que (...) je pourrais toujours m'améliorer. », Joséphine (élève).

- « Madame Manson, elle est plus euh... comment dire euh, elle veut qu'on réussisse vraiment, vraiment, à pas faire de fautes. », Amandine (élève).

Un investissement inégal

- « (...) elles [les maîtresses] nous ont dit qu'on travaillait bien, et qu'on était des modèles pour la classe. », Madeline (élève).

L'élève comme un nécessaire objet d'investissement

- « (...) ne privilégier que les bons élèves, et laisser tomber des mauvais. (...) même (...) si il faut être honnête, c'est très, très, très difficile quand même de se couper en vingt-huit. Donc (...) voilà, ça, c'est quelque chose qu'on doit pas faire en classe. », Christine (enseignante).

- « (...) ce [la maîtresse parfaite] serait une dame plutôt. Une grande, plutôt jeune (...) qui ait des bonnes notions, toutes ses études, tous ses diplômes, qui n'ait rien raté du tout. Et qui serait plutôt... : tu as pas compris, c'est pas grave, je vais te réexpliquer et tu vas réessayer. Plutôt intentionnée avec les élèves. Et non pas : tu as pas compris, attends, je vais m'occuper d'un autre élève, je reviens. Alors qu'en fait elle va pas revenir, elle va le laisser comme ça. Je préfère plutôt qu'elle s'occupe de nous, qu'elle résoudre notre problème et après qu'elle va s'occuper d'un autre élève. », Amandine (élève).

L'investissement comme une évidence

- « - Qu'est-ce que vous n'acceptez pas ? - (...) qu'il [l'élève] n'essaye pas peut-être. (...) ou quand on dit euh... : Bon, je suis nul, j'y arrive pas ! Ça, ça m'énerve ! Parce que c'est pas vrai ! C'est pas possible. », Élodie (enseignante).

Un investissement partagé

- « (...) la chose sur laquelle on est le plus à cheval je pense avec Edwige, c'est la communication avec les parents. C'est-à-dire le trio les parents, les enfants et nous. », Christine (enseignante).

- « (...) soit (...) les parents, soit l'environnement est partie prenante, l'enfant est partie prenante (...) et donc on fera des efforts. Et soit, tout le monde s'en fiche et donc du coup on en a vingt-sept autres, donc voilà. », Christine (enseignante).

Un investissement différencié

- « *Non, ouais, j'attends pas la même chose d'eux, non, de mes élèves, en fonction de leur niveau évidemment.* » Élodie (enseignante).

- « *(...) on a mis un bon élément à côté d'un mauvais élément. (...) du coup le bon élément était complètement perturbé (...) soit parce que ben il était entraîné, soit parce qu'il arrivait pas à bosser, parce que l'autre à côté de lui n'arrêtait pas (...) de danser, de bouger euh.* », Céline (enseignante).

Influence des enseignants, après des élèves

- « *Moi je pense qu'on [l'enseignant] déteint un peu sur nos élèves. J'en suis même intimement convaincue.* », Christine (enseignante).

Dans son école

- « *Il [l'enseignant] serait un peu moteur dans son école, comme un élève parfait peut être moteur dans sa classe (...)* » Christine (enseignante).

Un investissement attendu

- « *(...) il y a des choses qui sont identiques, que j'attends dans n'importe quelle matière qu'on fait : d'être investi dans le travail, de faire le meilleur de soi-même.* », Fanny (enseignante).

- « - (...) *qu'est-ce que tu penses que ta maîtresse ne peut pas faire en classe ? - ... Euh, mal écrire au tableau. Ne pas écrire assez gros. Ne pas réexpliquer quand l'élève n'a pas compris. Euh, avoir un chewing-gum dans la bouche. Euh, s'asseoir parce qu'elle est fainéante et qu'elle ne veut pas travailler. Mais bon c'est pas le cas de mes deux maîtresses que j'ai en classe !* », Camille (élève).

Un investissement espéré

- « *J'aurais des bonnes notes.* », Luciano (élève).

- « *(...) je sais que je saurais tout, je serais bon à tout. (...) j'irais directement au... au terminale !* », Maël (élève).

- « *Je ne peux pas dire que je ne veux pas apprendre ma leçon, parce que je sais que je vais avoir une mauvaise note.* », Camille (élève).

Un investissement recherché

- « *Parce que tu as un élève qui est bon et un élève qui est pas bon. Et le fait qu'ils soient ensemble, du coup ça motive l'élève qui est pas bon et tu sens qu'il part vers le haut.* », Céline (enseignante).

- « *Là quand ils sont tout seuls, vraiment tu essaies de les faire bosser, donc euh...* », Céline (enseignante).

Susciter le projet personnel

- « (...) *il [l'élève parfait] (...) ne serait pas dans la passivité. (...) il aurait des idées, et puis envie d'expérimenter, de tester, (...) envie d'essayer (...)* », Claudie (enseignante).

- « (...) *ce [un élève modèle] serait plutôt un élève (...) motivé, en fait. La motivation, un élève qui a envie d'apprendre, un élève qui est content d'apprendre, qui est toujours content par les différentes activités qu'on va lui proposer (...)* Un élève qui discute quoi, de l'échange. », Élodie (enseignante).

- « *L'élève modèle c'est ça pour moi, quelqu'un qui a envie. Après chacun ses difficultés, chacun son niveau, mais quand on a envie de faire des choses, d'apprendre des choses eh bien ça rend tout de suite la relation enseignante plus intéressante. Et puis l'élève modèle, celui qui a envie, celui qui essaie de s'améliorer aussi.* », Fanny (enseignante).

b) Difficultés liées à l'investissement

Un manque d'investissement dans la tâche

- « (...) *ce que je supporte pas, c'est le manque d'enthousiasme dans son métier, moi c'est ça. (...) quand on arrive le matin, et qu'on fait déjà la gueule, et qu'on repart le soir et qu'on fait encore la gueule.* », Christine (enseignante).

- « *Ben qu'est-ce qui est pas bien du point de vue d'un enfant, (...) de pas vouloir travailler, de rien vouloir faire.* », Élodie (enseignante).

Un désinvestissement

- « (...) *le problème, c'est que (...) tu le remets à sa place, une fois, deux fois et puis ensuite tu le mets dans le couloir et après tu ne le reprends plus en aide personnalisée, puisque de toute façon il veut pas bosser (...)* », Céline (enseignante).

Une inertie

- « *Il y en a pas beaucoup, mais il y en a, des gens (des collègues), pour qui rien ne va. (...) c'est aussi comme ça dans (...) la vie (...) privée. Mais au travail en tout cas, on est censé travailler en équipe. Mais comme rien ne va (...) c'est compliqué quoi, de faire (...) bouger les choses. (...) ça me dérange.* », Christine (enseignante).

- « *Et en même temps les élèves qui sont là pour bosser, eux ils font des poses toute la journée pour qu'on essaie de mettre, de remettre tout le monde au travail.(...) Parce que il y a des gamins qui sont pas à l'aise, mais au bout d'un moment euh, ben ils sont pas là pour m'écouter euh... toute la journée reprendre les élèves euh, qui veulent pas bosser.* », Céline (enseignante).

Absence d'investissement de la famille

- « (...) *soit tu as un refus total des parents. Donc là, c'est facile hein, parce que nous (...) on se dit : bon voilà, on a fait (...) ce qu'on a pu. Personne, ça n'intéresse personne (...) mais ça, ça t'interpelle quand même.* », Christine (enseignante).

Un lâcher prise

- « (...) *on a une petite qui est extrêmement menteuse (...) On va rien pouvoir y changer, parce que la maman est pareille. (...) c'est tout le temps du mensonge. (...) tout et n'importe quoi. Donc (...) c'est pas mon souci (...). Et puis au bout d'un moment, tu lâches un peu prise.* », Christine (enseignante).

Ces résultats montrent que :

La norme en classe s'inscrit dans le champ affectif et reflète le besoin d'investissement, entre reproduction et différenciation. La norme au regard du besoin d'investissement désigne l'école comme un terrain d'investissement, vecteur de réussite sociale, support d'apprentissage et outil de construction de repères. La perspective est ouverte dans le temps. L'investissement se décline de façon spécifique en classe, au regard de l'identité des acteurs, participant ainsi à la reproduction. Pour autant, la norme spécifie l'investissement de façon originale en fonction de la singularité de chaque acteur et, en ce sens, s'inscrit dans la différenciation. La norme au regard du besoin d'investissement atteste des concurrences dans le système de normes entre les logiques individuelle et collective. L'individuation en classe se décline essentiellement par rapport au statut des acteurs. Le contexte de faisabilité, en classe, induit une négociation entre les représentations de la norme relatives à l'investissement nécessaire et la pratique de la norme. Les besoins d'investissement dans une forme de réciprocité modulent la norme.

Si l'investissement en classe est original, il n'est pas isolé et se conjugue avec le réseau familial. La norme met en relief l'élève et l'enseignant comme sujets et objets de projections et d'investissement. La norme met en relief l'investissement de l'élève par lui-même ou par

l'enseignant à la fois comme évidence et nécessité. Pour autant, l'investissement en classe se spécifie de façon différente : attendu, recherché, espéré, partagé, différencié, mais aussi parfois inégal ou absent. L'iniquité, mais aussi l'absence, l'instabilité ou l'inégalité d'investissement posent problème, pas tant comme source de transgression, mais comme obstacle à une perspective de projet ou de réussite. La norme est empreinte de réciprocité, qui colore l'investissement dans l'interaction, majoritairement entre l'élève et l'enseignant, mais aussi vis-à-vis de lui-même dans une forme d'engagement qui ressort comme la voie porteuse de l'investissement. La norme fait apparaître la classe comme une espace de construction de projet, mais dans un cadre contraint où la différenciation tient davantage à la gestion de l'hétérogénéité nécessaire et moins à la liberté de chacun. Conformité et investissement se dessinent par rapport aux identités d'élève et d'enseignant. L'investissement, lorsqu'il existe, ressort comme un cercle vertueux et porteur, favorable à l'acceptation. A l'opposé, le désinvestissement, le manque ou l'absence d'investissement engagent l'individu dans une spirale négative, davantage comme obstacle que comme transgression. En classe, la norme et les besoins d'acceptation présentent une interdépendance, indexée à la cohérence et la stabilité du contexte.

d) Besoins de valeurs

Les valeurs s'articulent avec les idéaux et la culture et conditionnent la construction de l'individu et son intégration sociale. Nous avons repéré et retenu, dans le champ des valeurs, les représentations de la norme qui nous semblent significatives, au regard du Bien et du Bon, du Vrai et du Beau.

➤ Le Bien et le Bon

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer ces valeurs morales et éthiques en classe, à partir de représentations de la norme, en différenciant le Bien et le Bon de leur absence. Nous avons considéré la prétention à la validité en classe, dans les perspectives morale et éthique, comme obligation ou comme invitation. Nous cherchons à vérifier si les représentations de la norme en classe au regard du Bien et du Bon reflètent des significations et comportements communs et se fondent sur l'existence ou la transmission de valeurs en classe. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent le Bien et le Bon et si, en retour, ces besoins de valeurs modulent la norme.

a) Le Bien et le Bon

Le Bon

- « (...) tout enfant a quelque chose de bon. », Christine (enseignante).

- « (...) ils [les élèves] ont envie quand ils ont une bonne note : (...) Maîtresse, c'est bien, je suis content ! », Christine (enseignante).

Le Bien comme valeur absolue (comme morale)

- « *C'est pas bien de mentir tout court.* », Ingrid (élève).

- « *(...) je n'ai pas le droit (...) d'être méchante. Faut rester gentille.* », Eugénie (élève).

Respect, Sincérité, Vrai

- « *(...) parler de... quelqu'un que tu n'aimes pas et la traiter mais derrière son dos ! (...) c'est pas bien de la traiter !* », Luciano (élève).

- « *(...) demander, recopier sur les gens. Demander les réponses aux gens. (...) c'est pas bien !* », Walter (élève).

- « *(...) tu as pas envie d'aller faire quelque chose, ben tu es obligé de le faire quand même. Si tu le fais pas (...) c'est pas bien. Parce que (...) on te demande un service, alors tu es obligé (...) de le faire quand même.* » Luciano (élève).

- « *(...) même si tu es un enfant et tu as le même âge, tu dois quand même du respect, comme à la maîtresse, comme à tes parents* », Amandine (élève).

La classe comme univers protégé

- « - *Qu'est ce qui est mal en classe ? - ... Moi je trouve que il y a rien de mal.* », Maxime, (élève).

- « - *Qu'est-ce qui est vraiment mal en classe ? - Rien !* », Madeline (élève).

- « *Qui sont mal en classe. Comme ça, j'avoue que non, je vois pas de réponse.* », Mireille (enseignante).

Comme obéissance

- « *Sans être autorisé, ben il [l'élève] n'a pas le droit. Donc (...) il s'arrête tout de suite. (...) si il est autorisé (...) qu'il s'exprime (...) très poliment* », Mireille (enseignante).

Des limites à l'obéissance

- « *Elle [la maîtresse] peut pas nous forcer à faire quelque chose de mal.* », Cédric (élève).

Le Bien comme éthique

- « *Important, parce que d'avoir une bonne maîtresse c'est bien, parce que plus c'est une bonne maîtresse plus on apprend mieux.* », Camille (élève).

Le Bien comme comportement identifié

- « *Ben... à ma place, il faut (...) rester debout jusqu'à ce que la maîtresse elle nous dise de s'asseoir, et si tu t'assois après, c'est pas très bien.* », Sandra (élève).

- « *(...) c'est la maîtresse qui (...) nous a fait apprendre tout (...) et c'est pas bien si (...) on l'agace toujours.* », Maajid (élève).

- « *(...) si moi je faisais tout (...) et je suis tranquille et je fais pas les bêtises et tout, et (...) elle m'aime pas, (...) c'est pas bien (...). Elle t'aime pas trop, ben... ça c'est pas bien.* », Maajid (élève).

- « *(...) c'est pas bien de mentir.* », Miranda (élève).

- « *... Ça c'est clair : ne pas insulter la maîtresse, parce que... c'est pas bien !* », Tenea (élève).

- « *(...) c'est pas bien [qu'il y ait des chouchous] !* », Gaëtan (élève).

Apprentissage du Bien et du Bon

- « *Elle [une ancienne déléguée] voulait toujours que tout soit bien pour les élèves. Elle essayait de faire en sorte (...) : vous pourrez venir me parler de tous vos problèmes, (...) Et elle nous expliquait (...) on aimait bien ça (...).* », Amandine (élève).

- « *(...) des principes d'éducation (...) d'être poli (...) de dire bonjour, de dire au revoir, de dire merci (...) de pas manquer de respect aux adultes de l'école, ni aux enfants (...) des règles communes (...) qui vont pour le bon fonctionnement (...) de tous, en fait. (...) c'est des valeurs quoi, tout simplement.* », Élodie (enseignante).

Le Bien comme « garde-fou »

- « *(...) si le professeur il me dit quelque chose (...) on doit un peu, on doit le faire. (...) sauf si ça nous semble (...) vraiment pas bien.* », Cédric (élève).

Le Bien comme idéal à atteindre

- « *- Si tu étais un élève parfait, comment tu serais ? - Bien !* », Sergio (élève)..

- « - (...) si tu étais parfait, quelles sont les choses que tu ne ferais pas du tout ? - (...) Jamais je ne ferais quelque chose qui n'est pas bien. », Cédric (élève).

- « - Une maîtresse ou un maître, qui serait parfait. Comment il serait ?- (...) il saurait tout ! (...) il pourrait jamais se tromper. Donc ce serait bien... », Cédric (élève).

- « (...) si il [l'élève] est modèle, il ferait tout bien. (...) si l'enseignant est parfait, si il est modèle euh... il ferait tout bien ! », Élodie (enseignante).

Être juste

- « (...) ils [les enfants] sont très sensibles à l'injustice. », Christine (enseignante).

- « (...) l'injustice (...) je mettrais ça comme un des piliers vraiment (...). », Christine (enseignante).

b) Le Mal, l'absence du Bien et du Bon

Des facettes multiples

- « (...) des trucs plus précis (...) : c'est pas bien de manger un chewing-gum, c'est pas bien (...) d'avoir un bureau en bazar, c'est pas bien d'empêcher les autres de travailler, c'est pas bien de faire du bruit inutilement, (...) je continue, ou ? », Fanny (enseignante).

- « - (...) qui est mal en classe ? - (...) de ne pas aimer les autres. De faire en sorte que l'autre (...) soit disputé et que toi tu sois le chouchou. (...) dire des jurons (...) aux élèves d'à côté (...) manquer de respect aux élèves, (...). », Amandine (élève).

- « Ne pas obéir à la maîtresse (...) pas travailler... tricher... », Vivian (élève).

- « ... La notion de mal (...) c'est de faire mal aux autres (...) ne pas utiliser (...) toute son intelligence (...) toute son énergie pour travailler (...) pour autre chose, quoi. Faire mal aux autres. », Frédérique (enseignante).

- « (...) c'est d'être méchant avec les autres (...) de ne pas travailler, de ne pas essayer d'apprendre. (...) de pas utiliser son énergie pour apprendre. Voilà ce qui n'est pas bien pour un élève. », Frédérique (enseignante).

Une interdépendance avec les valeurs familiales

- « (...) j'accepte pas (...) j'ai du mal (...) mais du coup c'est plus avec les parents (...) avec leur côté (...) avec un côté de la société qui est (...) assez général. C'est le côté, c'est pas à moi, donc (...) je m'en fous. », Claudie (enseignante).

Des nuances

« Pas très bien »

- « ... *Chahuter et (...) quand... on parle à quelqu'un qui est loin (...) faire des petits mots, c'est pas très bien.* », Sandra (élève).

- « *Je pense que c'est quand même pas, que ça va pas être très bien [d'avoir des chouchous] pour le groupe.* », Mireille (enseignante).

« Pas bien »

- « (...) *leur [aux élèves] prendre des choses comme ça (...) c'est pas bien. J'ai pas le droit.* », Tenea (élève).

- « (...) *j'ai envie de barrer et après la maîtresse elle me dit (...) que (...) c'est pas bien de gribouiller comme ça. Et après elle me déchire la page.* », Maajid (élève).

- « *Rapporter c'est pas bien, parce que après on se fait moins de copains (...).* », Camille (élève).

- « (...) *on a eu un enseignant et... il a préparé sa cigarette en classe. Il l'a fait devant nous. Donc ça c'est pas bien.* », Lina (élève).

- « (...) *ce qu'il n'est pas bien de faire, (...) c'est de ne pas être calme !* », Céline (enseignante).

« Pas bon »

- « *Des choses pas bonnes... (...) des réponses à des exercices.* », Fanny (enseignante).

- « (...) *des enfants qui monopolisent la classe, (...) c'est pas bon pour un groupe.* », Mireille (enseignante).

- « - (...) *des choses qui ne sont pas bonnes en classe ? - Tout ce qui peut gêner le groupe, (...) tout ce qui peut gêner le fonctionnement et l'objectif (...) de l'enseignant (...) c'est-à-dire d'enseigner !* », Mireille (enseignante).

- « *Des fois il peut y avoir des maîtresses qui sont pas bonnes.* », Maxime (élève).

« Mal »

- « (...) des choses qu'ils [les maîtresses] peuvent pas faire comme euh, quand on [les élèves] les respecte pas (...) qu'elles nous fassent mal, qu'elles nous traitent ou qu'elles nous tirent les oreilles. » Julie (élève).

- « Ce qui est mal, ce serait d'être... méchant volontairement avec quelqu'un. Ça ce serait mal ! », Fanny (enseignante).

- « - (...) qu'est-ce qui serait vraiment mal ? ... De faire pleurer quelqu'un. », Najma (élève).

L'absence de bien dans une perspective éthique

- « Et pour le maître, ce qui n'est pas bien. C'est pas faire des différences (...) réagir en fonction aussi de l'humain que l'on a en face. Donc on est obligé d'adapter un tout petit peu. Mais (...) c'est de ne pas être juste (...) ! », Frédérique (enseignante).

- « (...) s'il y a quelqu'un au tableau (...) qui fait une mauvaise réponse, c'est pas bien de lui faire remarquer. », Sandra (élève).

L'absence de bien dans une perspective morale

- « (...) pour moi il n'est pas bien de rentrer soit dans le rôle de la grande sœur, de la maman (...) de la copine, (...) l'adulte ne doit pas se moquer de l'enfant, jamais. (...) il doit être l'exemple de ce qu'il attend des enfants. », Claudie (enseignante).

Des conduites significatives du Mal

- « (..) faut pas (...) ce qui serait vraiment mal, c'est de parler, d'envoyer des petits mots pour dire : je t'aime pas, et tout. », Constance (élève).

- « (...) ce qui est vraiment mal, c'est vraiment de se déplacer, de courir partout (...). », Camille (élève).

- « ... si on n'a pas fait signer quelque chose, ou qu'on se tient mal, on a une croix. », Madeline (élève).

- « (...) il y a des élèves (...) des garçons, mais ils sont pas bien (...) qui font trop d'histoires, qui frappent tout le temps... qui insultent la maîtresse derrière son dos. », Tenea (élève).

Le Mal comme absence d'intimité

- « (...) vraiment ils [les élèves] savent où ça fait mal quoi, et ils tapent dessus. », Céline (enseignante).

- « (...) de parler de choses euh, qui touchent certains élèves et qui sont hyper-intimes ! », Céline (enseignante).

Le Mal dans le rapport au corps

- « (...) préférer un enfant, et l'autre (...) le maltraiter. (...) j'avais terminé (...) j'avais taillé mon crayon, je l'ai ramassé par terre (...) j'ai essayé de l'attraper. Quand je me suis relevée, la maîtresse m'a tiré les cheveux et ça faisait assez mal, parce qu'en fait j'avais pas écouté. », Amandine (élève).

- « (...) faire du mal aux autres (...) jouer à des jeux violents... », Emilie (élève).

- « ... Taper (...) balancer des choses, parce que si ça va sur un élève, ben ça peut lui faire mal. », Emilie (élève).

- « (...) j'ai eu un maître (...) il était pas cool du tout. (...) quand on savait pas quelque chose, il nous secouait, il nous tirait les oreilles (... », Lina (élève).

En lien avec le respect

- « Mal en classe (...) d'insulter la maîtresse (...) de se moquer de tous les élèves, de faire tout le temps le plus fort (...) », Joséphine (élève).

- « - (...) il y a quelque chose qui est mal en classe ? - (...) Répondre à la maîtresse ! », Lina (élève).

- « C'est ceux qui ne respectent pas l'intégrité morale de l'autre. (...) ils (...) se moquent, vraiment, c'est une chose que j'ai du mal à supporter ! », Frédérique (enseignante).

- « (...) je vais avoir du mal à accepter toute situation où ils vont pas respecter ça quoi. », Claudie (enseignante).

- « (...) j'ai beaucoup de mal avec les enseignants qui se moquent de leurs élèves. ». Claudie (enseignante).

L'indifférence

- « - Qu'est-ce qui est mal pour toi en classe ? - (...) de s'en fiche des autres. », Ted (élève).

L'injustice

- « (...) *ce qui est mal ? (...) j'aime pas quand on se fait disputer (...) pour rien.* », Walter (élève).

- « - (...) *une situation qui craint ? - (...) que quelqu'un soit pas sage et que toute la classe soit punie !* », Julie (élève).

- « (...) *de mettre les enfants un petit peu dans des cases, les bons, les pas bons, (...) faire des catégories comme ça, c'est pas bien.* », Élodie (enseignante).

- « (...) *je dois pas faire en classe, c'est (...) faire une discrimination (...) par rapport aux enfants.* », Christine (enseignante).

- « (...) *du côté de l'enseignant, de faire (...) des chouchous, des choses comme ça, je pense que c'est vraiment pas bien. (...) ils sont tous logés à la même enseigne, pour moi.* », Élodie (enseignante).

- « (...) *ce serait quand même pareil, l'injustice. (...) J'ai une élève cette année, qui a dit à Élodie (...) qu'elle pensait que j'étais raciste. Donc ça, ça m'a mis très fort en colère.* », Claudie (enseignante).

L'instabilité de l'adulte

- « - *Qu'est-ce qui est mal en classe ? (...) que il y en a, ils font rien et que la maîtresse (...) s'énervent souvent. Et quand la maîtresse s'énervent souvent, c'est sur tout le monde.* », Pierre (élève).

- « *Les insultes. (...) j'en ai eu quelques-unes derrière mon dos, qui m'ont mise en colère. (...) Je suis plutôt une (...) méditerranéenne, je me mets en colère assez facilement, (...) ça va être des colères sur des mots ou des situations.* », Claudie (enseignante).

Ces résultats montrent que :

La norme s'inscrit dans le champ des valeurs et reflète le Bien et le Bon. En classe, norme et besoins de valeurs présentent une interdépendance, marquée par une forme de réciprocité. Les valeurs morales et éthiques s'articulent, sous forme d'un système, qui engage les acteurs à hiérarchiser les valeurs et à différencier les éléments (non)conformes, recherchés ou exclus. La difficulté tient à ce que ce système, qui teinte la perception et l'insertion des acteurs de l'école, est à la fois indexé au milieu familial et à la culture de la classe. Les représentations de la norme témoignent du Bien et du Bon, à travers une prétention à la validité qui les inscrit dans une perspective morale prescriptive ou éthique : les acteurs de l'école se conforment par obligation dans une logique d'obéissance, ou par choix à travers l'engagement vers la

conformité. Le processus de normalisation conjugue approches morale et éthique, où la raison de l'individu s'accorde avec obéissance et le bonheur résonne avec devoir.

Les valeurs teintent le jugement des acteurs de l'école, qui dessinent le Bon, le Bien, le Mal, mais aussi le Respect, le Juste, la Sincérité comme obligation ou invitation, mais aussi comme critère de prétention à la validité. Les normes relatives aux valeurs se dessinent et se conjuguent dans un réseau. Les valeurs induisent des comportements et sont inférées par des conduites, qui témoignent de la (non)conformité et modulent la norme en retour.

La norme esquisse le Bon en classe, dans la nature humaine, mais aussi au regard de l'apprentissage et de la compétence. Le Bien se dessine comme valeur absolue ou comme un choix, par rapport à une transgression possible, dans une perspective de respect d'autres valeurs. Les valeurs ressortent comme un « garde-fou », qui contribue à tracer les limites de l'acceptable, et comme un idéal, qui oriente les conduites. Les représentations de la norme dessinent à la fois la classe comme un espace d'équité, protégé, mais aussi comme un terrain parfois insécurisant ou hostile. L'enseignant ressort comme un acteur central, à travers ses conduites, au regard de critères de neutralité et de sécurité, dans une perspective d'équité et de stabilité. À l'opposé, l'absence de Bien ou le Mal épouse des formes multiples et nuancées, identifiées comme des transgressions, dont le caractère nuisible ressort vis-à-vis de l'autre, dans son intégrité morale ou physique, ou vis-à-vis de l'enseignement. Le rapport au corps ressort dans la brimade physique ou dans l'intrusion dans l'intimité. Les perspectives ici encore sont morales et prescriptives ou éthiques. Les nuances présentes affichent les frontières de l'acceptable, à travers différents niveaux, modulées par le degré de nuisibilité et le caractère intentionnel de l'acte. Les acteurs de l'école ressortent à la fois comme acteurs et objets, au regard des valeurs. En classe, le Bien et le Bon, comme valeurs, témoignent d'une nécessaire médiation entre savoir et pratiquer l'éthique, dans une perspective d'humanisation, mais aussi d'ordre scolaire.

➤ Le Vrai

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer le Vrai en classe, à partir de représentations de la norme, en différenciant la quête et la défense du Vrai de ce qui s'y oppose. Nous avons dessiné le Vrai en classe par rapport aux représentations de la norme. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent le Vrai et s'il module la norme en retour.

a) Le Vrai

Le Vrai, une valeur morale

- « (...) non. (...) [dire des choses pas vraies en classe] ça s'appelle mentir. Et il faut pas mentir. (...) c'est pas bien mentir. », Jacques-Maxime (élève).

- « Ben non, parce que c'est pas très bien [de dire des choses pas vraies en classe] pour l'honnêteté. », Lina (élève).

Le primat de la vérité sur le mensonge

- « (...) si sur une personne (...) dit la vérité, alors que tu dis qu'elle dit un mensonge, non tu peux pas ! », Luciano (élève).

- « (...) si la maîtresse pose une question (...) faut pas mentir quoi, faut dire la vérité. », Pierre (élève).

Le Vrai dans les conduites

- « (...) tu pourrais pas (...) faire semblant d'écouter. », Luciano (élève).

- « (...) l'hypocrisie (...) », Edwige (enseignante).

- « ... J'ai pas droit de faire semblant d'apprendre. », Salma (élève).

- « (...) faire semblant de ne pas voir quelque chose, parce qu'on a la flemme. Ça c'est quelque chose qui (...) est très grave ! (...) le groupe n'accepte pas que on [l'enseignant] ne relève pas la bêtise qui a été faite ! », Frédérique (enseignante).

Un rapport au Vrai orienté par l'enseignant

- « - (...) dire des choses qui ne sont pas vraies en classe ? - N...non, parce que les maîtresses elles disent toujours la vérité », Madeline (élève).

- « (...) la maîtresse n'arrête pas de nous dire que, dès qu'on ment, les autres personnes (...) le voient. (...) du coup, on ment juste à nous. », Cédric (élève).

Une vérité justifiée

- « - (...) ça sert à rien [dire des choses pas vraies en classe]. (...) si on est en train d'aider quelqu'un puis qu'on lui dit quelque chose de faux, (...) il aura retenu la chose fausse, au lieu de celle qui est vraie. », Emilie (élève).

Le Vrai comme construction

- « Non seulement, j'accepte, mais je tiens à ce qu'il dise ce qu'il pense, quand c'est faux. (...) C'est beaucoup plus intéressant, c'est beaucoup plus riche. (...) les enfants qui disent des choses qui sont pas vraies, c'est tout à fait acceptable ! Dans les apprentissages, sûr, sans hésiter ! », Frédérique (enseignante).

- « (...) on peut se tromper (...) dès lors qu'il y a eu un cheminement, voilà, là on en discute (...) il faut se servir de sa tête. », Christine (enseignante).

Développer l'imaginaire

- « (...) *quand on fait l'expression écrite (...) on peut... raconter une histoire... inventée.* », Joséphine (élève).

Construire son identité

- « *Non, non [ne pas avancer des choses pas vraies en classe]. (...) je leur apprend à (...) assumer ce qu'ils sont et ce qu'ils font, et ce qu'ils disent.* », Mireille (enseignante).

Prioriser le Vrai, au regard de ses conséquences

- « *Non [dire des choses pas vraies en classe]. J'ai déjà essayé. Ça nous retombe dessus à un moment ou à un autre.* », Valérian (élève).

Des nuances

- « (...) *ça dépend dans quel domaine. On peut se tromper. (...) en Sciences, il m'arrive de leur dire quelque chose, (...) de réaliser que je leur ai dit une chose fausse. (...) c'est pas grave. Par contre, on peut pas nous dire des choses fausses (...) sur les humains qui nous entourent (...)* », Claudie (enseignante).

b) L'absence de Vrai

Le mensonge, inscrit dans la morale

- « *Qu'est-ce qui est mal en classe ? (...) de mentir (...) de voler (...).* », Élodie (enseignante).

- « *C'est pas bien de mentir tout court.* », Ingrid (élève).

- « (...) *il faut pas dire des choses qui sont pas vraies, parce que c'est un mensonge.* », Constance (élève).

Les conduites à caractère dissimulé

- « ... *L'insulter derrière son dos.* », Salma (élève).

- « *On doit pas faire des signes derrière son dos.* », Saba (élève).

Dire des choses pas vraies

À proscrire

- « *Non. Parce que c'est pas bien de mentir.* », Miranda (élève).

- « *Je ne peux pas (...) dire ce qui n'est pas vrai sur lui.* », Camile (élève).

Comme un droit

- « *(...) on a tous le droit de se tromper. Si on a faux à un exercice, c'est pas de notre faute, on n'a peut-être pas bien compris (...)* », Gabrielle (élève).

Justifier

- « *(...) parce qu'il y a une raison dernière (...) oui... je peux dire des choses pas vraies* », Fanny (enseignante).

Sans problème

- « *Ça m'est déjà arrivé [de dire des choses pas vraies à la maîtresse] (...) non [c'est pas un problème].* », Walter (élève).

Dans le doute

- « *Mm... oui... peut-être... je crois... peut-être que oui* », Maël (élève).

Comme réalité

- « *Non, il y a pas le droit [dire des choses pas vraies en classe], mais il y a des gens qui le font.* », Bakari (élève).

Comme « bravoure »

- « *Non, je n'ai pas le courage [dire des choses pas vraies en classe]. Mais il y en a qui le font dans la classe. Et je ne sais pas comment ils font pour avoir ce courage.* », Lola (élève).

En fonction de l'autre

- « *(...) à la maîtresse (...) on doit dire tout... vrai. (...) avec les autres camarades, (...) si on veut le faire, si on veut rigoler avec eux, (...) on peut dire n'importe quoi.* », Maajid (élève).

De la nuance

- « *Euh... ah, écoute, j'aurais tout de suite dit non ! Et puis sauf qu'après euh, voilà du vécu des enfants, ou voilà, on se demande, tu vois quelle est la véracité de leurs propos.* », Edwige (enseignante).

Une tolérance variable

- « *(...) dire que son père est roi du Mexique (...) ça peut m'arriver d'accepter des choses qui paraissent folles, parce que d'abord ça peut exister. (...) quant aux connaissances scolaires (...) ça c'est absolument pas un problème ! (...) il y a des enfants (...) qui peuvent s'enfermer*

dans des choses totalement fausses. Ça peut être signe (...) d'un souci (...) voire parfois très grave. (...) il faut... être quand même en alerte. (...) s'il me dit qu'il a gagné le tournoi de rugby le week-end et puis que c'est faux, c'est pas non plus très grave. », Frédérique (enseignante).

Ne pas rapporter

- « (...) ne pas rapporter, ne pas mentir. (...) rapporter c'est vraiment dans les cas (...) où on n'a pas le choix. », Camille (élève).

- « (...) venir rapporter, (...) je trouve qu'ils ont passé l'âge, à dix ans. », Christine (enseignante).

Le Vrai comme croyance

- « (...) elle [la maîtresse] (...) veut pas me croire ! (...) ici personne nous croit ! (...) il y a des choses qui sont vraies et (...) il y a des gens qui me croient pas. », Tenea (élève).

Un mensonge délibéré de l'enseignant

- « Oui [il m'est arrivé de dire des choses qui n'étaient pas tout à fait vraies]. Alors : vous passez en classe de sixième, mais on a jusqu'au mois de septembre pour dire (...) si on est toujours d'accord ou pas. », Céline (enseignante).

- « (...) on [l'enseignant] leur raconte toujours la même histoire pour le passage en classe de sixième. (...) on leur raconte que : il y a deux ans, un élève, on l'a fait redoubler le 30 juin (...). », Christine (enseignante).

Tricher

- « Et là, il recopie sur la correction. Ça, ça se fait pas du tout ça ! C'est de la triche, », Amandine (élève).

- « Tricher et communiquer avec les autres. », Lina (élève).

- « (...) pas copier, pas ... pas tricher... », Vivian (élève).

- « (...) d'essayer (...) de tricher. (...) c'est aussi un truc que je supporte pas, tu vois ! », Christine (enseignante).

- « Qu'il triche (...) j'ai du mal à accepter (...) c'est eux, que je veux évaluer, que c'est important pour moi, que je connaisse leur niveau s'ils veulent après avoir une aide quelconque (...) », Edwige (enseignante).

- « (...) être mauvais joueur avec eux (...) tricher quand on fait des jeux. », Martin (élève).

Ces résultats soulignent que :

La norme s'inscrit dans le champ des valeurs et reflète le Vrai. En classe, la norme et le Vrai se conjuguent dans une forme d'interdépendance, marquée par une forme de réciprocité.

À la lumière de ces données, les représentations de la norme dessinent le Vrai tant comme valeur morale, prescriptive, que dans sa dimension éthique comme quête et construction. Valeur absolue, édification ou invitation, le Vrai n'est pas isolé et s'inscrit dans un système de valeurs comme le Bien, l'honnêteté, la sincérité. Au sein de ce système, des hiérarchisations s'esquissent, conduisant les acteurs de l'école à accorder des priorités. Représentation et pratique de la norme au regard du Vrai se conjuguent dans une influence réciproque, où les conduites peuvent témoigner ou inférer le Vrai. Rechercher et défendre le Vrai se dessinent moins comme valeur absolue que comme quête à construire, avec un ancrage fort dans le monde vécu. La prétention à la validité de la norme au regard du Vrai tient à l'existence d'une justification : dire vrai ou pas relève moins de la véracité en tant que telle que de l'existence d'une justification, dont l'enjeu devient alors dominant, mais aussi parfois de la croyance. Un acte non conforme peut le devenir, s'il est mis au service d'une justification acceptable : par exemple, mentir devient une conduite possible dans une perspective de maintien dans les apprentissages. Les concurrences surgissent. La norme au regard du Vrai se conjugue avec la raison et la croyance, dévoilant son caractère subjectif et relatif, qui met en relief le point de vue de l'individu.

La norme au regard du Vrai met en relief conjointement une quête, une construction et le conforme, sans que l'absence du Vrai signifie la transgression. Indexés aux connaissances, le faux et l'erreur ne s'opposent pas au Vrai, mais ressortent comme des éléments porteurs du processus de construction du Vrai, dans une perspective éthique, mais aussi d'apprentissage. Le Vrai lorsqu'il est considéré en fonction du Bien et du Mal, ou de la sincérité peut s'apparenter à une forme de transgression. C'est le cas parfois pour le mensonge, mais aussi pour les conduites qui présentent un caractère dissimulé, des actes qui visent à tricher, à se cacher ou à rapporter. Le caractère public de la norme est mis en relief.

La norme au regard du Vrai apparaît à la fois comme soumission dans une perspective morale, comme engagement dans une perspective éthique, comme construction dans une perspective identitaire, ou comme un cheminement dans une perspective d'apprentissage. En fonction de la considération de la conduite, au regard du jugement des acteurs de l'école, son acceptabilité se dessine. Les dimensions contextuelles et subjectives sont présentes : dire des choses qui ne sont pas vraies se dessine comme conduite à proscrire, comme un droit, une possibilité qui ne pose pas problème ou qui se justifie, comme réalité relative à l'identité d'autrui, etc. Les limites s'esquissent avec nuances, avec des frontières labiles.

➤ Le Beau

En relation avec notre champ théorique, nous nous sommes attachée à illustrer les valeurs esthétiques en classe, à partir de représentations de la norme, en différenciant le Beau de ses limites. Nous avons considéré la norme dans une perspective artistique. Nous cherchons à

vérifier si les représentations de la norme en classe, au regard du Beau, reflètent les valeurs esthétiques qui esquissent l'objet dans sa perception. Nous cherchons à comprendre si les représentations de la norme en classe reflètent le Beau et si, en retour, il module la norme.

a) Le Beau

Une réalité en classe

- « - (...) *est-ce que tu trouves qu'il y a des choses qui ne sont pas belles en classe ? - Non, tout est beau.* », Edwin (élève).

- « - (...) *des choses dans ta classe qui ne sont vraiment pas belles ? - Non. Elles sont tous belles.* », Ebony (élève).

Un espace

- « - *Et il y a des choses qui sont belles dans ta classe ?- ... Ben il y a des fleurs, il y a... des trucs comme ça. La, la classe elle est belle !* », Tayson (élève).

L'ordre

- « *J'ai du mal avec le fait que ce soit pas un beau rang, même si cette année et j'ai pas vraiment réussi à obtenir ce que je voulais.* », Claudie (enseignante).

Le corps, l'apparence

Le Beau comme idéal à atteindre

- « - *Si tu étais un élève modèle, si tu étais un élève parfait, comment serais-tu ? - Un... beau.* », Maajid (élève).

- « - *Si tu étais parfait, comment tu serais ? - Beau ! Intelligent (...).* », Mahdi (élève).

- « - (...) *si tu étais une élève parfaite, comment serais-tu ? - (...) je serais bien coiffée. J'aurais une belle queue de cheval.* », Lola (élève).

- « *Si j'avais la petite baguette magique, comment serais-tu ?... Belle !* », Miranda (élève).

- « *Alors comment elle serait ta maîtresse si elle était parfaite ? - Belle.* », Miranda (élève).

- « ... *Je m'habillerais pas toujours en smoking (...)* Je m'habillerais normalement, je me coifferais comme je voudrais. », Martin (élève).

- « Une élève parfaite (...) je m'habillerais pas comme ça (...) pas comme (...) je suis habillée. (...) Je mettrais peut-être du maquillage (...). », Ophélie (élève).

Une perception esthétique du corps de l'autre teintée par l'affect

- « (...) celle [la maîtresse] que j'aime (...) est gentille, elle est belle. Et qu'elle [la maîtresse qui est moins sympa] est moche, laide. », Alicia (élève).

b) Les limites du Beau

De multiples terrains d'expression du Beau

L'habillement

- « - (...) une situation qui serait vraiment difficile en classe aujourd'hui ? - ... Quelqu'un de très, très mal habillé. », Ophélie (élève).

La gestualité

- « - (...) des choses qui sont (...) pas belles en classe ? - Euh oui (...) des signes (...) le doigt d'honneur. », Jacques-Maxime (élève).

- « ... Oui tous les gestes et toutes les réflexions qu'ils peuvent faire. », Céline (enseignante).

Le caractère sexuel

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - (...) il y a quelqu'un en classe. (...) il nous perturbe souvent (...) dans le dictionnaire, il cherche les organes, il regarde, et il lèche... le dictionnaire. (...) souvent, quand il trouve une tige de maïs (...) il cherche des boules, pour faire à côté euh... voilà. Vraiment. Je trouve que c'est un peu dégoûtant. », Martin (élève).

- « Des choses qui ne sont pas belles (...) les gestes obscènes (...), ça c'est pas beau ça, voilà. », Élodie (enseignante).

Un dessin ou un texte

- « Qu'est-ce qui n'est pas beau ? (...) un dessin grossier (...) envers un de ses camarades, ou des petits mots vraiment pas gentils (...) entre plusieurs élèves. », Edwige (enseignante).

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - ... Par exemple, moi, je ne sais pas dessiner. », Miranda (élève).

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles dans ta classe ? - (...) Mon dessin des guerriers Maassaïs. (...) je l'ai pas bien réussi. C'était un peu raté. », Miranda (élève).

La présentation de son travail

- « (...) ce qui est pas beau, ce serait un travail pas soigné, un élève (...) qui fait pas d'efforts, qui soigne pas son é... écriture, qui soigne pas sa présentation (...) c'est pas beau. », Fanny (enseignante).

- « Pas belles, ce serait ne pas présenter son travail (...). », Frédérique (enseignante).

Le comportement des parents

- « Ce qui est pas beau (...) on revient un petit peu sur les parents. (...) des parents d'élèves de trois élèves ne s'entendent pas du tout, du tout à l'extérieur. (...) ça rejaillit forcément sur les enfants (...) ça c'était pas beau (...). Ça entraîne des choses qui sont pas sympas du tout. », Christine (enseignante).

Le corps

- « La moquerie, la différence (...) des insultes qu'on entend : toi tu as une grosse tête, ou tu as des grosses lèvres ! Les insultes sur le physique (...) je trouve ça difficile à comprendre. », Élodie (enseignante).

Le corps comme affirmation de soi

-« (...) faire leur crâneur (...) ça veut dire (...) faire sa racaille. (...). On marche bizarrement... On se roule souvent par terre (...) mettre sa casquette (...) à l'envers (...) mâcher un chewing-gum (...) vulgairement. », Lola (élève).

Des choses dégradées

- « Oui, des choses [pas belles]. (...) une chaise un petit peu (...) rouillée. (...) il manquait, (...) un rond. (...) ils enlèvent le bouchon (...) Il y en a qui sont enlevés, il y en a qui sont rouillés et tout. », Maël (élève).

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - Oui. Les tables ! Là... des fois c'est colorié. », Salma (élève).

Le langage

- « (...) une maîtresse qui utilise pas un langage normé. (...) une maîtresse qui parle mal, je pense que c'est vraiment pas beau. », Claudie (enseignante).

- « - (...) parler avec un langage familier, faut garder un langage euh normal. (...) familière : on peut peut-être utiliser des mots pas très jolis, alors qu'avec la maîtresse ça sera plus des mots soit soutenus soit normaux. », Eugénie (élève).

- « Les jurons, ça c'est vraiment pas belle, c'est vraiment pas beau. », Amandine (élève).

Pas seulement l'apparence

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - Belles d'apparence ou belles au sens, sens psychologiquement ? D'apparence, moi ce serait la peinture de la classe (...) ça va pas trop avec les tables, (...) le plafond. - Et au sens psychologique alors ? - Ben, pas belles (...) aux contrôles des fois, il y en a ils trichent. », Pierre (élève).

- « (...) la moquerie sur le physique ou (...) sur les facultés mentales de l'autre (...) Ça m'est insupportable ! » Frédérique (enseignante).

En lien avec d'autres valeurs et avec le non-conforme

Faire des différences

- « - (...) des choses qui sont pas belles en classe ? - (...) il y a l'enfant (...) qui a des difficultés (...) il a écrit sur une table au marqueur et ça s'effaçait pas. (...) la maîtresse (...) l'a pas disputé, que nous on l'aurait fait on se serait fait disputer et puis des croix. (...) même s'il est en difficulté (...) il... fait plein de bêtises et puis... il se fait pas beaucoup disputer. Pas beau ! Enfin pas bien pour nous (...). » Lina (élève).

Faire n'importe quoi

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - (...) c'est des élèves, ils font n'importe quoi. », Joséphine (élève).

Traiter les parents

- « - (...) des choses (...) qui ne seraient pas belles ? - (...) la pire des choses pour moi, c'est (...) arriver et traiter des gens (...) qui sont pas dedans ! Comme traiter les parents, alors que (...) le conflit c'est entre lui et moi. », Luciano (élève).

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ? - Oui (...) quand la maîtresse elle engueule (...) quelqu'un, et puis (...) l'élève (...) lui dit des trucs mal derrière son dos ! Par exemple traiter sa mère. », Alicia (élève).

Critiquer la maîtresse

- « - (...) des choses qui ne sont pas belles en classe ?- Oui. Quand on [l'élève] critique la maîtresse. », Bakari (élève).

- « - (...) des choses qui (...) ne sont pas belles en classe ? - Ben, d'insulter les maîtresses. Vraiment d'être méchant sans raison. », Eugénie (élève).

Se moquer des élèves

- « (...) une maîtresse qui se moque (...) les pires choses qu'on voit dans une classe (...) viennent des adultes. », Claudie (enseignante).

Ces résultats soulignent que :

À la lumière de ces données, la norme s'inscrit dans le champ des valeurs et reflète le Beau. La norme à travers le Beau ressort à la fois dans une perspective esthétique, mais aussi au regard d'une transgression identifiée : gestes, paroles, réflexions, dessins ou textes offensants, grossiers ou obscènes, perçus comme des messages. La norme dans ce registre met en relief le Beau, mais aussi son interdépendance avec d'autres valeurs qui semblent dominantes. Si la dimension esthétique apparaît, le sens domine. Le Beau ou plutôt son contraire se décline au présent et s'inscrit dans la réalité. Il est inféré dans les conduites, dans les mises en jeu du corps ou dans ses expressions. La norme dans sa dimension esthétique témoigne de l'activité perceptive et du jugement de l'autre, qui interpellent par rapport à ce qu'elle symbolise. Le caractère public de la norme ressort et croise ici la dimension personnelle : la norme consiste à ne pas s'engager dans des pratiques transgressives, qui relèvent souvent de la sphère privée. La désignation de conduites non conformes fait voir la norme, avec une dimension esthétique, qui cède la place à la dimension morale ou éthique. Un peu comme si la déviance, l'écart à la norme se dessinait avec une valeur esthétique négative.

Le Beau revêt des formes variées. Les représentations de la norme témoignent du Beau en classe dans une dimension artistique, comme perception de la réalité, à travers des émotions, au regard de l'espace, des objets, mais aussi des acteurs de l'école (élèves, enseignants et parents). La valeur esthétique ressort comme un élément inhérent au contexte scolaire, aux acteurs de l'école et à l'ordre scolaire. Ainsi, faire un beau rang ressort comme un indicateur positif de l'ordre scolaire et, conjointement, participe à la normalisation. Pratique et représentation de la norme se conjuguent dans une influence mutuelle. Le Beau ressort comme un indicateur possible d'un contexte favorable à l'enseignement, mais aussi d'un épanouissement à l'école. La norme atteste du Beau à travers l'évocation d'une activité artistique, par rapport au Bien-dessiner et à la réussite. Le contraire du Beau cristallise l'esthétique scolaire à travers la présentation du travail, comme témoignage de l'investissement et comme norme possible. Le Beau ressort comme valeur esthétique dans le rapport au corps, souvent comme idéal à atteindre. La norme met en relief en classe une esthétique corporelle. Cette activité perceptive relève davantage de l'image de soi, modulée

par le jugement des autres, bien que les habits, la coiffure et le maquillage participent à cette dimension esthétique. L'esthétique en classe se décline à travers l'apparence, comme idéal recherché. Être Beau participe à la construction de l'identité des élèves.

En classe, les représentations de la norme dessinent le Beau comme « goût barbare », au sens d'esthétique populaire, qui accorde le primat aux contenus et vise une quête de sens, avec un ancrage direct sur la vie : le Beau relève d'un jugement par rapport à l'idée du Bien¹ et plus spécifiquement dans la perspective de l'ordre scolaire. Les terrains d'expression du Beau sont multiples, parfois : l'habillement, la gestualité, les conduites, à travers des productions verbales, écrites ou imagées. La perception des sujets se découvre et colore la norme au regard de l'esthétique, qu'il s'agisse d'un objet, de l'espace ou des acteurs. Cette perception émerge dans sa subjectivité, indépendamment de la raison. Pourtant, l'affect et le jugement de l'individu teintent cette perception, avec des attributions qui tendent vers le Beau si le jugement est positif et inversement. Le « pas Beau » s'apparente parfois au « pas Bien », non pas dans une perspective esthétique mais dans le registre moral ou éthique (ne pas coopérer, tricher, etc.). Une interdépendance entre les valeurs dans le registre esthétique et la dimension affective apparaît. Les représentations de la norme ne signalent pas une éducation au goût, mais un rapport à l'esthétique, au regard de la conformité. L'esthétique s'inscrit au sein du système de normes, s'articule avec les autres valeurs et ne semble pas dominante. En ce sens, la norme dans le registre esthétique se dessine davantage sur ce qu'il ne faut pas faire : ne pas adopter de conduites transgressives, dans le registre personnel, sexuel ou relatif à l'ordre scolaire. La continuité des cultures est visée en classe, comme espace de légitimation de la culture dominante, au regard de l'ordre scolaire.

e) Pour synthétiser

Les représentations de la norme de l'Inventaire (Populations Élève et Enseignant) se déclinent dans les champs social, cognitif, affectif et de valeur. En référence au paradigme de Pourtois et Desmet² (1997), ces résultats montrent que *la norme en classe se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur et reflète les douze besoins*, dans une forme d'interdépendance qui module la norme en retour. Les normes s'inscrivent et s'articulent au sein du système de normes, dévoilant des concurrences dans le système de normes.

Dans le champ social, les représentations de la norme se déclinent au regard des besoins de communication, de considération et de structures. La norme s'inscrit et reflète les différents besoins sociaux dans une interdépendance, marquée par la réciprocité. Les besoins sociaux peuvent favoriser l'acceptation de la norme ou engager l'individu dans la transgression, pour chercher à y répondre ou à les satisfaire. Inversement, la norme peut moduler et réguler les conduites, au regard des besoins sociaux.

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, p. 188.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

En classe, la norme se conjugue avec les besoins de communication, dans un équilibre précaire, en lien avec le contexte et l'identité des acteurs de l'école et témoigne des concurrences entre besoins de communication, apprentissages et maintien de l'ordre. La norme, au regard du besoin de communication, participe à la modulation des conduites, dans une dialectique entre l'agir communicationnel et l'agir stratégique, où les prétentions à la validité et au pouvoir rivalisent. En classe, le caractère conforme ou transgressif des comportements varie selon la nature de la communication et crée des stratégies d'évitement, contribuant à l'émergence de sous-cultures spécifiques à des sous-groupes d'élèves. La norme dessine les interrelations égalitaires ou asymétriques comme des réseaux foisonnants et complexes, au sein d'un contrat implicite, où les différents acteurs de l'école cherchent à agir sur l'autre.

La norme en classe exprime une interdépendance entre considération, reconnaissance et conformité. Dans la dialectique entre logiques individuelle et collective, le besoin de reconnaissance participe à l'engagement des acteurs de l'école dans leur rôle. La norme dessine le besoin de considération comme une spirale vertueuse, allouant à chaque acteur de la classe sa place, à condition d'être neutre et juste, responsable et respectueux. La non-satisfaction (manque, absence ou excès de considération) de ce besoin de considération en classe apparaît comme un catalyseur possible, source d'affects et parfois de transgressions. Les champs social et affectif ressortent dans une interdépendance, où les concurrences se dessinent.

La norme au regard des structures met en relief les besoins ou difficultés des acteurs de l'école à identifier et à tracer la limite. Cette frontière met à l'épreuve, met en relief, dessine et module la norme et indique des (dés)équilibres devant la (l'in)satisfaction des besoins et le contrôle des envies. Les besoins de structures apparaissent devant la transgression, dans une perspective d'ordre scolaire et d'apprentissage. La norme éclairée par les besoins de structures atteste d'une forme d'acceptation, au sein d'un cadre. Contextualisé et ciblé essentiellement par l'enseignant, ce cadre nécessaire est plus ou moins flexible, en lien avec l'espace, le temps et avec des objets variés. Disposant d'indicateurs externes, il se présente sous des formes multiples (règle, recommandation, droit, devoir, contrainte, etc.) et fait ressortir hiérarchisations et rivalités au sein du système de normes, à travers une gradation. L'ambiguïté et les difficultés naissent de la dialectique entre l'explicite et l'implicite, des concurrences entre les perspectives individuelle et collective, du fait que l'enseignant soit référent et agent des structures et du caractère (in)défini de la norme face à l'imprévisibilité de la réalité. La norme dessine les structures comme une forme de négociation, d'engagement ou de soumission, à l'ombre du pouvoir, révélant différentes procédures de normalisation. La norme, au regard du besoin de structures, conjugue liberté et autorité, autonomie et contrôle. Le défaut, l'absence, l'inconstance ou la fragilisation des structures ou du représentant de l'autorité (l'enseignant), que l'élève met à l'épreuve, posent problème. La norme, dans son rapport aux structures, souligne la question du point de vue des acteurs de l'école au regard de leur identité et la désignation, qui peut conduire les acteurs de l'école à des stratégies d'évitement.

Dans le champ cognitif, les représentations de la norme se conjuguent avec les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement.

Les représentations de la norme mettent en relief les besoins de stimulation comme une nécessité en classe, dans une dialectique de contrainte et d'autonomie, d'étayage et de désétayage. La norme au regard de la stimulation fait voir un consensus possible, ancré sur la collaboration et l'entraide, comme inducteur, droit, devoir ou idéal, visant un engagement autonome. L'acceptation de la norme engage les acteurs de l'école dans une perspective d'apprentissage, alors que les problèmes indexés à la stimulation limitent l'acquisition de compétences et freinent l'enseignement. La norme, à la lumière de la stimulation, trace les prérogatives des acteurs de l'école et se découvre par rapport aux transgressions identifiées, qu'elle module en retour. Si l'absence de transgression conditionne la stimulation, les frontières à ne pas dépasser sont indexées à l'identité des acteurs de l'école. Représentation et pratique de la norme, au regard de la stimulation, se conjuguent dans la réalité, compte tenu des conduites possibles, mais aussi des difficultés rencontrées. Un décalage ressort entre les attendus et les comportements, avec une flexibilité et une liberté possibles tant que l'enseignement reste en ligne de mire. Une interdépendance entre normes cognitive et sociale s'affiche.

La norme dessine l'expérimentation dans la dialectique entre la représentation et la pratique de la norme. Besoin d'expérimentation et norme se conjuguent dans une influence réciproque ancrée sur la mise à l'épreuve, qui trace les limites en classe. La norme souligne le caractère essentiel de l'expérimentation, en tant qu'engagement libre ou attendu des acteurs de l'école, autorisant la validation et la justification. La norme dessine l'expérimentation comme passage obligé, comme fonctionnement, comme construction, comme un droit, voire un idéal, dans une voie d'apprentissage, de réussite et de progrès. Un niveau de difficulté inadapté, un contexte insécuritaire et le non-engagement des acteurs de l'école dans la recherche ressortent comme obstacles à l'expérimentation et moins comme transgression.

En classe, les représentations de la norme, au regard du besoin de renforcement, reflètent une dimension informative et motivationnelle, orientant les choix de l'individu à partir des effets de ses conduites. La norme atteste ainsi de son caractère régulateur, à travers la fonction anticipatrice du renforcement, dans une forme d'interdépendance. La norme met en relief le renforcement dans l'articulation entre représentation et pratique de la norme et dessine les limites de la conformité. Le renforcement ressort dans la mise à l'épreuve de la norme, où les acteurs de l'école (dé)placent le curseur en fonction des renforcements interne ou externe, positif ou aversif et des perspectives escomptées. Le caractère public de la norme s'esquisse à travers la désignation, comme un élément organisateur de la norme et participe à tracer les frontières du conforme. Une interaction ressort entre le renforcement et la dimension affective, avec le juste et l'équité en arrière-plan : l'émotion se dessine comme un catalyseur ou renforçateur externe qui modifie le rapport à la norme. L'enseignant, renforçateur et agent de la norme, joue un rôle dans le registre affectif. La sanction ou ses réactions peuvent être réparatrices ou aversives, voire redoutées, et générer de ce fait des stratégies d'évitement. La norme atteste d'une interdépendance entre l'affect, le renforcement et l'engagement des acteurs de l'école dans des conduites (non)conformes dans un contexte original, qui spécifie la norme et la module en retour.

Dans le champ affectif, les représentations de la norme reflètent les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement.

Les représentations de la norme mettent en évidence l'attachement en classe à travers ses fonctions de protection et d'identification, avec une forme de neutralité recherchée, où les acteurs de l'école sont appréhendés dans leur rôle et leur individualité et en fonction de leur identité. Les représentations de la norme dessinent l'attachement comme une nécessité et une réciprocité empreinte de loyauté et de confiance. En classe, la norme et les besoins d'attachement présentent une interdépendance complexe et instable, qui peut favoriser l'acceptation de la norme ou au contraire cristalliser des transgressions. Comme perception personnelle, l'attachement perturbe l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme. Une interdépendance se dessine entre besoins cognitifs et affectifs. L'attachement colore la perception des conduites sur le plan affectif : positivement en cas d'attachement et négativement en cas de rejet, d'exclusion ou de préférences affichées. Les préférences, catalyseur possible d'émotions et de transgressions, soulignent l'importance du caractère public des conduites dans la pratique de la norme. Le besoin d'attachement met en relief des concurrences dans le système de normes, notamment entre les perspectives affective (attachement) et cognitive (d'apprentissage).

La norme éclairée par le besoin d'acceptation participe à la sécurité des acteurs de l'école, ou à l'inverse, au rejet, source de stigmatisation, d'inadaptation et de déviance. La norme, au regard de l'acceptation, met en relief les limites du conforme, dans une forme de réciprocité, conditionnée par la neutralité, la constance, la fiabilité et le juste. Nécessité ou idéal, l'acceptation en classe se décline entre les acteurs de l'école, considérés au regard de leur identité et de leur singularité, dans une perspective d'équité, de respect et d'éducation. Dans son interdépendance avec la norme, le besoin d'acceptation conditionne et module l'émergence de conduites conformes : l'acceptation de l'individu semble favorable à l'acceptation de la norme et réciproquement. À l'opposé, l'iniquité lisible et injustifiée, l'inconstance fragilisent la norme et peuvent générer des transgressions. La norme, au regard de l'acceptation, souligne la liberté des acteurs de l'école : leur droit à la différenciation se conjugue avec l'identification. En classe, l'acceptation est nuancée, teintée par son caractère public, à travers la considération et le respect de la sphère privée. Des ambiguïtés naissent lorsque les différences sont lues comme des préférences. L'acceptation ressort dans sa subjectivité, en fonction des sentiments perçus relatifs à la sécurité, à l'appartenance et à l'acceptation. Les comportements des acteurs de l'école se lisent comme expression et indice d'acceptation ou de rejet, révélant des concurrences.

La norme dessine les acteurs de l'école comme sujets et objets de projections et d'investissement, vis-à-vis d'eux-mêmes dans une forme d'engagement très porteuse ou à travers une réciprocité entre l'élève et l'enseignant. La norme fait ressortir la classe comme un terrain de construction de projet contraint, où la différenciation relève moins de la liberté de chacun que de la gestion de l'hétérogénéité. Les représentations de la norme relatives à l'investissement nécessaire se conjuguent avec la pratique de la norme, dans un contexte de faisabilité. En classe, norme et investissement présentent une interdépendance inhérente à la stabilité, à la cohérence du contexte et à l'identité des acteurs. L'investissement s'esquisse

comme une spirale vertueuse, favorable à l'engagement. Inversement, le manque ou l'absence d'investissement ressortent comme un cercle négatif, obstacle à une perspective de projet ou de réussite, plus que de transgression. La norme en classe, au regard du besoin d'investissement, atteste de la dialectique entre reproduction et différenciation, avec des concurrences dans le système de normes entre les logiques individuelle et collective.

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme s'accordent avec le Bien et le Bon, le Vrai et le Beau. Les valeurs génèrent des conduites, tout en étant inférées par elles, comme témoins de la (non)conformité et modulent la norme dans une forme de réciprocité.

La norme en classe se conjugue avec les valeurs comme « garde-fou » et idéal. Au sein d'un réseau riche, organisateur du jugement de l'individu, la norme trace les limites, dessine le (non)conforme et autorise une hiérarchisation des valeurs. La prétention à la validité oriente les actes et conduit les individus dans une perspective morale à se conformer par prescription ou dans une perspective éthique comme un choix. Approches morale et éthique se conjuguent au sein du processus de normalisation. En classe, le Bien et le Bon s'articulent avec d'autres valeurs, comme le Respect, le Juste, la Sincérité, dans des perspectives d'humanisation, d'apprentissage et d'ordre scolaire. Une médiation s'instaure entre savoir et pratiquer l'éthique. Si idéalement la classe ressort comme un terrain protégé, stable et équitable, dans les faits elle peut s'avérer un espace insécurisant ou hostile, où l'enseignant joue un rôle essentiel, à travers la neutralité et la stabilité de ses conduites dans une perspective d'équité. A l'opposé des valeurs, les transgressions s'affichent par leur caractère nuisible et intentionnel, tant vis-à-vis de l'intégrité morale ou physique que vis-à-vis de l'enseignement. En classe, la norme, au regard du Vrai, épouse des visages multiples : obéissance dans une perspective morale, engagement dans une perspective éthique, construction dans une perspective identitaire ou cheminement dans une perspective d'apprentissage. La recherche et la défense du Vrai en classe ressortent moins comme une valeur absolue que comme une quête ancrée dans le monde vécu. L'acceptabilité d'une conduite, au regard du Vrai, tient au jugement de l'individu, mais aussi aux dimensions contextuelles et subjectives, où les limites s'esquissent de façon nuancée, avec des frontières labiles. Dans sa prétention à la validité, la norme, à la lumière du Vrai, se conjugue avec la raison et la croyance et met en relief son caractère subjectif et relatif, qui met en évidence le point de vue de l'individu. Le critère de conformité en classe tient moins à la véracité qu'à l'existence d'une justification (maintien dans les apprentissages) ou d'une croyance acceptables, dont l'enjeu devient dominant. Des concurrences apparaissent. La norme dessine le faux et l'erreur comme composants du processus de construction du Vrai, d'un point de vue éthique ou d'apprentissage. En revanche, lorsque le Vrai est appréhendé en fonction du Bien et du Mal ou de la sincérité, il peut s'apparenter à une transgression comme dans les conduites dissimulées (mensonge, tricherie, dissimulation, etc.). Le caractère public de la norme ressort.

La norme en classe, au regard du Beau, se fait jour comme un « goût barbare », qui accorde la primauté aux contenus, dans une quête de sens, avec une attache directe sur la réalité. Le Beau s'inscrit conjointement dans des approches esthétique, comme perception de la réalité à travers des émotions, mais aussi éthique ou morale, indexées à l'idée du Bien, dans la perspective de l'ordre scolaire. Une interdépendance avec d'autres valeurs dominantes

apparaît, mais aussi avec le champ affectif. La désignation de conduites non conformes les dessine comme valeur esthétique négative. La norme dans le champ esthétique se dessine dans deux registres. Tout d'abord, la norme exprime le Beau à travers l'apparence comme idéal recherché et l'esthétique dans le champ artistique, mais aussi à travers l'ordre scolaire, sur ce qu'il ne faut pas faire : ne pas adopter des comportements transgressifs, dans le registre personnel, sexuel ou propre à l'ordre scolaire. La dimension esthétique de la norme ressort dans sa dimension subjective, mais aussi comme indicateur possible de (non)conformité en classe. Les représentations de la norme ne témoignent pas d'une éducation au goût, mais d'un rapport à l'esthétique indexé à la conformité.

2. Analyse Hypothèse 6 (L'interdépendance des besoins module la norme.)

Nous cherchons à appréhender les représentations de la norme des 52 sujets de l'Inventaire (Populations Élève et Enseignant), par rapport à ce qu'elles font apparaître. L'analyse se déroule en deux temps : tout d'abord à partir des données recueillies dans les entretiens lors de l'Inventaire. Dans un deuxième temps, nous avons considéré les deux normes qui, dans la « Soumission aux incidents critiques », ne font pas l'unanimité chez les acteurs de l'école¹. Dans cette approche qualitative menée manuellement, nous avons relevé les représentations de la norme des sujets, qui témoignent d'interdépendance entre les différents besoins du paradigme de Pourtois et Desmet² (1997). Plus précisément, nous avons identifié et différencié les cohérences, les interdépendances. L'enjeu est de révéler les conflits internes de la norme et de vérifier que l'interdépendance des besoins participe au caractère dynamique de la norme.

H6. (L'interdépendance des besoins module la norme). Notre approche est qualitative. L'enjeu est de montrer que l'interdépendance des besoins module la norme.

- Si tel est le cas, les cohérences et interdépendances de besoins indexées aux représentations de la norme modulent la norme.
- Dans le cas inverse, elles n'influencent pas la norme.

a) Interdépendances à partir de l'Inventaire

Nous avons repéré et retenu les représentations de la norme porteuses d'interdépendances au regard des différents besoins, en essayant de mettre en relief ces interrelations. Dans un souci de lisibilité, nous avons opéré à partir des dimensions sociale, cognitive, affective et de valeurs.

¹ Les résultats obtenus lors de la Soumission aux incidents critiques, pour toutes les catégories de réponse (Oui, Non, Nuancé), sont inférieurs à 50%.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

Besoins sociaux

Besoins de communication et d'expérimentation

- « (...) *ça tourne toujours autour du silence, qui doit se faire avant qu'on se concentre pour travailler.* », Mireille (enseignante). Une interrelation ressort entre les normes de communication (faire silence, se taire) et d'expérimentation (se concentrer pour travailler), orientée par les besoins cognitifs. Les besoins de communication et d'expérimentation se combinent et tracent les frontières du conforme.

Besoins de communication, de stimulation et d'expérimentation

- « *Ben je peux pas en fait faire deux choses à la fois. (...) je peux pas parler, écouter, tout en même temps.* », Constance (élève). Les normes de communication (ne pas parler), de stimulation (écouter) et d'expérimentation (ne pas faire deux choses en même temps) se conjuguent. Les besoins de communication, de stimulation et d'expérimentation s'accordent avec cohérence au regard d'une prétention à la validité, indexée à l'efficacité, esquissant les limites dans l'originalité du contexte.

Besoins de considération et de renforcement

- « ... *Quand elle [la maîtresse] dispute, de ne pas répondre.* », Najma (élève). Les normes se combinent avec cohérence : se faire disputer (norme de renforcement) et ne pas répondre (norme de considération). Le statut de la maîtresse et l'intégration de la norme favorisent l'acceptation et dessinent les limites, au regard des besoins de considération et de renforcement.

Besoins de considération et d'expérimentation

- « (...) *la maîtresse me prend très au sérieux (...) plus je travaille, plus peut-être je serai performante, et puis plus euh elle aura l'intention.* ». Camille (Ecole 4). La norme de considération (être pris au sérieux) et la norme d'expérimentation (être performant) se conjuguent dans un lien étroit et cohérent. Une interdépendance émerge entre les besoins de considération et d'expérimentation, qui modulent les frontières.

Besoins de structures, d'attachement et de stimulation

- « (...) *la plupart du temps, si (...) on [la maîtresse] aime bien un élève... c'est parce qu'il est sage, qu'il fait bien son travail. Et si on aime pas un élève, c'est parce qu'il n'est pas sage et... (...) si... c'est vraiment un enfant insupportable, il y a des raisons, mais si c'est un enfant qui est sage et qui fait son travail, ben... C'est un peu embêtant. Ben parce que le fait que l'on se dise que la maîtresse ne nous aime pas, c'est pas super* », Eugénie (élève). L'attachement (bien aimer) semble dépendant du respect des normes de structures (être sage/insupportable)

et des normes de stimulation (travailler). L'écart par rapport aux normes, dans la perspective des besoins de structures, ressort comme un facteur de rejet. À l'inverse, leur respect apparaît comme un facteur d'attachement. Une interdépendance forte se dessine entre les dimensions affective, sociale et cognitive, plus spécifiquement entre les besoins d'acceptation, de structures et de stimulation. La prétention à la validité de la norme semble essentielle: « *Mais il faut se dire que si elle [la maîtresse] ne nous aime pas, il y a normalement une raison.* », Eugénie (élève).

Besoins de structures et de valeurs

- « (...) *faut pas taper quelqu'un, je ne peux pas insulter quelqu'un (...). Je sais pas vraiment, (...) je connais pas par cœur les règles. (...) Je fais pas vraiment de bêtise moi. (...) le règlement (...) c'est (...) ce qu'on peut faire et ce qu'il ne faut pas faire. (...) je fais ce qu'il faut faire, et puis si on dit qu'il faut pas le faire, je le fais pas.* », Cédric, (élève). Une articulation cohérente se dessine entre les normes de structures (ne pas taper, ne pas insulter, etc.) qui sont intériorisées et acceptées. L'essentiel est de traduire dans les faits, de respecter les normes de structures. La norme devient une forme d'acceptation globale, où l'élève doit faire ce qui est proposé ou demandé par l'enseignant, où faire ce qui est demandé s'apparente à une valeur absolue (« ... *Si elle [la maîtresse] me dit quelque chose, (...) je dois le faire.* »), Cédric (élève). Les besoins de structures et de valeurs s'articulent et dessinent les frontières.

Besoins cognitifs

Besoins de stimulation, d'attachement et de renforcement

- « - *Si la maîtresse ne t'aimait pas du tout (...) ce serait un peu embêtant ? - Oui. Parce que... elle m'interrogerait presque pas.* », Larry (élève). Une interdépendance apparaît entre les normes d'attachement (bien aimer) et de stimulation (interroger), qui est perçue comme un renforcement. En ce sens, les besoins d'investissement, d'attachement et de renforcement se combinent et modulent les frontières du conforme.

Besoins de stimulation et de communication

- « (...) *on peut rigoler, mais (...) on doit au moins apporter quelque chose. (...) si on n'apporte rien, ça veut dire (...) qu'on faisait que le pitre.* », Valérian (élève). Les normes de communication et de stimulation s'articulent avec cohérence et semblent compatibles sous condition : une communication positive (pouvoir rigoler) est possible à condition d'apporter quelque chose au groupe. Les besoins de stimulation et de communication se conjuguent et tracent les limites du conforme.

Besoins d'expérimentation et de valeurs

- « (...) *le respect des autres (...) pour que chacun puisse profiter de ce qui se passe en classe, tout à fait normalement.* », Mireille (enseignante). Une interrelation se dessine entre les normes de valeur (respecter les autres) et d'expérimentation (pouvoir profiter de ce qui se passe en classe). Les besoins d'expérimentation et de valeurs se conjuguent pour tracer les frontières dans la perspective de l'apprentissage.

Besoins d'expérimentation, d'investissement et d'attachement

- « (...) *à partir du moment où ils [les élèves] sont contents de venir à l'école, tu peux leur faire faire (...) tout que tu veux (...) c'est primordial !* », Christine (enseignante). Une relation cohérente se dessine entre la norme d'expérimentation (pouvoir tout faire faire aux élèves) et le besoin d'investissement. Une interdépendance ressort entre les besoins d'expérimentation, d'investissement et d'attachement, qui influencent la norme.

Besoins de renforcement et de structures

- « *Il faut qu'on respecte les règles, parce que si on les respecte pas, et d'un, on peut avoir une croix ou une punition* », Constance (élève). La norme de structures (respecter les règles) s'associe de façon cohérente avec la norme de renforcement (ne pas avoir de punition ou de croix). Les besoins de renforcement et de structures se conjuguent et tracent les limites.

Besoins de renforcement et de structures

- « ... *Je peux pas me balader dans la classe, à part si on a les droits. (...) Dans l'instruction civique et morale... je crois. Le vendredi, l'autre maîtresse elle nous note, et si on a dix-huit ou dix-neuf ou vingt, ben on a les droits... On peut rester tout seul dans la classe, on peut descendre tout seul.* », Uram (élève). Les liens entre différentes normes ressortent : pouvoir se déplacer librement, avoir les droits. Les normes de structures et de renforcement sont liées de façon cohérente, ce qui génère l'acceptation et dessine les frontières.

Besoins affectifs

Besoins d'attachement, de considération et de valeurs

- « - (...) *ta maîtresse peut bien t'aimer ?... - Ça dépend. Si je suis calme... Elle m'aime comme les autres, comme ceux qui sont gentils. Mais si je fais n'importe quoi, ben... elle me met avec ceux qui, ceux qui sont méchants.* », Salma (élève). Les normes (bien aimer, être calme, être gentil) se conjuguent dans une forme d'interdépendance, où l'acceptation de l'élève se décline au regard du besoin de considération. L'attachement est conditionné par la conformité des conduites. Les qualificatifs utilisés par l'élève montrent un lien avec les

besoins de valeurs. Les besoins d'attachement, de considération et de valeurs se conjuguent dans un équilibre qui dessine les limites.

Besoins d'attachement, d'équité et de communication

- « *J'ai peur que oui [qu'il existe des chouchous] et pourtant j'essaye de pas le montrer (...) on est tous différents. (...) on reste humain (...) l'affectif... oui ça joue.* », Fanny (enseignant). Une cohérence se dessine entre les normes d'attachement (apprécier plus certains élèves) et de valeur (l'équité), qui conduisent à l'émergence d'une norme (ne pas afficher ses préférences). Les besoins d'attachement, d'équité et de communication s'articulent dans un équilibre précaire qui module les seuils du conforme.

Besoins d'acceptation et de communication

- « - (...) *tes deux maîtresses doivent t'accepter comme tu es ? - Ben oui ! (...) Mais euh, quand on obéit pas, elles ont pas à nous accepter.* », Julie (élève). Deux normes se combinent et s'articulent avec cohérence : obéir à la maîtresse (pour les élèves) et accepter les élèves (pour l'enseignant). La soumission à l'autorité conditionne l'acceptation de l'enseignant, comme forme de renforçateur externe. Les besoins de communication et d'acceptation se combinent dans une perspective de prétention au pouvoir, qui inscrit la norme dans un processus dynamique.

Besoins d'acceptation, d'attachement et de valeurs

- « *Ça peut-être normal [si il y a des chouchous dans la classe], du moment que la maîtresse, (...) fasse (...) rien pour qu'ils soient mieux que nous. Pour (...) qu'elle l'aide plus, tout ça.* », Cédric (élève). Avoir des préférences (norme d'affiliation) est admis, mais au regard des besoins d'acceptation : la neutralité de l'enseignant (ne pas privilégier) ressort comme norme d'acceptation. L'affect est donc possible, à condition qu'il n'ait pas de conséquence tendant vers l'iniquité (norme éthique). L'interdépendance entre les besoins d'acceptation, d'attachement et de valeurs module la conformité.

Besoins d'investissement, d'attachement et d'acceptation

- « (...) *il vaut mieux aimer ta maîtresse, que de la détester. (..) quand tu lui demandes un... conseil, tu vas pas la traiter par derrière le dos. (...) elle t'aide (...) tu vas pas la détester !* », Luciano (élève). Les normes s'articulent avec cohérence : aimer, accepter sa maîtresse, lui demander un conseil (pour les élèves) et aider les élèves (pour la maîtresse). Les normes s'accordent avec les besoins d'investissement, d'attachement et d'acceptation, dans une homogénéité qui favorise l'acceptation. La norme se spécifie comme un système, modulé par les besoins.

Besoins d'investissement, d'attachement et d'acceptation

- « (...) *tu peux bien aimer ta maîtresse ?* - Ben oui. *Moi, c'est plutôt important, parce qu'il faut qu'on ait une relation ensemble, pour qu'on puisse travailler, sans... sans être gêné.* », Constance (élève). La norme d'attachement (bien aimer) s'articule avec une norme de communication (avoir une relation), qui débouche sur l'acceptation, au regard du besoin d'investissement. La réciprocité est valable : « - (...) *c'est important que la maîtresse apprécie plutôt ses élèves, ou alors peu importe ?* - Ben c'est plutôt important (...) *pour la relation qu'on a (...) entre la maîtresse et l'élève, pour pouvoir bien travailler.* », Constance (élève). Une interdépendance apparaît entre les besoins d'investissement, d'attachement et d'acceptation, qui dessine les frontières.

Besoins de valeurs

Le Bien et le besoin de structures

- « (...) *de pas faire des bêtises ! (...) c'est méchant, c'est pas bien.* », Maajid (élève). Une cohérence ressort entre la norme de structures et le Bien. Le Bien et le besoin de structures se conjuguent avec cohérence et dessinent les limites du conforme.

Besoins de valeurs, d'attachement et d'investissement

- « - (...) *tu peux bien aimer ta maîtresse ?* - ... Oui. *Important, parce qu'il faut apprendre.* - Et... *ça veut dire que si on l'aime pas, on peut pas bien apprendre ?* - Si on peut apprendre, mais... *il faut pas se moquer.* », Najma (élève). Une cohérence se dessine entre les normes affective (bien aimer), cognitive (apprendre), de valeurs (respecter), qui ressortent comme un système et témoignent de l'acceptation. Une interdépendance ressort entre les besoins de valeurs, d'attachement et d'investissement qui modulent la norme.

Le Vrai et le Bien et les besoins sociaux

- « Ben *parce que déjà mentir c'est pas bien. Et on a aucune raison (...) de mentir, même si on ne veut pas (...) que les autres se moquent de nous (...) il faut quand même le faire.* », Eugénie (élève). Une cohérence se dessine entre les normes de valeurs (c'est pas bien de mentir) et de considération (ne pas se moquer). Le Vrai et le Bien se conjuguent avec le besoin de considération, modulant les limites. En arrière-plan, une concurrence possible se décline entre les besoins de valeurs et les besoins sociaux.

Le Vrai et les besoins d'expérimentation et de considération

- « (...) *ça dépend dans quel domaine. On peut se tromper. (...) en Sciences, il m'arrive de leur dire quelque chose, (...) de réaliser que je leur ai dit une chose fausse. (...) c'est pas grave. Par contre, on peut pas nous dire des choses fausses (...) sur les humains qui nous*

entourent (...) », Claudie (enseignante). Le Vrai se décline de façon différente en fonction des besoins. Se tromper est conforme au regard du besoin d'expérimentation, mais dire des choses fausses ne l'est pas au regard du besoin de considération. Les limites de l'acceptable se dessinent de manière originale en fonction des besoins considérés.

Le Beau

- « (...) *celle [la maîtresse] que j'aime (...) est gentille, elle est belle. Et qu'elle [la maîtresse qui est moins sympa] est moche, laide.* », Alicia (élève). Une interdépendance se dessine entre la norme d'attachement (bien aimer) et les besoins esthétiques, où les émotions teintent la perception esthétique du corps de l'autre. La norme témoigne d'un rapport à l'esthétique indexé à l'affect, révélant une interdépendance entre le Beau et les besoins d'attachement. La norme s'attache au sens, avec une prise directe sur la réalité. Les besoins esthétiques se conjuguent avec la norme et colorent de façon spécifique la personne.

Le Beau et les besoins de considération et de valeurs

- « - (...) *des choses qui sont (...) pas belles en classe ? - Euh oui (...) des signes (...) le doigt d'honneur.* », Jacques-Maxime (élève). Une interdépendance entre les besoins de considération et le Beau spécifie la norme de façon originale : faire des gestes à connotation sexuelle se dessine comme valeur esthétique négative, dans la perspective de l'ordre scolaire. La dimension esthétique colore la norme au regard de la conformité, dans une interdépendance avec le Beau et les besoins de considération et de valeurs. La dimension esthétique de la norme ressort aussi comme indicateur possible de la (non)conformité.

Ces résultats montrent :

L'interdépendance des besoins module la norme. Non pas comme élément indépendant, mais comme système dynamique, la norme se décline au regard de l'originalité du contexte, colorée par les besoins. Les besoins ne sont pas isolés, mais présentent une interdépendance qui se conjugue avec la norme, dans un équilibre précaire où se tracent les limites. Variable, originale et inhérente au contexte, cette interdépendance perturbe les acteurs de l'école dans leur relation à la norme. Les besoins peuvent modérer la conception de la norme ou l'impacter dans sa déclinaison concrète. Représentation et pratique de la norme se conjuguent, modulées par les différents besoins. La cohérence des besoins tend à favoriser l'acceptation de la norme.

b) Étude de cas de la Soumission aux incidents critiques : des comportements qui témoignent de l'interdépendance des besoins

Nous avons choisi d'illustrer l'interdépendance des besoins, en considérant les seules normes qui, dans la « Soumission aux incidents critiques », ne font pas l'unanimité chez les acteurs de l'école¹ : ne pas avoir le même comportement avec ses deux maîtresses et échanger un regard pendant qu'on travaille avec la maîtresse. Nous cherchons à vérifier si ces résultats témoignent de l'interdépendance des besoins. Ces deux cas sont étudiés successivement.

- Ne pas avoir le même comportement avec ses deux maîtresses²

Nous avons repéré et retenu les représentations de la norme relatives à la (l'in)constance comportementale en classe par rapport à l'enseignant, au regard de l'interdépendance des besoins. Dans un premier temps, nous avons différencié les représentations qui s'opposent, puis nous avons souligné l'interdépendance des besoins.

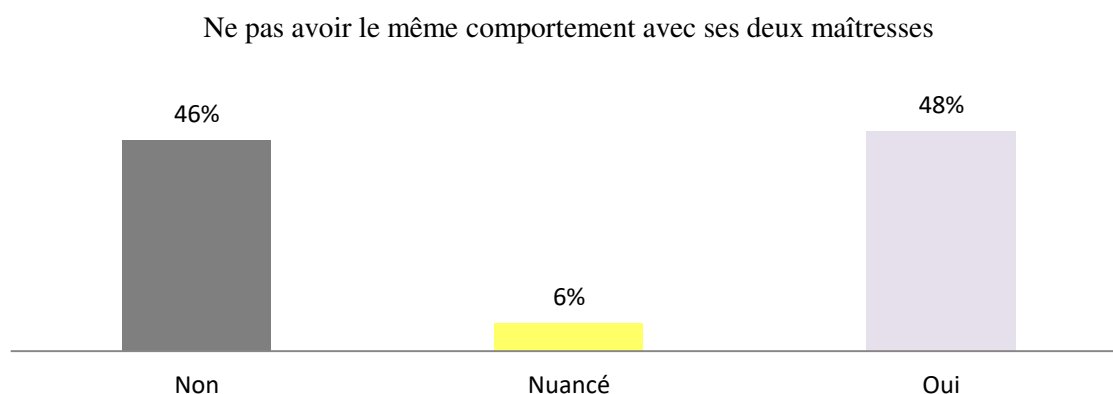


Figure 38 - Incident critique n°55 « Tu es en classe et tu n'as pas le même comportement avec tes deux maîtresses (ange et diable) » pour la Population-Totale

Des représentations opposées de la norme

Ne pas avoir le même comportement avec ses deux maîtresses (48%)

- « (...) ça arrive tout le temps, à tout le monde ! », Julie (élève).

- « Ben, tu changes de personne. (...) le gars, il est gentil avec celle du lundi et mardi, et avec jeudi, vendredi, il est méchant. », Bakari (élève).

- « Ah c'est ce que... j'ai dans la tête ! Comme aujourd'hui, il y a un petit diable... Hier il y a eu un petit diable et lundi et mardi, on est tranquille. », Tenea (élève).

¹ Les résultats obtenus lors de la Soumission aux incidents critiques, pour toutes les catégories de réponse (Oui, Non, Nuancé), sont inférieurs à 50%.

² En référence à l'incident critique 55 : « Tu es en classe et tu n'as pas le même comportement avec tes deux maîtresses (ange, diable) ».

- « (...) il y a pour certains enfants de grosses différences de comportement. (...) ils se permettent de dire des choses (...) certains jours qu'ils ne font pas les autres jours. », Céline (enseignante).

- « (...) effectivement, il y en a [des élèves] qui n'ont pas le même comportement avec les, avec leurs deux maîtresses. (...). Je trouve ça normal.. », Claudie (enseignante).

Avoir le même comportement avec ses deux maîtresses (46%)

- « Non. Ça doit être pareil tout le temps. », Ebony (élève).

- « - Et toi pourtant, tu ne le fais pas [changer de comportement]. - (...) Parce que les deux, les deux, c'est des maîtresses ! », Najma (élève).

- « Ben... non, parce que... ça se fait pas pour la maîtresse. », Ingrid (élève).

- « On n'a pas le droit ! », Virgil (élève).

- « Eh ben écoute, ça, ça n'arrive pas, non. Ce qui peut se passer, c'est (...) un enfant qui adore les maths. C'est sur son attitude (...) sa participation en classe. Là (...) ça peut jouer. », Christine (enseignante).

En lien avec les besoins cognitifs

Besoin de communication

- « Mm... je crois bien parce qu'elles se racontent tout, tout, tout, tout, tout euh. C'est comme si ça faisait un seul, une seule maîtresse ! », Maël (élève).

- « Je pense pas, parce que (...) on va échanger. (...) Ça permet d'échanger, et de savoir (...) si c'est pareil pour tout le monde, ou s'il y a des différences. », Fanny (enseignante).

- « Parce que celle du jeudi, vendredi, elle sait pas. », Alicia (élève).

- « (...) je peux pas savoir, puisque je suis pas là, le lundi, mardi, mais (...) j'imagine (...) qu'ils sont pas pareils (...). », Claudie (enseignante). La communication entre les duos ressort comme un facteur de la (l'in)constance comportementale et, en ce sens, participe à la (l'in)stabilité de la norme.

Besoin de communication au regard de la prétention au pouvoir

- « (...) je me pose la question : ne serais-je pas autoritaire ? (...) j'essaie de parler avec eux voilà, et... d'en discuter avec eux, voilà du pourquoi, du comment ... Pas, pas du pourquoi, mais de ce qui se passe euh, voilà. », Frédérique (enseignante).

- « (...) quand on est gentil (...) il ne se passe rien. Mais quand on est énervé (...) elle nous crie dessus et on se rabaisse. (...) C'est-à-dire qu'on... on redevient normal. », Edwin (élève).

- « (...) si elle fait ça un jour (...) qu'il est gentil. Alors que l'autre c'est, il est méchant avec une autre maîtresse, ben c'est un peu comme si qui disait euh... Oh c'est pas grave, je peux faire ce que je veux en fait ! », Luciano (élève). Le besoin de communication dans une perspective de prétention au pouvoir, contribue à cibler les frontières du conforme.

Besoin de considération

- « (...) c'est essayer de se faire respecter en tant que personne (...) le lundi et le mardi (...) On peut pas (...) changer grand-chose. (...) ils sont pas obligés de nous aimer toutes les deux (...) juste respecter ! », Céline (enseignante). Le besoin de considération peut participer à fixer les limites

Besoin de structure

- « (...) quand il y a un mot à mettre (...) je cosigne (...) Justement pour montrer que (...) on est une classe (...) Que ce soit pas avec Mme Machin, on fait comme si (...) sinon (...) ça fait une classe à double vitesse. », Fanny (enseignante).

- « C'est normal, on n'a pas les mêmes exigences, on n'a pas (...) la même tolérance (...) on n'a pas les mêmes choses qui sont normales et pas normales (...) Donc c'est normal, qu'ils se comportent pas, pas pareil », Claudie (enseignante). Le besoin de structure dessine la frontière du conforme, par rapport à l'existence (absence) d'un cadre commun.

En lien avec les besoins cognitifs

Le besoin de renforcement

- « Non, je suis plus sage le vendredi et... le jeudi, parce que de temps en temps mon père va voir la maîtresse euh... le jeudi, le vendredi ! », Walter (élève).

- « Parce que elles[les maîtresses] me surveillent, et puis elles me voient... », Tenea (élève).

- « (...) soit elle te punit ou... euh ben soit elle te punit. », Ted (élève). Le besoin de renforcement contribue à cibler les frontières de la norme.

En relation avec les besoin affectifs

Besoin d'investissement

- « *Parce que ben, des fois la maîtresse, elle peut être énervée dès le matin à cause de quelqu'un (...) qui l'a embêtée. Et du coup, ben toi, dès que tu lui demandes de l'aide, ben elle peut te dire : ben non, tu demandes à quelqu'un d'autre ! Parce que là elle a pas envie de t'aider.* », (élève). Le besoin d'investissement présente une interdépendance avec la norme et peut la moduler.

En relation avec l'acceptation

- « *Des fois, dès qu'on a des remplaçantes, il y a des, des, des enfants, ils font n'importe quoi avec la remplaçante. .* », Maajid (élève). Le besoin d'acceptation contribue à tracer les limites.

Besoin d'attachement

- « - ... *Parce que ils aiment une maîtresse plus que l'autre. Ben [quand ils l'aiment bien] (...) ils sont gentils avec elle. Alors que si elles l'aiment pas, ben ils sont méchants avec elle.* », Luciano (élève).

- « *Parce que la, la maîtresse du, du vendredi, je l'aime pas du tout, du tout ! Et... celle du lundi, mardi (...) celle d'aujourd'hui, je l'aime bien.* », Alicia (élève).

- « (...) *ça dépend en fait, parce que ça se fait pas trop, et (...) que ... si on aime pas la maîtresse, ben voilà.* », Ingrid (élève).

- « (...) *les enfants là, ils partent beaucoup dans le, ils ont envie de faire plaisir (...).* », Emilie (enseignante). Le besoin d'attachement participe aux fluctuations de la norme, dans une interdépendance où l'affect positif engage vers le conforme et inversement.

L'attachement dans une réversibilité

- « (...) *peut-être la... lundi, mardi, la maîtresse elle est... gentille. Et jeudi, vendredi, peut-être elle est... méchante.* », Daniel (élève).

- « *Parce que celle-là, elle me fatigue. (...) elle nous saoule !* », Salma (élève).

- « (...) *peut-être qu'il y en a une maîtresse qui est bien (...) et ils[les élèves] l'aiment bien. Et qu'il y a une maîtresse et qu'ils l'aiment pas et fait n'importe quoi. (...) quand elle est gentille, il restait bien. Dès qu'il en a une qui est méchante, il fait n'importe quoi.* », Maajid (élève). Une forme de réciprocité apparaît dans le besoin d'attachement, qui participe à dessiner les

limites : une interdépendance ressort entre les conduites, la perception ou le jugement de l'élève sur l'enseignant, qui module ses affects en retour et perturbe la relation avec la norme.

En relation avec les valeurs

Le Juste

- « *Il y a une maîtresse (...) des fois (...) elle me dispute pour rien et une elle me dispute jamais pour rien !* », Walter (élève).

Le Bien

- « *(...) si une maîtresse est vraiment gentille, bon là je veux bien être gentille. Mais... si la deuxième maîtresse est vraiment méchante, ben moi je serai méchante aussi !* », Camille (élève).

L'équité

- « *Ben... en fait, j'aime pas trop les maîtresses qui ont des chouchous, alors ça me... je sais pas, ça m'énervé, alors...* », Joséphine (élève).

Le Vrai

- « *Elle, elle me fait à chaque fois des histoires que c'est pas moi.* », Salma (élève). Le Juste, le Bien, l'équité, le Vrai troublent le rapport à la norme.

- Echanger un regard pendant qu'on travaille avec la maîtresse¹

Nous avons repéré et retenu les représentations de la norme relatives à la communication entre élèves en classe par rapport à l'enseignant, au regard de l'interdépendance des besoins. Dans un premier temps, nous avons différencié les représentations qui s'opposent, puis nous avons souligné l'interdépendance des besoins.

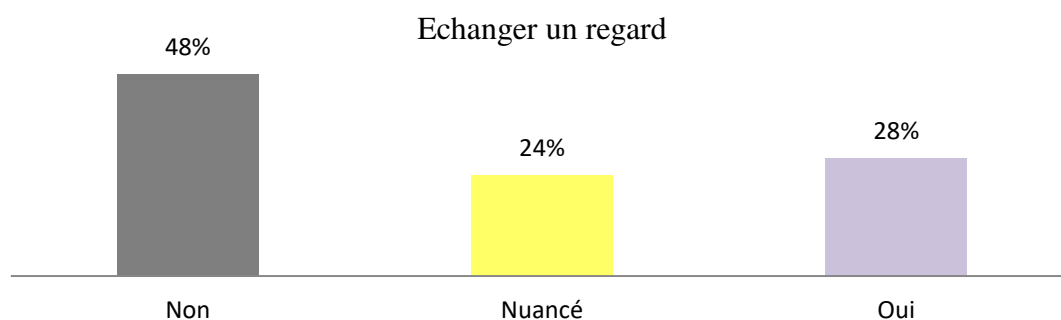


Figure 39 - Incident critique n°27 « Tu travailles avec maîtresse et tu échanges un regard avec ton voisin » pour la Population-Totale

¹ En référence à l'incident critique 27 : « Tu travailles avec maîtresse et tu échanges un regard avec ton voisin ».

Des représentations opposées de la norme

Ça se fait pas (48%)

- « *Si on parle à la maîtresse, on lui tourne le dos en regardant quelqu'un d'autre, c'est impoli.* », Alicia (élève).

- « *C'est impoli. Pendant que la maîtresse te parle, tu ne l'écoutes pas, parce que quand on te parle, il faut regarder la personne dans les yeux.* », Tenea (élève).

- « *... C'est n'importe quoi !* », Gaëtan (élève).

- « *Non, parce que si elle me parle on doit la regarder.* », Tayson (élève).

Pouvoir échanger un regard avec son voisin (28%)

- « *On a le droit de regarder les autres.* », Najma (élève).

- « *(...) on se regarde de temps en temps, soit on croise par erreur, ou soit on regarde enfin... C'est pas une bêtise !* », Camille (élève).

- « *Ben oui ! Je la regarde tout le temps, ma voisine. (...) j'ai le droit de faire quelque chose, vu que j'ai des oreilles pour entendre.* », Gabrielle (élève).

Un regard nuancé (24%)

- « *(...) ça dépend quel regard ils se jettent.* », Mireille (enseignante).

- « *Alors bon, ils [les élèves] se regardent, oui. (...) j'aime bien maîtriser la situation et comprendre ce qui se passe. Donc après ça dépend ! Si je comprends que c'est une histoire (...) avec les yeux qui rigolent, ben c'est pas grave ! (...) Si c'est quelque chose, quand je comprends pas, j'aime pas trop.* », Frédérique (enseignante). La frontière se dessine en fonction de la perception de la situation par l'enseignant. La perspective des besoins de communication (rigoler) ne semble pas poser problème. En revanche, la non-compréhension des conduites interroge.

Le regard comme indicateur subjectif

- « *Ben oui, c'est... la façon que tu regardes.* », Saba (élève).

- « Si, mais après, ça dépend si c'est un regard méchant, ou un... un regard gentil. (...) quand on regarde pour un regard méchant, c'est : tu fermes un peu tes yeux, puis tu le regardes euh... comme ça enfin. », Ophélie (élève).

- « Ben... en général quand on fait un regard sympa, on sourit. Alors que quand on fait un regard méchant, on... on a l'air vraiment très méchant. », Constance (élève).

- « Ben si tu le regardes comme ça... il y a aucun problème. Si tu le regardes comme ça avec des yeux noirs, assez froncés, ben... c'est pas forcément la chose la plus gentille. », Eugénie (élève).

- « - (...) comment on fait pour savoir que c'est justement, qu'on va se moquer de la maîtresse ? - Ah ben le sourire qu'ils ont, c'est euh... tu, tu le sais sans problème ! Surtout que c'est... Oui, oui. C'est leur attitude. », Céline (enseignante).

- « (...) il y a une grosse part de feeling dans ce genre de choses. Est-ce que c'est un regard euh... qui a l'air étonné : qu'est-ce que je raconte ? Est-ce que c'est un regard : pff ! N'importe quoi ! Il y a plein de types de regard... », Fanny (enseignante).

- « (...) tout dépend du regard. Est-ce que c'est un regard avec un petit sourire en coin qui (...) laisserait supposer qu'on se moque un peu de la maîtresse et tout, donc là, c'est moyen. (...) Ah ça se voit ! (...) Est-ce qu'ils ont un regard de connivence (...) de haine, ou de ja... ? », Christine (enseignante).

En lien avec les besoins sociaux

Besoin de communication au regard de la prétention au pouvoir

- « (...) à la fin on allait se battre, ça c'est sûr ! », Saba (élève). Le regard, par rapport au besoin de communication, s'apparente à une forme d'intrusion possible. Le besoin de communication contribue à dessiner les frontières, voire à anticiper les conduites : « Ben ça veut dire euh... on dirait (...) qu'ils veulent faire un truc... euh la taper ou l'insulter, on dirait. », Ted (élève).

- « Ah oui, non, j'accepterais pas là ! Je taperais sur la table et je dirais : eh oh ! Tu m'écoutes là ! », Edwige (enseignante). Le regard est perçu comme l'indice d'une conduite non conforme, qui conduit l'enseignant à s'affirmer, au regard du besoin de communication.

- « Ben regarder de travers (...) ça signifie pas vraiment la bagarre, mais ça signifie un peu... ouais bagarre, qu'elle l'aime pas trop. Regarder de travers, c'est... j'aimerais pas que quelqu'un me regarde de travers. », Maxime (élève). Le besoin de communication module le jugement de l'individu, ici à travers l'affirmation de soi et trace les limites.

Besoin de structures

- « *J'ai pas vraiment peur que ça finisse pas m'échapper, mais qu'il y ait quelque chose, qui, qui démarre, alors que j'aime pas que ça démarre, alors que je m'y attends pas, qui me surprenne, etc., quoi. Donc euh, voilà j'aime bien savoir ce qui se passe et comprendre ces regards. C'est important, je crois !* », Frédérique (enseignante). L'enseignant cherche à observer pour comprendre et anticiper, au regard des besoins de structures. Ces derniers participent à dessiner les limites, à travers une lecture comportementale, dans une perspective de l'ordre scolaire.

En lien avec les besoins cognitifs

Besoin de stimulation

- « *Donc ça se fait vraiment pas. Tu peux faire ça juste après qu'elle [la maîtresse] t'ait expliqué. (...) quand elle t'explique (...) il vaut mieux écouter pour comprendre (...)* », Amandine (élève). Une interdépendance ressort entre la norme et le besoin de stimulation qui participe à cibler le conforme et fait apparaître la prétention à la validité de la norme.

- « *Je vais dire juste (...) si je sens que celui avec lequel je travaille se déconcentre, je vais lui demander de se recentrer, mais c'est pas...* », Claudie (enseignante). La norme se décline au regard du besoin de stimulation, dans une perspective d'apprentissage. Le regard ressort comme indice possible de la norme : « *(...) la maîtresse elle est en train de... m'expliquer quelque chose. Et si je regarde ma voisine, elle va croire que j'écoute plus du tout et que je suis pas concentrée sur euh ce qu'elle me parle.* », Joséphine (élève).

Besoin d'expérimentation

- « *Je pense que j'essaierais d'interpréter ce regard et, en fonction de ce qu'il est, euh s'il dérange pas le travail, bon ben on laisse tomber. S'il a l'air de déranger, mais que c'est un regard interrogatif euh ça engendrera des questions : bon, mais qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Qu'est-ce qu'il y a ?* », Fanny (enseignante). La lecture des conduites se fait en fonction du besoin d'expérimentation, qui dessine les frontières.

Besoin de renforcement

- « *Non (...) parce que sinon elle [la maîtresse] va me punir, parce que (...) elle dit : tu m'écoutes !! Après elle va dire, elle va dire encore euh mm : tu as pas écouté !* », Maël (élève). Le besoin de renforcement module la norme, en traçant les limites par anticipation des conséquences possibles.

- « *La maîtresse elle s'énerve. Oui. Euh... elle en met dehors et un dans une petite pièce..* », Lola (élève). Dans la perspective du besoin de renforcement, la réaction de l'enseignant et la sanction autorisent l'élève à identifier le comportement comme déviance et à ajuster ses conduites.

En lien avec les besoins affectifs

Besoin d'attachement

- « *Ça se fait pas, (...) c'est pas sympa ! Et, c'est comme si que tu faisais (...) je m'en fiche, c'est pas grave !* ». », Luciano (élève). Le besoin d'attachement contribue à dessiner les frontières du conforme.

Besoin d'acceptation

- « *Ça dépend comment, quel regard (...) si c'est en rigolant (...) si on se regarde, c'est un peu aussi se moquer de la maîtresse.* », Madeline (élève). Ici la conduite semble acceptable dans une perspective de communication et non pas au regard du besoin d'acceptation.

- « - *Et si je regardais mon copain, ça voudrait dire quoi ? - Ça voudrait dire que (...) tu es venue juste pour embêter la maîtresse.* », Ebony (élève). Le regard peut être un indice de rejet de l'enseignant. Le besoin d'acceptation transforme le rapport à la norme des acteurs de l'école, en induisant des conduites.

Besoin d'investissement

- « *(...) si c'est pour sourire, pour dire : ouais je connais la réponse. Oui. Mais si c'est un regard méchant, c'est pas très... je le fais pas.* », Constance (élève). Au regard du besoin d'investissement la conduite semble conforme, mais pas par rapport aux besoins de valeurs (le Bien). La dimension subjective ressort.

Besoin de valeurs

Le Bien

- « *Oui. Tant que, tant que c'est pas méchant, oui.* », Mahdi (élève). Le besoin de valeurs module la norme et trace les limites, en fonction du Bien : « *Echanger un regard, regarder quelqu'un, ce n'est pas grave. Tant que tu ne le regardes pas méchamment.* », Eugénie (élève).

Le respect

- « Euh ben ça dépend si c'est un regard : passe-moi ta gomme ! Oui. Si c'est un regard euh : on va se foutre de, d'un élève ou de la maîtresse ! Parce que ça arrive aussi, non je n'accepte pas. », Céline (enseignante). La norme semble conforme par rapport au besoin de communication, mais pas au regard du besoin de valeurs, dans une perspective de respect : « Non. Parce que... tu te moques de la maîtresse. », Miranda (élève).

Ces résultats montrent que :

Les besoins modulent la norme dans une interdépendance où se dessinent des concurrences possibles. Le jugement des acteurs de l'école est déterminant, à travers une lecture des conduites comme indicateur possible, compte tenu du contexte. Le caractère subjectif de la perception des conduites et la dimension implicite de la norme se conjuguent au regard des différents besoins, traçant la frontière du conforme de façon inédite et personnelle. Les besoins perturbent la relation des acteurs de l'école avec la norme et contribuent à son caractère dynamique.

c) Pour synthétiser

L'interdépendance des besoins module la norme, à l'ombre du jugement des acteurs de l'école. La subjectivité des conduites et le caractère informel de la norme se combinent en fonction des différents besoins et esquissent les limites du conforme de manière singulière. La norme est un système dynamique enchevêtré, que les besoins viennent perturber dans l'originalité du contexte. La limite se trace en situation, au regard de l'équilibre précaire des besoins, qui engage les acteurs de l'école vers le (non)conforme. Les conduites ressortent comme des indicateurs possibles, compte tenu de la situation. Les besoins peuvent troubler la conception de la norme ou la toucher dans sa déclinaison concrète. Représentation et pratique de la norme se combinent, modulées par les différents besoins. Les cohérences et concurrences des besoins engagent les acteurs de l'école vers le (non)conforme. Les besoins perturbent le rapport des acteurs de l'école avec la norme et contribuent à sa fluctuation, au sens de balancement ou d'oscillation, au regard du conforme.

3. Analyse Hypothèse 6 bis (Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.)

Nous cherchons à appréhender les représentations de la norme des 52 sujets de l'Inventaire (Populations Élève et Enseignant), par rapport à ce qu'elles mettent en relief. L'analyse porte sur les données recueillies dans les entretiens lors de l'Inventaire. Dans cette approche qualitative menée manuellement, nous avons relevé les représentations de la norme des sujets,

qui témoignent de concurrences, d'inconstances et de paradoxes entre les différents besoins du paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997).

H6 bis. (Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme). Notre approche est qualitative. L'enjeu est de montrer que les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

- Si tel est le cas, les concurrences ou incohérences de besoins indexées aux représentations de la norme modifient la norme.
- Dans le cas inverse, elles ne modifient pas la norme.

Nous avons successivement considéré la norme au regard des concurrences, des inconstances et des incohérences, à la lumière des différents besoins.

a) Concurrence de besoins

Nous avons repéré et retenu les représentations de la norme présentant des concurrences. Nous cherchons à vérifier si elles reflètent ou non une concurrence de besoins et participent ou pas aux fluctuations de la norme.

Besoins sociaux

Besoins de communication et de structures

- « (...) [ne pas] taper. (...) Je me défends, quand je peux pas aller voir la maîtresse, quand la maîtresse est un peu loin. (...) sinon (...) je le dis à la maîtresse. », Lola (élève). Une concurrence se dessine au sein des besoins sociaux. Si la norme est de ne pas taper (besoin de structure) et de le dire à la maîtresse (besoin de communication), le curseur se déplace dans une logique adaptative de préservation. La cohérence interne du sujet le conduit à accepter une conduite initialement perçue comme transgressive. La norme devient flexible.

Besoins de considération, de communication et de structures

- « (...) on n'a pas le droit de se taper dessus (...) je vais me défendre tout seul ! (...) C'est moi qui cogne. », Tayson (élève). Un décalage ressort entre la représentation et la pratique de la norme. Une concurrence se dessine entre la norme de structures (ne pas taper) et de considération (être capable de se défendre seul). Cogner, dans la perspective de la communication, ressort comme une prétention au pouvoir, comme source de considération et d'autonomie sociale. Les besoins de structures, de considération et de communication rivalisent et perturbent la norme. Le comportement défensif apparaît, non sans une forme de

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

fierté. Le comportement agressif se dessine, à travers un vocabulaire qui laisse entendre que les coups sont portés un peu comme une forme de dominance ou d'affirmation de soi.

Besoins de considération et de stimulation

- « - *Qu'est-ce que tu ne peux pas faire ? - Ben, aider l'autre groupe. (...) quand on est en groupe, moi, je trouve que c'est, ça fait un peu, style (...) compétition entre (...) tous les groupes. (...) parce qu'après, si tous les groupes sont au même niveau. (...) c'est pas vraiment euh...* », Martin (élève). Une concurrence de normes se dessine : aider les autres et être le meilleur. Le besoin de considération prime sur le besoin de stimulation, à travers la volonté de dominer qui devient prioritaire et module la norme comme système.

Besoin de structures et de communication

- « (...) *on a un plan de classe (...) ça a été assez compliqué de le mettre en place. (...) le problème (...) on a mis un bon élément à côté d'un mauvais élément. (...) du coup le bon élément était complètement perturbé (...) soit parce que (...) il était entraîné, soit parce qu'il arrivait pas à bosser (...) Donc euh, on sépare aussi bien ceux qui s'entendent que ceux qui s'entendent pas* », Céline (enseignante). Un paradoxe se dessine : prioriser le climat de classe (limiter les déviances) ou ne pas freiner l'engagement dans les apprentissages (ne pas gêner les élèves dans leur travail). Dans la perspective de l'ordre scolaire, mettre « un bon élément » à côté d'un « mauvais », au risque de le perturber, témoigne de la dominance des besoins de communication et de structures sur le besoin de stimulation et donc au détriment possible des apprentissages. L'interdépendance des besoins, déclinée au regard de la réalité de la classe, participe à la fluctuation de la norme. Des concurrences apparaissent dans la dialectique entre les logiques individuelle et collective.

Besoins de structures, de renforcement, de considération

- « - *Qu'est-ce que tu ne peux pas faire avec ton voisin ? - (...) recopier sur lui. (...) C'est quand j'ai du mal aux évaluations, quand je me rappelle pas quelque chose.* », Julie (élève). Deux normes entrent en concurrence : ne pas copier et réussir aux évaluations. Les besoins de renforcement et de considération se conjuguent et prennent l'ascendant sur le besoin de structures, modulant la norme.

Besoins cognitifs

Besoins de stimulation, de communication et de structures

- « (...) *pas donner la réponse aux autres (...). Après (...) c'est que quand... parce que des fois, eux ils m'ont aidé, donc ben je leur rends...* », Valérian (élève). Les normes rivalisent : ne pas donner la réponse et rendre l'aide reçue. Une concurrence apparaît entre les besoins de

communication, de stimulation qui peuvent dominer les besoins de structures et contribuent à tracer les limites dans une perspective de réciprocité.

Besoins de stimulation, de structures et de considération

- « (...) si un climat est serein (...) le côté scolaire, c'est tout facile, quoi. (...) mon objectif en début d'année (...) c'est pas de me dire pourvu que je finisse le programme. C'est d'abord pourvu ça se passe bien ! », Christine (enseignante). Une concurrence se décline entre les normes sociale (avoir un climat de classe serein) et cognitive (devoir finir le programme), avec une perspective orientée par les besoins sociaux. Les besoins de structures et de considération dominent le besoin de stimulation et participent aux fluctuations de la norme.

Besoins d'expérimentation, de communication, de considération et de valeurs (le Vrai)

- « (...) celui qui répond... et puis celui qui tient tête. On va lui dire : tu t'es trompé là, parce que ça, ça, ça... Et qui va insister en disant : mais non j'ai bon ! Ça m'agace, et je finis par lui dire : bon, ben tu as bon. (...) il y a quelques élèves qui vont insister, insister. Ma, ça m'agace terriblement, je su... supporte pas, (...) », Fanny (enseignante). Les normes de vérité (avoir bon), d'expérimentation (justifier) et de considération (ne pas tenir tête) s'articulent, par rapport à des besoins différents. Pour l'enseignant, les besoins d'expérimentation et de vérité sont en ligne de mire et, pour l'élève, c'est davantage le besoin de communication au regard de la prétention au pouvoir : vouloir avoir raison devient dominant et occulte les autres éléments. Les concurrences de besoins ressortent et mettent en évidence les fluctuations de la norme.

Besoins de renforcement et de structures

- « Normalement, la logique noir sur blanc, c'est en fonction de (...) la chose qui est faite ! (...) sauf que l'important, c'est qu'il [l'élève] soit sanctionné ! (...) on peut pas tout réglementer. On peut pas tout écrire. (...) c'est pas possible. (...) On peut pas écrire : si j'ai fait ça, il y aura ça, si j'ai fait ça (...) du coup, il faut réagir quand même en fonction aussi de l'enfant qu'on a en face (...). », Frédérique (enseignante). Une interrelation apparaît entre le comportement (la chose faite), les normes de structures (sanctionner en fonction du comportement) et de renforcement (être sanctionné). L'enseignant, face à la concurrence des besoins, s'attache à la fois à la fonction de création et d'application de la norme, source d'ambiguïté. Pratique et représentation de la norme se conjuguent. Le paradoxe tient moins à la concurrence des besoins qu'à l'impossibilité d'anticiper la réalité et à la nécessité de s'y adapter. La cohérence réside dans une forme de stabilité au regard du besoin de renforcement qui domine : sanctionner indépendamment du comportement (« Non ! Non ! Non ! Les choses que je ne supporte pas, je ne les supporte pas et ça sera dix fois par jour, mais... non ! Non ! », Frédérique (enseignante). La norme ressort dans sa complexité, comme une structure dynamique, qui relève de la réactivité et de l'adaptabilité du sujet.

Besoins de renforcement, de valeurs et de structures

- « - (...) on peut dire des choses qui ne sont pas vraies en classe ? - Oui. Par exemple, on ment à la maîtresse. On dit : il m'a volé quelque chose ! Alors que je l'ai perdu. Ben si c'est le matériel de la maîtresse on a peur de se faire disputer, si on accuse quelqu'un... », Alicia (élève). Plusieurs normes sont en concurrence : ne pas perdre le matériel de la maîtresse (norme de structures), mentir, accuser quelqu'un qui n'a rien fait (normes de valeurs). Mentir devient acceptable, afin de ne pas être disputé. Le besoin de renforcement prime sur les besoins de valeurs et de structures et déplace les limites.

Besoins affectifs

Besoins d'attachement, de considération et de valeurs

- « - Est-ce que tu penses que ta maîtresse, elle peut bien aimer ? - Ben... oui et non, parce que il faut quand même pas, il faut pas qu'elle ait de personnes, de préférence avec un élève. », Constance (élève). Les normes d'attachement (bien aimer) et considération (ne pas avoir de préférence) se conjuguent dans une forme de rivalité. Le besoin d'attachement rivalise avec le besoin de considération qui semble dominant à l'ombre des besoins de valeurs (équité). L'interdépendance des besoins perturbe la norme. L'affect est possible, à condition qu'il ne nuise pas à la neutralité de l'enseignant. « Il faut (...) qu'elle aime tout le monde (...) qu'elle n'ait pas de préférence (...) sinon (...) ça peut créer des problèmes (...). », Constance (élève).

Besoins d'attachement et de valeurs

- « (...) si elle [la maîtresse] pose une question ben, faut pas, faut pas mentir quoi, faut dire la vérité. », Pierre (élève). Le besoin de vérité est marqué (96¹%) chez les acteurs de l'école. Pour autant, les acteurs de l'école, majoritairement (52%), affirment ne pas devoir dire que leur copain a fait une bêtise, même si c'est la vérité : « ... je veux pas la trahir ! », Emilie (élève). Un paradoxe existe entre la norme de valeur (dire la vérité) et d'attachement (ne pas trahir son copain), face à la concurrence des besoins. Les besoins de vérité et d'attachement rivalisent en fonction du contexte, avec une dominance affective qui prime : « (...) j'ai pas envie de la trahir ! (...) c'est pas sympa de le faire. », Emilie (élève). Le besoin d'affiliation est sous-jacent : « (...) ne pas rapporter (...) rapporter, c'est vraiment dans le cas (...) on n'a pas le choix. (...) Rapporter c'est pas bien, parce que après on se fait moins de copains (...). », Camille (élève).

¹ 96 % des acteurs la Population Totale pensent qu'il faut dire la vérité, mais 52% des acteurs affirment ne pas devoir dire que leur copain a fait une bêtise, même si c'est la vérité. Cf. Tableau 68 « Représentations nuancées de la norme, au regard d'infractions identifiées », p. 463.

Besoins d'acceptation, de communication et de valeurs

- « (...) *ne pas rapporter* (...) *rapporter c'est vraiment dans les cas* (...) où on [un élève] *n'a pas le choix*. (...) *s'il m'a tapée, je lui dis d'arrêter une fois. Et s'il refait* (...) *là je serais bien obligée de le dire parce que il est récidiviste ! Rapporter c'est pas bien* (...) *après on se fait moins de copains* (...). », Camille (élève). Des concurrences se dessinent entre les normes de valeur (ne pas rapporter) et d'acceptation (se faire de copains). La frontière de l'acceptabilité se dessine au regard du contexte et de la prétention à la validité : rapporter est conforme devant la nécessité de faire cesser la situation et non conforme au regard du désir d'acceptation. Les besoins d'acceptation, de communication et de valeurs rivalisent dans une interdépendance inhérente au contexte.

Besoins d'investissement et d'expérimentation

- « (...) *pas de recherche. Donc euh, il y a, chez certains enfants, il y a pas de volonté de... de comprendre. Si, si la réponse elle vient pas tout de suite, euh.... ben ils vont pas aller la chercher*. Céline (enseignante). Une rivalité s'affiche entre les normes d'investissement (devoir chercher) et d'expérimentation (chercher à comprendre). Une dominance des besoins d'investissement sur les besoins d'expérimentation apparaît.

Besoins de valeurs

Besoins de valeurs et de structures

- « (...) *être juste* (...) *essayer toujours d'expliquer aux autres enfants, ce en quoi ils enfreignent la loi de l'école ou de la classe*. (...) *être juste, c'est pas* (...) *toujours* (...) *appliquer* (...) *la sanction exactement de la même manière*. (...) *c'est un peu contradictoire !* », Frédérique (enseignante). Une contradiction se dessine entre les normes de valeur (être juste) et de structures (ne pas appliquer la sanction de la même manière). La cohérence tient à l'action systématique (ne rien laisser passer) de l'enseignant et à la validité du discours (justifier). Une concurrence se dessine entre les besoins de valeurs et de structures, par rapport au contexte qui trace les frontières.

Besoins de valeurs et de communication,

- « (...) *ils [les élèves] ont le droit encore de parler, sauf au moment où je prends la parole*. », Frédérique (enseignante). La norme de communication (avoir le droit de parler) se décline par rapport au regard des besoins de valeurs (le respect) et de communication (prendre la parole). Les besoins teintent la norme et participent à son caractère dynamique. Cet exemple illustre le fait que l'enseignant, par rapport à la concurrence des besoins, adopte à la fois les fonctions de création et d'application de la norme. Une ambiguïté émerge.

Besoins de valeurs (le Bien) et de structures

- « (...) si le professeur il me dit quelque chose (...) on doit le faire. Oui, sauf si ça nous semble (...) vraiment pas bien. », Cédric (élève). La norme de structures (faire ce que le professeur dit) se conjugue avec une norme de valeurs (ne pas faire des choses pas bien). L'obéissance est indexée au Bien, dans une concurrence où les besoins de valeurs (le Bien) dominent les besoins de structures.

Besoin de valeurs (le Vrai, le juste), de structures et de renforcement

« (...) si l'autre a fait une bêtise et que l'autre est là, en train de le voir et que, pour se débarrasser de la bêtise qu'il a fait, il la rejette sur un autre, ça se fait pas, parce que l'autre il a rien fait ! », Amandine (élève). Des normes rivalisent (ne pas faire de bêtises, ne pas rejeter sur l'autre) au regard des besoins de valeurs (le Vrai et le juste) qui dominent. La concurrence, entre les besoins de valeur et les besoins de renforcement, trace la limite et module la norme.

Besoins de valeurs (le Beau) et de considération et de structures

-« - (...) des choses que tu ne peux vraiment pas faire ? - (...) faire leur crâneur (...) ça veut dire (...) faire sa racaille. (...). On marche bizarrement... On se roule souvent par terre (...) mettre sa casquette (...) à l'envers (...) mâcher un chewing-gum (...) vulgairement. », Lola (élève). La norme se spécifie de façon originale en fonction des besoins : de façon non conforme au regard des besoins de structures (ne pas faire son crâneur), ou comme conduite acceptable et recherchée par rapport aux besoins de considération, où elle participe à l'affirmation de soi : « (...) c'est un peu se la péter (...) tu seras jamais champion, parce que c'est moi la championne ! Voilà. », Camille (élève). Le point de vue de l'individu se fait jour, à la lumière de la concurrence des besoins qui dessinent les limites.

Ces résultats montrent que :

La norme ressort comme un système complexe et imbriqué, où les normes rivalisent en révélant des concurrences de besoins. Les concurrences de besoins perturbent la norme et génèrent des fluctuations. L'acceptabilité des conduites et le conforme sont indexés à l'interdépendance des besoins, qui participe à la prétention à la validité de la norme et trace les limites au regard des dominances retenues par l'individu. La flexibilité de la norme s'en trouve accentuée, comme structure dynamique, qui témoigne de la réactivité et de l'adaptabilité du sujet au regard du contexte. Une ambiguïté apparaît dans les fonctions de création et d'application de la norme adoptées conjointement par l'enseignant.

b) Incohérence et ambiguïtés entre les besoins

Nous avons repéré et retenu les représentations de la norme présentant des incohérences ou des ambiguïtés, au regard des besoins. Nous cherchons à vérifier si ces incohérences de besoins accentuent les fluctuations de la norme.

Besoins sociaux

Besoins de communication, de considération et de structures, indexés à l'école

- « (...) j'aurais été à la Mercier¹ avant, je t'aurais dit de s'insulter (...) de se battre, mais (...) on n'a pas du tout ça dans la classe (...) on n'a jamais eu d'insultes, de bagarres, de... On a eu des conflits à régler, mais (...) ça reste quand même gentillet. (...) évidemment notre échelle de valeurs est pas du tout la même que dans d'autres écoles (...) qu'est-ce qui n'est vraiment pas bien ? (...) ça va être des interventions comme ça intempestives (...) sans, sans autorisation (...) des choses comme ça. », Edwige (enseignante). Ce ne sont pas les normes en tant que telles qui changent. Leur nature n'est pas évoquée, mais davantage les normes qui deviennent organisatrices en fonction du contexte rencontré. C'est la relativité du système de normes qui s'affiche, au regard de besoins différenciés : le besoin de communication domine dans un climat scolaire serein, alors que les besoins de structures et de considération l'emportent dans un contexte plus tendu. Des besoins se différencient et se hiérarchisent en fonction du contexte scolaire et impactent le système de normes, qui met en relief sa flexibilité.

Besoins de considération, de structures, de renforcement et de valeurs

- « (...) faire semblant de ne pas voir quelque chose, parce qu'on [l'enseignant] a la flemme. Ça c'est quelque chose, qui (...) est très grave ! (...) on va pas le relever parce qu'on sait qu'après il va répondre (...) l'enfant, lui, ressent la peur qu'à l'adulte de relever la bêtise. Et le groupe n'accepte pas que on ne relève pas la bêtise qui a été faite ! (...). Simplement il faut relever, qu'on a vu, à chaque fois ! », Frédérique (enseignante).

Les normes de structures (ne pas répondre à l'adulte) et de renforcement (désigner les conduites non conformes) se conjuguent initialement au regard des besoins de valeurs (l'équité) et de considération (jouer son rôle). En toile de fond, les relations asymétriques se dessinent en classe. La frontière de l'acceptabilité fluctue lorsque le besoin de considération présente une incohérence dans le contexte par rapport aux besoins de valeurs, pour éviter un

¹ Quartier difficile de la ville.

conflit ouvert. L'enseignant adopte des stratégies d'évitement en cherchant à se préserver. L'incohérence des besoins module la norme.

Besoins de considération, de communication, d'expérimentation et de stimulation

- « ... *Qu'il se moque de moi ! Ça c'est déjà arrivé en aide personnalisée. (...) il [l'élève] bossait pas. (...) il a passé (...) les dix premières minutes à essayer d'se foutre de moi et des deux autres fillettes (...), tu le remets à sa place, une fois, deux fois, et puis ensuite tu le mets dans le couloir et après tu ne le reprends plus en aide personnalisée, puisque de toute façon il veut pas bosser et... Enfin tu lui laisses le choix avant, avant chaque séance (...). Est-ce que tu as envie de bosser ou pas ? Parce que moi, je suis là pour faire bosser les autres (...) je suis pas là (...) pour écouter ses bêtises (...).* », Céline (enseignante). Les normes de considération (jouer son rôle : faire travailler les élèves ou être en classe pour travailler) et de communication (ne pas se moquer) se conjuguent initialement au regard des besoins d'expérimentation (travailler) et de considération (jouer son rôle). Le contexte met en évidence un tissu de relation marqué de positions asymétriques, où les limites de l'acceptabilité fluctuent lorsque les besoins de stimulation (pouvoir travailler) et de considération (se moquer) présentent une incohérence dans le contexte rencontré. L'enseignant adopte alors une conduite contraire à son rôle, en excluant l'élève de l'aide personnalisée. L'incohérence des besoins influence la norme. Par ailleurs, dans une logique adaptative, au regard des besoins, l'enseignant adopte des fonctions de création et d'application de la norme.

L'incohérence d'un besoin ressort comme un adjuvant qui nuance la limite : « (...) *être obligée (...) d'avoir renvoyé un élève. (...) ça m'arrive jamais. Là j'ai pas supporté (...) d'habitude (...) on y arrive, on trouve toujours une solution. Et là, c'était (...) au-dessus de mes compétences, à ce moment-là (...).* ». Élodie (enseignante). Un paradoxe apparaît entre les normes : ne pas renvoyer un élève et parvenir à trouver des solutions. La dimension sociale au regard des besoins de structures, dans une perspective d'ordre scolaire, devient dominante, face à l'impossibilité de gérer la situation. L'incohérence des besoins module la norme et conduit ici l'enseignant à exclure l'élève.

Besoins de structures, de renforcement et de valeurs

- « (...) *que quelqu'un soit pas sage et que toute la classe soit punie ! Ben... euh injuste ! (...)* (...) *ça se fait pas ! (...)* qu'elle [la maîtresse] aurait pu punir (...) *que... la personne qui a... qui a fait quelque chose de mal.* », Julie (élève). Les normes de structures (être sage) et de renforcement (punir les conduites non conformes) se conjuguent avec incohérence au regard de l'interdépendance des besoins. Du point de vue de l'élève, les besoins de valeurs non satisfaits, compte tenu du caractère injuste de la situation, rivalisent et prennent l'ascendant sur les besoins de renforcement. L'incohérence des besoins fragilise la validité de la norme dans la perspective du juste et participe à sa fluctuation. Être puni devient non conforme, voire redouté : « - *Une situation vraiment que tu n'aimerais pas vivre (...)* ? - (...) *que la maîtresse se mette à disputer tout le monde pour rien.* », Pierre (élève).

Du point de vue de l'enseignant, les normes de structures (se ranger quand ça sonne) et de renforcement (punir les conduites non conformes) se conjuguent initialement au regard du besoin de valeur (le juste) : « *Ben que les élèves ne se rangent pas ! (...) Frédérique sonne une fois et les élèves se rangent. (...) il a fallu que pendant (...) trois ou quatre récréations, je fasse sortir les élèves dix minutes (...) après que ça ait sonné, pour que (...) maintenant les élèves se rangent. Mais le problème (...) ça veut dire punir toute la classe pour (...) un quart de la classe qui se range pas ! (...) c'est pas juste euh...! Mais quand tu punis les élèves individuellement, ça sert à rien. Donc c'est, c'est la solution qui a marché, mais que je trouve injuste parce que (...) il y a plein d'élèves qui n'ont rien demandé (...).* », Céline (enseignante). La frontière de l'acceptabilité fluctue lorsque les besoins de structures deviennent dominants sur les besoins de valeur, face aux difficultés du contexte rencontré, dans une perspective d'ordre scolaire. La concurrence des besoins, conjugée avec le point de vue des acteurs, module la norme.

Besoins cognitifs

Besoins de stimulation et de structures, indexés au temps

- « (...) au début d'année, ce que je ne supportais pas, c'est que certains élèves ne se mettent pas au travail (...) Donc jusque au mois de mai, mars, avril, batailler pour (...) faire travailler tout le monde. (...) ben déjà si ces élèves-là sont pas en train de hurler dans la classe et d'insulter tout le monde, moi je peux faire bosser les autres. Donc c'est pas forcément comme ça qu'il faudrait faire, mais c'est la seule façon que j'arrive à faire bosser le reste de la classe, quoi. », Céline (enseignante). Une inconstance de la norme (batailler pour faire travailler tout le monde et ne pas s'occuper des élèves qui ne veulent pas travailler) ressort en fonction du moment de l'année scolaire et des besoins. Une voie différenciée se dessine en fonction des groupes d'élèves considérés : les besoins de stimulation dans une perspective d'apprentissage restent dominants pour les élèves ayant une conduite conforme. En revanche, les besoins de structures prennent l'ascendant par rapport au groupe d'élèves déviants, dans une perspective d'ordre scolaire, où les logiques individuelle et collective rivalisent. Le curseur se déplace et les limites se dessinent, en fonction des besoins hiérarchisés et différenciés par l'enseignant.

Besoins d'expérimentation, de stimulation et de considération

- « (...) c'est plutôt ça par rapport à mon profil de classe cette année évidemment. (...) Il y a des règles communes, il y a des règles de base (...) pour qu'une classe fonctionne, je pense qu'on... a tous les mêmes normes, on a tous les mêmes règles (...) que c'est implicite ou explicite. (...) après il y a des règles sur lesquelles on s'accroche plus pendant un an, en fonction de ton profil de classe, que... que d'autres, euh. », Élodie (enseignante). Les normes propres aux structures (avoir des règles) se conjuguent avec les besoins sociaux (de stimulation, de considération et d'expérimentation) dans la perspective du fonctionnement de la classe. L'ambiguïté tient aux constances et inconstances qui se conjuguent au sein de la

norme, en fonction de la classe et de la hiérarchisation des besoins et qui participent aux fluctuations.

Besoins de renforcement et de communication, et de structures

- « (...) il va falloir qu'il [l'élève] respecte les règles quand même, parce que je suis ravie du fait qu'il soit spontané, qu'il ait envie de participer, au contraire. Ça, je trouve ça très, très bien. (...) Mais, quand ils sont vingt-huit, ou vingt-neuf ou trente, il faut quand même que ils prennent (...) son tour (...). », Christine (enseignante). Une concurrence se dessine entre les normes de stimulation (avoir envie de participer) et de structures (prendre son tour). Une hiérarchisation ressort, avec une dominance des besoins de structures, au regard de l'ordre scolaire pour l'enseignant. Du point de vue de l'élève, les besoins de renforcement ou de communication prennent l'ascendant dans des perspectives de réussite et de considération. Les cohérences de l'élève et de l'enseignant sont différentes et peuvent devenir paradoxales.

Besoins affectifs

Besoins de structures, d'acceptation et d'attachement

- « Alors le fait qu'ils, que deux jours après (...) ils [les élèves] aient plus les mêmes règles, ça me, ça m'embête, voilà. Qu'ils aient associé les règles à une personne, et pas une autre ou (...). », Élodie (enseignante). La variabilité de la norme est lisible et se décline au regard du besoin d'acceptation qui trace les limites : « - (...) tu as le même comportement avec les deux maîtresses ? - ... Non. Parce que je préfère l'autre. », Saba (élève). L'inconstance comportementale semble liée à l'affect : « Je suis un peu différente. Quand c'est (...) la maîtresse du jeudi vendredi (...) je fais n'importe quoi ! (...) Parce que la maîtresse qu'on a là, elle remplace notre vraie maîtresse du lundi, mardi. Et sinon la maîtresse qui avec moi là... je l'aime pas, c'est pour ça ! Que je me suis mal... », Alicia (élève). La norme de structures est identifiée (ne pas faire n'importe quoi). Le besoin d'attachement domine et l'absence d'attachement ne conduit pas l'élève à s'engager vers le conforme : « (...) on a deux maîtresses. La maîtresse du lundi et mardi (...) tout le monde adore. Mais celle euh qui est là, là, tout le monde la déteste. (...) Elle nous dit de ne pas faire ci et puis tout le monde l'insulte derrière son dos. », Tenea (élève). La norme devient dépendante de la personne considérée et le respect de la norme de l'attachement, parfois dans une forme de réciprocité : « - (...) il y a rien qui change en fonction des maîtresses ? - Un petit peu, hein. Le petit peu, c'est parce (...) que j'aime plus une maîtresse que l'autre. (...) parce que il y a des maîtresses qui sont un petit peu plus méchantes, plus (...) désagréables. », Maël (élève). Une interdépendance se dessine entre les besoins d'attachement, d'acceptation et de structures qui perturbe le système de normes.

Besoins d'acceptation et d'exploration

- « (...) il me distrait dans mon travail en fait. Parce que moi je sais pas, souvent quand j'essaie de pas répondre à mes camarades, ben ils me font la tête après. », Martin, (élève). Une concurrence s'esquisse entre les normes d'exploration (ne pas se laisser distraire dans son travail) et d'affiliation (avoir des amis). Les besoins cognitifs rivalisent avec les besoins affectifs, dans une forme de dominance qui accorde une priorité au travail, même si l'acceptation est une préoccupation. Deux logiques différentes se rencontrent entre les deux élèves, ce qui crée une ambiguïté. La question n'est pas la connaissance, ni l'intégration de la norme, mais bien la priorisation donnée au regard du contexte rencontré, qui trace les limites.

Besoins d'investissement, de communication et d'attachement

- « Alors moi, je suis pas sûr. Souvent il y en a qui le disent. Mais en fait, c'est par rapport à mon problème avec ma, ben de ma famille. Et après, j'ai pensé que je suis pas quand même le chouchou et... je suis pas vraiment chouchou, c'est qu'en fait la maîtresse elle essaie de m'aider, par rapport à ce qui se passe. (...) Maman l'a mise au courant, elle nous aide, en fonction des choses. (...) Mais, chouchou, sans ce qui se passe dans les familles, vraiment euh, je suis loin de l'être ! », Martin (élève). La norme (aider) se décline dans un contexte inédit (une situation familiale spécifique), où l'empathie tient à la dominance du besoin de communication. La contextualisation accorde une validité à la conduite du point de vue des acteurs concernés, même si cette déclinaison originale de la norme peut laisser percevoir les différences comme des préférences.

Besoins de valeurs

Besoins de valeurs, de structures, de communication et de considération

- « Ben, parce que je pense l'injustice va du coup engendrer plein d'autres choses. Ça peut engendrer euh l'insolence. Ça peut engendrer une mauvaise attitude, ça peut engendrer du chahut. Ça peut engendrer... Enfin, tu vois, c'est, enfin c'est que... », Christine (enseignante). Les normes de structures (ne pas chahuter), de communication (avoir une mauvaise attitude) et de considération (être irrespectueux) se conjuguent par rapport aux besoins de valeurs (le juste). L'incohérence entre les besoins de valeurs, de structures, de communication et de considération perturbe la norme, comme système. Les besoins de valeurs, à travers l'injustice, apparaissent comme un catalyseur qui ouvre la porte vers le désordre et le non-conforme. Le renforcement négatif injustifié interroge la validité de la norme, au regard du besoin de valeur : « (...) je dois lui [la maîtresse] parler correctement. (...) - (...) ça peut arriver, (...) que tu lui parles pas complètement correctement ? - Euh oui. (...) quand on me dispute ! Ben il y a une maîtresse (...) elle m'accuse pour rien ! », Walter (élève). Une incohérence se dessine entre les normes, accentuée par la comparaison des deux enseignants, qui peut engager l'élève dans la déviance, un peu comme une réciprocité. Cette réciprocité s'affirme dans une spirale positive : « À partir du moment où tu es juste, (...) ça engendre des discussions avec les enfants (...) il faut que ce soit comme ça. (...) c'est aussi gagner (...) de la sérénité dans la

classe et de la confiance. », Christine (enseignante). L'incohérence des besoins participe aux fluctuations de la norme, comme système.

Besoins d'attachement, de structures et de valeurs, au regard des élèves

- « (...) *c'est plus en fonction des élèves (...) il y a des élèves, tu leur fais confiance, quoi. Tu sais que tu peux. (...) c'est pas facile à gérer parce que tu vas accepter d'eux (...) comme se lever pour aller chercher (...) le stylo-feutre (...) il y en a d'autres, tu vas pas accepter. (...) ils comprennent pas du tout. Donc tu as beau essayer de leur expliquer que (...) ils n'ont pas le même comportement (...) c'est quelque chose qu'ils n'acceptent pas.* », Céline (enseignante). Les normes d'attachement (avoir confiance), de structures (pouvoir se lever en classe) et de valeurs (avoir les mêmes droits que les autres) se conjuguent selon des besoins différents, en fonction des acteurs de l'école. Du point de vue de l'enseignant, le besoin de structures est dominant dans une perspective d'ordre scolaire et module la norme dans une forme d'acceptation différenciée. Du point de vue de l'élève, l'inconstance perçue cristallise les besoins de valeurs (le juste et l'équité) qui deviennent dominants, conduisant à une forme d'incompréhension et parfois au sentiment d'injustice : « (...) *il [un élève] a des bonnes notes, mais il est pas sage. Mais on [la maîtresse] va quand même, mais dans son bulletin, (...) lui mettre (...) une très bonne appréciation. Ça vraiment, si on fait ça, alors qu'il a (...) un mauvais comportement en classe, je trouve ça injuste.* », Martin (élève). Ce paradoxe naît du fait que les normes se déclinent au regard de besoins différents. La neutralité de l'enseignant et la validité de la norme peuvent être remises en cause : « *Parce que (...) la maîtresse avec moi (...) quelquefois, elle me crie dessus, alors qu'avec eux... elle leur crie jamais dessus.* », Gaëtan (élève).

Ces résultats montrent que :

Système imbriqué et indexé au contexte, la norme peut présenter des ambiguïtés qui soulignent l'incohérence des besoins. Les normes peuvent se conjuguer de façon paradoxale en fonction de l'interdépendance des besoins, dont l'incohérence accentue la fluctuation de la norme et interroge sa prétention à la validité. Cette incohérence des besoins se dessine comme un adjuvant, qui perturbe la norme et crée une dynamique : les fluctuations de la norme tiennent au jeu des dominances des besoins, où la priorisation donnée module le système de normes et trace les limites. La norme s'éclaire et se décline selon des besoins différents ou des hiérarchisations nuancées, en fonction des acteurs de l'école. Les perspectives sont différentes selon les points de vue considérés, dans des perspectives personnelle ou collective. La dynamique de la norme se trouve accentuée, en ce sens que l'individu, devant le paradoxe rencontré, accorde dans une logique adaptative une priorité à un besoin, reléguant les autres au second plan.

c) Pour synthétiser

Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme, qui ressort comme un système composite, enchevêtré et flexible. Les normes s'y conjuguent ou rivalisent avec des ambiguïtés possibles, dans des perspectives personnelle ou collective. L'enseignant adopte à la fois les fonctions de création et d'application de la norme, révélant une ambiguïté. Concurrences et incohérences de besoins se dessinent comme des catalyseurs possibles, qui perturbent le système de normes et génèrent des fluctuations. Les silhouettes du conforme sont indexées à l'interdépendance des besoins, qui interroge la prétention à la validité de la norme et module les limites, en fonction des hiérarchisations et des dominances de besoins. Cette déclinaison concrète s'opère en situation, au regard de l'originalité du contexte souvent marqué par des asymétries, où la norme se décline en réponse à l'orientation des besoins, témoignant de la réactivité et de l'adaptabilité, mais aussi du point de vue des acteurs de l'école.

4. Synthèse

À l'école, les normes se dessinent et se conjuguent au sein d'un système de normes, où s'esquissent des concurrences marquées par des (in)cohérences et des ambiguïtés. La norme en classe se spécifie dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeur et reflète les *douze besoins*¹, qui perturbent le rapport des acteurs de l'école avec la norme et participent à sa fluctuation, au sens de balancement ou d'oscillation au regard du conforme. Une interaction se décline entre la norme et les différents besoins, qui module la norme en retour, avec en arrière-plan le jugement des acteurs de l'école. La norme ressort comme un système flexible et imbriqué, que les besoins troublent dans la spécificité contextuelle, marquée par des positionnements asymétriques, dans des perspectives personnelle ou collective. L'interdépendance des besoins module la norme en situation, au regard d'un équilibre précaire, où les conduites apparaissent comme des indicateurs possibles. Véritables adjuvants, les besoins interrogent la prétention à la validité de la norme, teintée par le(s) besoin(s) dominant(s), et tracent les limites du conforme de manière singulière, en fonction des distributions et dominances de besoins. Le point de vue des acteurs de l'école spécifie une relation interdépendante et hiérarchisée des besoins, qui nuance la norme dans ses représentations et dans sa déclinaison pratique. La norme se décline en réponse à l'orientation des besoins, au regard de l'originalité du contexte, comme réaction et adaptation. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme, perturbant le système de normes et créant des fluctuations. La (l'in)cohérence des besoins au regard de la norme inscrit élèves et enseignants dans des spirales positive ou négative, vers l'acceptation ou la transgression.

¹ En référence au *paradigme des douze besoins*, Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

VII. Articulation théorie-pratique et apports de la thèse

Nous discutons dans un premier temps de l'articulation entre les champs théoriques et les résultats de notre recherche. Dans un second temps, nous mettons en relief les apports de ce travail.

A. Discussion

Nous considérons nos résultats, avec la volonté de les mettre en regard de l'ancrage théorique. Nous abordons successivement les résultats relatifs à chaque hypothèse.

Hypothèse 1 (H1). La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.

Hypothèse 2 (H2). La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.

Hypothèse 3 (H3). La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée. (H3 bis) La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire. (H3 ter) La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés.

Hypothèse 4 (H4). Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.

Hypothèse 5 (H5). La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs. (H5 bis) La norme reflète les différents besoins.

Hypothèse 6 (H6). L'interdépendance des besoins module la norme. (H6 bis) Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

1. La norme n'est pas une donnée stable, mais est l'objet de fluctuations.

En réponse à l'Hypothèse 1, nos résultats nous permettent d'apporter une réponse nuancée : En fonction des trois niveaux d'analyse considérés, du plus large au plus précis, les représentations de la norme sont respectivement communes à l'élève et à l'enseignant, équivalentes ou divergentes. Ces résultats témoignent du caractère dynamique de la norme, à travers un reflet trompeur, qui laisse entendre des représentations partagées, malgré des différences effectives.

Nos résultats montrent des disparités dans les représentations de la norme, entre l'élève et l'enseignant : l'élève présente une représentation de la norme inégale et moins développée que l'enseignant, pour qui la norme présente un caractère homogène. Empreinte de doute, la norme exprime la majorité des références comme objet, organisateur comportemental, source d'une lecture orientée des conduites. Les niveaux d'analyse considérés mettent en évidence des représentations de la norme partagées par l'élève ou l'enseignant, équivalentes ou différentes.

. Au niveau de l'univers large (Univers de référence le plus large), la représentation de la norme à l'école est commune aux acteurs de l'école. Ce constat nous permet d'affirmer qu'à un niveau général une culture commune à l'élève et à l'enseignant existe dans le rapport à la

norme, ancrée sur l'éducation et plus spécifiquement sur l'enseignement. Malgré des hiérarchies différentes entre l'élève et l'enseignant, ces deux catégories témoignent de la dominance de la culture enseignante. Ce qui confirme le statut dominant de l'enseignant et confirme la relation asymétrique en classe, comme l'ont souligné Boumard et Marchat¹ (1994).

. Au niveau plus précis (Univers de référence plus précis), une concurrence s'ébauche pour l'élève entre les représentations de la norme partagées et la culture propre, qui sont équivalentes. À ce niveau de lecture plus précis les élèves, contrairement aux enseignants, développent une culture spécifique dans le rapport à la norme, équivalente à la culture partagée, qui met en relief des concurrences possibles.

. Au niveau le plus ciblé (Références utilisées), la représentation de la norme est spécifique aux Populations élève et enseignant et ne présente plus de socle commun. Au niveau des références utilisées, la représentation de la norme est propre à chaque population et présente un socle différencié, autonome.

Ces éléments nous permettent d'affirmer : plus le niveau d'analyse se précise et plus la diversité est importante dans la représentation de la norme entre l'élève et l'enseignant, avec une disparité renforcée sur le plan individuel chez l'élève. Malgré une apparence trompeuse, qui laisse entendre une représentation de la norme partagée par l'élève et l'enseignant, les différences sont effectives et le caractère dynamique de la norme se détache. À travers nos résultats, se dessinent la variété et l'instabilité des représentations normatives, contribuant au caractère dynamique de la norme. Boumard et Marchat² (1994) ont montré que le point de vue de l'individu, comme source d'acceptation ou de disqualification, au regard de la validité des jugements moraux, accentue les fluctuations de la norme. Lidgi³ (2005), dans ce sens, a dessiné l'auto-référence individuelle comme processus d'adhésion libre aux normes, édifié comme construction personnelle d'un système interprétatif du monde, source de variations. Le caractère dynamique de la norme reflète la perspective interactionniste, que nous avons mise en relief dans notre approche systémique, construite dans notre réflexion théorique sur la norme⁴, en référence à Goffman (1961⁵, 1963⁶, 1970⁷, 1987⁸), Garfinkel (1952⁹, 1963¹⁰), Watzlawick¹ (1972), Ogien² (1995), Go³ (2012) et Cicourel⁴ (1973).

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

² *Idem*.

³ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

⁴ Cf. I. La norme, un concept dynamique, à géométrie variable, p. 19.

⁵ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁶ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁷ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁸ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁹ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

¹⁰ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

Les représentations différenciées de la norme, au niveau le plus précis, témoignent de la dimension individuelle de la norme et font voir la dialectique entre les logiques individuelle et collective. Pourtois et Desmet⁵ (1997) ont dessiné les concurrences et les ambiguïtés entre les perspectives individuelle et groupale, comme source de fluctuation de la norme. Nos résultats manifestent à travers les représentations partagées de la norme, au niveau le plus large, la dimension collective. À l'inverse, les représentations spécifiques font apparaître les représentations individuelles. Ces constats s'inscrivent dans la perspective de Joule et Beauvois⁶ (2014), pour qui une dialectique s'instaure entre les représentations de l'individu et la réalité, dans une voie de contractualisation. Nos résultats indiquent que cette contractualisation ne vaut qu'au niveau large, dans la perspective de l'éducation et de l'enseignement, mais que la logique individuelle domine au niveau des références utilisées. Ce qui fait écho aux travaux de Go⁷ (2012), pour qui la norme n'est ni indépendante, ni liée à un jugement individuel. Brandom⁸ (2000) affirme que la norme est constitutive d'une collectivité dynamique, en révélant une interdépendance avec autrui, dans une forme de réciprocité. Si, comme l'ont montré Go⁹ (2012) et Brandom¹⁰ (2000), l'expérience collective est organisatrice de la norme, nos résultats montrent que ce socle commun n'est valable qu'au niveau général. Au niveau des références, les représentations de la norme ne sont plus partagées et restent différenciées selon les populations élève et enseignant.

A la lecture de nos résultats, trois acteurs sont organisateurs de la norme, avant tout dans leur dimension individuelle et parfois sous forme indéterminée. L'élève joue le premier rôle, suivi au deuxième rang par l'enseignant, puis la famille, elle aussi actante. L'enseignant considère parfois le groupe comme entité contextualisée. Ce premier rôle, joué par l'élève témoigne de la prégnance de la culture juvénile au regard de la norme. Ces résultats font écho aux travaux de Derouet¹¹ (2003), pour qui la culture juvénile de l'élève et ses normes pénètrent l'école, même si l'enseignant dispose d'un statut social dominant. L'école est plus perméable au monde extérieur (Verhoeven¹², 2012) avec l'émergence et l'entrée de normes spécifiques de

¹ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁴ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁷ *Idem.*

⁸ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

¹² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

l'élève, source de revendications. Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective, mais en la nuancant un peu, dans la mesure où notre constat est différent : au regard de la norme, à un niveau de considération large, la culture est commune. À un niveau plus précis, les représentations sont équivalentes. Mais, au niveau le plus précis, les représentations sont spécifiques. Il ne s'agit plus vraiment de l'arrivée de la culture juvénile au niveau de la norme, mais d'une forme d'autonomie, d'indépendance, dans des systèmes indépendants. Pour Verhoeven, les normes scolaires sont affaiblies et façonnées par la rivalité entre les légitimités interne et externe. Notre analyse montre que les normes de l'élève et de l'enseignant en classe, au niveau des références, sont autonomes. Si Verhoeven dessine une forme de déstabilisation normative de l'enseignant comme source de variations et de revendications, nos résultats soulignent une forme d'indépendance de la norme entre l'élève et l'enseignant. La question n'est plus seulement celle de la légitimité des normes instituées évoquées par Verhoeven, mais l'existence de systèmes de normes indépendants entre l'élève et l'enseignant, liés au hiatus entre les normes implicites de l'élève et de l'enseignant, dans une dialectique entre les champs individuel et collectif. Le point de vue des acteurs de l'école dessine le conforme. Nos résultats marquent la dimension collective à travers la classe et le groupe, appréhendés comme entité contextualisée, objet de la norme, compte tenu de critères spécifiques, souvent fonctionnels.

Les représentations de la norme prennent forme dans les champs social, cognitif, affectif et de valeurs, même si les dimensions affectives et éthiques restent très limitées et de second plan. Nos résultats font écho au paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997) et sont discutés au regard de l'Hypothèse 6 (cf. A.1.2 Hypothèses, p. 539). La dimension cognitive domine largement, suivie au deuxième rang par le registre social, dont l'importance est presque équivalente pour l'enseignant. Sans doute s'affichent ici les concurrences entre les perspectives d'apprentissage et celles d'ordre scolaire.

À la lumière de nos résultats, les caractéristiques de la norme en classe témoignent conjointement d'une flexibilité, de difficultés ou d'ambivalences. Parce que la norme s'inscrit dans sa propre historicité (Brandom², 2000), Go³ (2012) a mis en relief ce mouvement d'altération spécifique de la norme, avec une temporalité qui lui est propre et indéfinie et qui questionne l'acceptable. Go dessine le caractère flexible, inachevé, instable et révisable de la norme. Nos résultats nous permettent d'affirmer que cette fluctuation en classe tient à différents facteurs, sans que cette liste ne soit exhaustive : le statut des acteurs et la simultanéité des identités, le caractère indéfini de la norme, le caractère implicite de la norme à travers l'indépendance et la subjectivité des références utilisées par l'élève et l'enseignant, le rapport contextualisé à la norme qui conjugue représentation et pratique de la norme et,

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

enfin, l'interdépendance entre l'élève et l'enseignant. Les acteurs de l'école en classe s'inscrivent au sein d'un tissu normatif où ils apprennent à exercer leur rôle, avec des contraintes dépendantes du contexte, de leur statut, compte tenu de leur histoire. Le paradigme de l'étiquetage, révélé par Goffman¹ (1963) et Becker² (1963), éclaire la déviance à travers le point de vue des acteurs, qui dessine la désignation comme attribution identitaire provisoire, mélange entre l'identité sociale virtuelle de l'individu et son identité sociale effective.

La norme fluctue en fonction de la considération des acteurs de l'école, objets de regards multiples. Par rapport à leur statut, les acteurs de l'école se voient attribuer des prérogatives, qui dans l'interaction modifient les attentes, indépendamment de la spécificité de chacun. Ces résultats vont dans le sens d'Andréo³ (2005), pour qui les attentes se conjuguent avec les normes, en s'inscrivant à la fois dans l'implicite et l'explicite, tout en participant à l'ordre scolaire.

La norme ressort comme un filtre, qui teinte les attentes et oriente les conduites. Ce qui témoigne d'une flexibilité, mais aussi des difficultés et tout au moins des ambiguïtés, en fonction de la simultanéité des identités : l'élève et l'enseignant sont appréhendés compte tenu de critères particuliers, qui se chevauchent, comme objets de la norme. Ainsi l'élève, acteur-clef de la norme, est avant tout considéré par ses pairs ou par l'enseignant par rapport à son statut d'élève, mais aussi en fonction de critères spécifiques (comme voisin, copain, garçon, camarade ou enfant) avec des prérogatives propres. Dans ce sens, Goffman⁴ (1961) récuse la multiplicité des rôles et propose la simultanéité des identités, qui mène l'individu à adopter plusieurs registres d'interprétation dans la spécificité du contexte. Ogien⁵ (1995), dans son analyse de Goffman, précise que l'interprétation prend forme en situation, dans l'interaction entre les attentes et la réalité, indépendamment d'une codification stricte du comportement. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective d'Ogien⁶ (1995), pour qui la qualification de déviant se dessine à travers le regard de l'autre, en fonction de cette identification spécifique. Les interactions sont fondatrices de l'identité du sujet, dans la désignation. Notre analyse indique qu'à l'école, en fonction du contexte, les acteurs de l'école se voient attribuer une identité sociale temporaire et réversible. Nos résultats montrent que cette désignation apparaît au regard de la déviance, comme l'a démontré Ogien, mais aussi de l'acceptation au regard du conforme. La norme trace les limites du conforme en classe, non seulement par rapport au statut du sujet, mais aussi à son identité sociale provisoire et au

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁴ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

⁶ *Idem.*

jugement de l'autre. La difficulté pour l'élève consiste à adopter une conduite conforme, spécifiée en fonction de son identité, souvent indexée au contexte (classe, cour de récréation, etc.). L'ambiguïté tient à ce que les identités se chevauchent, induisant des attentes différenciées, au regard du contexte. Le caractère flexible de la norme s'affirme, modulant les frontières. Une ambivalence se dessine, du fait que l'élève soit à la fois actant et acté, acteur et objet de la norme.

L'enseignant est appréhendé à travers son statut par l'élève et par lui-même, au regard de son rôle ou de ses relations. Deuxième acteur de la norme à l'école, l'enseignant, à la différence de l'élève, n'est jamais objet de la norme. L'enseignant reste toujours actant, ce qui confirme son statut dominant, souligné par Derouet¹ (2003), et confirme la relation asymétrique en classe (Boumard et Marchat², 1994). Deux paradoxes se dessinent : le premier naît du décalage entre son deuxième rang et son rôle d'acteur de la norme. Le second tient à son rôle à la fois de concepteur et d'agent de la norme. Ces résultats font écho au cadre théorique de Becker³ (1963), qui différencie l'entrepreneur de morale de l'individu chargé de son exécution.

La fluctuation de la norme tient aussi à son caractère indéfini : la norme se décline par rapport à des références indéterminées (*chose*), indéfinies, ouvertes, avec une variété sans limite. De ce fait, la norme offre adaptabilité et flexibilité, face à une réalité insaisissable et fugace de nature. Ces dernières augurent des difficultés devant la variabilité latente.

La fluctuation de la norme ressort à travers l'indépendance et la subjectivité des références utilisées, propres à l'élève et à l'enseignant. Ces références sont majoritairement non partagées par l'élève et l'enseignant. En classe, un hiatus ressort dans les représentations de la norme entre l'élève et l'enseignant. Boumard et Marchat⁴ (1994), dans ce sens, ont mis en relief le croisement entre les évidences normatives de l'enseignant et les normes de l'élève, comme source de décalages, d'ambiguïtés et de fluctuations. Nos résultats vont dans la direction des variations de la normativité scolaire révélée par Boumard et Marchat, dont la conséquence est la fragilisation et la modification des schèmes normatifs et le questionnement de sa validité. Nos résultats mettent en évidence dans le rapport aux normes, à un niveau d'analyse précis, une culture spécifique de l'élève et de l'enseignant. Ces résultats montrent que les normes scolaires se construisent compte tenu de la diversité des acteurs, au regard de la réalité de la classe et non dans un champ théorique. Ces constats s'inscrivent dans la perspective de Derouet⁵ (2003), pour qui l'ordre scolaire et ses normes ne tiennent plus à des

¹ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

³ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁴ *Idem*.

⁵ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

concepts abstraits et universels, mais composent avec la réalité. Pour Derouet¹ (2003), la culture juvénile de l'élève et ses normes pénètrent l'école, même si l'enseignant dispose d'un statut social dominant. L'école est plus perméable au monde extérieur (Verhoeven², 2012) et les normes scolaires sont affaiblies et façonnées par la rivalité entre légitimités interne et externe.

Un décalage apparaît entre les représentations de la norme chez l'élève et l'enseignant, renforcé par le caractère implicite des références (droits subjectifs et règles implicites). Verhoeven³ (2012) précise que le caractère dynamique de la norme tient à sa construction en situation, dans un processus complexe d'interprétation et d'action, à travers des compétences pratiques et réflexives, compte tenu du contexte.

Les différences, dans les représentations de la norme entre l'élève et l'enseignant tiennent sans doute à ces procédures d'interprétation et d'action. Il est intéressant de noter que, au regard d'une réalité de classe identique, la norme, chez l'élève et l'enseignant diffère. L'espace asymétrique et les relations hiérarchisées participent à ce décalage. Boumard et Marchat⁴ (1994) ont révélé la relation asymétrique entre l'enseignant en classe et ses élèves, liée à un double étiquetage du « maître », à travers son rapport au savoir et dans la domination, qui induit de façon implicite une forme de respect.

Pour illustrer les différences de représentation de la norme entre l'élève et l'enseignant, considérons le droit, fortement organisateur de la norme chez l'élève et quasi absent chez l'enseignant. Pour l'élève, le droit relève de la contrainte et l'école se dessine comme un espace contraint et restrictif, avec des prérogatives individuelles, liées à son statut, qui questionnent les libertés consenties. Pour l'enseignant, le droit tient à la liberté, à l'équité et l'école se dessine comme un terrain qui porte ces valeurs, régi par la règle. L'ambiguïté naît du caractère subjectif des références. Spécifique de l'enseignant, la règle apparaît pour l'enseignant comme une évidence, organisatrice de l'activité de l'élève en classe. Pourtant la règle est absente chez l'élève, alors que ce référent de la norme ressort pour l'enseignant comme une prescription. La règle en classe présente un caractère majoritairement indéfini, qui atteste de la force et de la prégnance de l'implicite.

La fluctuation de la norme tient aussi au rapport contextualisé des acteurs de l'école avec la norme. Inhérente au statut des acteurs, la norme à l'école se spécifie en situation, au regard d'éléments contextuels. Nos résultats vont dans le sens d'Ogien⁵ (1995), pour qui la normalisation se dessine comme un ajustement interprétatif en situation, inhérent à la

¹ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

³ *Idem.*

⁴ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

connaissance de l'ordre des choses, développée par l'individu. Goffman¹ (1970) a démontré qu'agir consiste à traiter l'ensemble des informations disponibles en situation. Garfinkel² (1963) affirme que le jugement des individus est indexé à l'intelligibilité de la situation et que les procédures de normalisation permettent la continuité des actions (1952)³. Livet⁴ (2006) évoque la variabilité de la norme, à travers son caractère régulateur et constitutif, qui conjugue l'usage avec le système motivationnel de l'individu.

La fluctuation de la norme en classe se fait jour dans l'interdépendance entre élève et enseignant. Nos résultats font écho aux travaux de Cicourel⁵ (1973), pour qui la normalisation tient à la pratique de l'action, avec un sujet qui édifie le sens des situations et de l'interaction. Les normes sont dépendantes des acteurs de l'école, façonnant les conduites qui, en retour, la modulent. Watzlawick⁶ (1972), dans ce sens, montre la force du monde vécu dans la pragmatique de la communication, tant dans la relation que dans le contenu. La norme s'organise à partir des comportements des acteurs de l'école. Go⁷ (2012) a révélé ce continuum temporel, où la norme se dessine toujours en devenir. La norme témoigne d'une dimension comportementale contribuant à sa variabilité. Elle se décline dans la prise en compte des actes identifiés par les acteurs de l'école, majoritairement spécifiques à l'élève. La norme induit des prérogatives compte tenu du statut du sujet, comme conduites attendues, comportements à proscrire ou formes de contrainte, susceptibles de créer des stratégies internes chez les sujets. La norme présente un caractère dynamique, inhérent à ses ambivalences, qui augurent de concurrences et dominances.

2. La norme se décline au regard de la déviance, mais relève majoritairement de l'acceptation.

En réponse à l'Hypothèse 2, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer que la norme se décline au regard de la déviance et relève majoritairement de l'acceptation. Si norme, acceptation et déviance se conjuguent, la norme se spécifie bien au regard de l'acceptation en classe, mais majoritairement par rapport à la transgression.

¹ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

² Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

³ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁶ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. Morche J., Paris, Seuil.

⁷ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

Acceptation et déviance se combinent dans la représentation de la norme. Ces résultats s'inscrivent dans les perspectives de Mucchielli¹ (1999) pour la déviance et de Livet² (2006), Prairat³ (2012) et Demeulenaere⁴ (2003) pour l'acceptation, qui montrent une interdépendance avec la norme, participant au caractère dynamique de la norme. Même si, pour Joule et Beauvois⁵ (2014), l'acceptation participe au caractère consistant de la norme et rationalise les conduites. En classe, la norme se décline au regard de l'acceptation et de la déviance, dans un équilibre dynamique, inhérent à leur interdépendance. Les acteurs de l'école semblent en général sensibles aux actes conformes et s'engagent globalement dans cette perspective. L'acceptation contribue à l'intelligibilité du non-passage à l'acte des acteurs de l'école, qui s'engagent dans une voie comportementale conforme, en contenant les comportements déviants, compte tenu de leurs effets possibles. Nos résultats confirment, comme l'ont démontré Becker⁶ (1963) et Livet⁷ (2012), que le maintien de la conformité des apparences présente un enjeu. La compréhension des conduites des acteurs de l'école met en relief non seulement une interdépendance entre norme, acceptation et déviance, mais aussi entre les logiques individuelle et collective, dans un système enchevêtré en lien avec les institutions.

Dans l'interdépendance entre norme, déviance et acceptation, pour l'élève comme pour l'enseignant, l'acceptation est parfois relative à la déviance. Dans la perspective développée par Sykes et Matza⁸ (1957), Becker⁹ (1963) et Ogien¹⁰ (1995), les acteurs de l'école peuvent développer des techniques de neutralisation par rapport aux effets de leurs conduites, qui limitent l'identification de la déviance, au sein d'une sous-culture déviante. Comme l'a souligné Rawls¹¹ (1997), l'enseignant n'échappe pas à ces procédures : dans ses pratiques pédagogiques, il peut reléguer au second plan l'élève, considéré comme un obstacle, en conjuguant impersonnalité et impartialité. Ces processus de neutralisation participent à la flexibilité de la norme en classe dans une voie ouverte vers la déviance.

¹ Mucchielli E. (1999), La déviance, normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁴ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁷ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁸ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁹ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

¹⁰ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹¹ Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Trad. Audard C., Paris, Seuil.

Contrairement à nos hypothèses, nos résultats montrent que la norme s'ébauche en premier lieu par rapport à la transgression, en fonction de « ce qu'il ne faut pas faire », de « ce qu'on ne peut pas faire », de « ce qui ne se fait pas ». La représentation de la norme indique que les acteurs de l'école s'organisent compte tenu de l'écart possible entre ce qui est et ce qui n'est pas acceptable. Ces résultats confirment la perspective de Prairat¹ (2012), pour qui la norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée, qui dévoile aux acteurs de l'école leur caractère normatif. Le moment de la transgression ressort pour Prairat comme un instant inaugural, véritable mise à l'épreuve de l'individu, qui engage l'adhésion au système de normes. Cette confrontation pratique souligne l'interdépendance entre la norme et l'acceptation en classe.

L'interdépendance entre norme et déviance apparaît à travers de multiples champs théoriques (Becker², 1963, Douglas³, 1999, Mucchielli⁴, 1999 et Ogien⁵, 1995). Nos résultats vont dans les sens de Mucchielli⁶ (1999) qui souligne l'interdépendance entre norme et déviance, à travers sa condamnation par les normes sociales, dans le jeu des adaptations comportementales, qui interroge ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. Douglas⁷ (1999) appréhende la déviance comme l'autre versant de la conformité, construite dans l'interaction (Becker, 1963). Ogien⁸ (1995) met en relief le caractère indissociable (dans la lignée de Parsons) et la relation d'opposition (en référence à Garfinkel et à Goffman) entre déviance et conformité. Cette interdépendance sera discutée par rapport à l'Hypothèse 3 (cf. I.A)2 Hypothèses, p. 202).

Pour autant, la norme en classe relève de l'acceptation, même si elle reste minoritaire par rapport à la transgression. En ce sens, comme l'affirme Livet⁹ (2006), la norme peut être objet d'acceptation, de rejet ou de révision. Livet affirme que l'acceptation participe au processus de normalisation, comme ajustement mutuel public. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Prairat¹⁰ (2012), qui affirme que la norme est attractive et pas seulement contraignante, révélant l'acceptation dans son caractère flexible, positif, actif et intentionnel. Notre analyse confirme le cadre théorique de Prairat, en ce sens que les acteurs de l'école présentent ou non une disposition à adhérer aux normes et à tendre vers l'acceptation. Comme

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Douglas M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Mauss, pp. 113-114.

⁴ Mucchielli E. (1999), La déviance, normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n°99, pp. 20-25.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁶ Mucchielli E. (1999), La déviance, normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n°99, pp. 20-25.

⁷ *Idem.*

⁸ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ *Idem.*

l'ont révélé Schoendorff, Grand et Bolduc¹ (2011), l'acceptation, comme la norme est binaire, en lien avec l'acceptabilité. L'essentiel en classe est d'accepter.

L'acceptation, pour les acteurs de l'école présente une fluctuation en fonction du contexte et se spécifie dans une forme de réciprocité, en lien avec leur statut (élève ou enseignant) et leur identité. L'acceptation en classe ressort comme un engagement, mais dans une « logique de contrôle », comme condition première de l'acceptation. À l'école, se décline une dialectique entre les dimensions interne et externe, entre liberté et contrainte, où la norme d'internalité se conjugue au regard du collectif. L'acceptation en classe interroge la prétention à la validité de la norme. Revenons maintenant sur ces différents points successivement.

Le contexte en classe spécifie l'acceptation. À la fois constructive et régulatrice, l'adhésion est inhérente au contexte. Nos résultats confirment dans la perspective de Goffman² (1963), que la conformité d'un acte s'édifie au présent, dans l'instant : les acteurs de l'école définissent la situation et la font évoluer dans une évaluation permanente. Cette relation à la norme est à l'origine de l'acceptation ou d'une disqualification, compte tenu du point de vue de l'individu. La norme, au regard du contexte montre l'importance de la comparaison sociale comme facteur de l'acceptation en classe, comme l'ont souligné Huguet et Monteil³ (1989) et Levine⁴ (1983). Dans le tissu des relations en classe, la comparaison sociale, modulée par l'équité peut être libre ou contrainte et participe à l'engagement des acteurs de l'école vers l'acceptation ou la déviance. L'engagement vaut pour l'acteur de la conduite (Joule et Beauvois, 1998⁵) comme facteur favorable de l'acceptation et indirectement de la normalisation. Pour Joule et Beauvois⁶ (2014), l'engagement questionne la relation pédagogique comme facteur d'engagement.

Pour les acteurs de l'école, l'acceptation se spécifie dans une forme de réciprocité. Nos résultats vont dans le sens de Brandom⁷ (2000), en ce sens que la pratique de la norme est un processus dynamique, de reconnaissance réciproque, à l'origine d'identification ou de rejet. La réciprocité de l'acceptation, mise en relief dans notre analyse, fait écho au cadre théorique de Cialdini⁸ (1984), qui évoque la norme de réciprocité. Inscrite dans la dimension sociale de la norme, la norme de réciprocité légitime les interactions, en limitant les risques de fermeture, grâce à des concessions réciproques.

¹ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

³ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁴ Levine J. (1983), Social comparison and education, in Levine J., Wand M. (Ed.), *Teacher and student perceptions, Implications for learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁷ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁸ Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

L'acceptation atteste des prérogatives et des attentes des acteurs de l'école, inhérentes à leur rôle et à leur identité, dans une forme de « liberté sous-contrôle ». Nos résultats indiquent le caractère engageant de l'acceptation en classe, dans la perspective de Prairat¹ (2012) qui caractérise l'acceptation comme libre-choix, autorisant une distanciation vis-à-vis du jugement de l'individu. Beauvois et Joule² (2014) ont mis en relief ce caractère engageant, émancipateur et adaptatif de l'acceptation, comme mécanisme et résultat se révélant en situation. Dans la perspective de Dubois³ (2009), de Beauvois et Dubois⁴ (1988), l'acceptation en classe met en relief la norme d'internalité, comme facteur causal valorisant, qui participe à l'intelligibilité de la situation. En classe, les acteurs de l'école peuvent s'attribuer la cause de leurs conduites et moduler leur identité en retour.

Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Go⁵ (2012) et de Lidgi⁶ (2005), qui spécifient respectivement la norme comme un engagement interne en situation, édifié dans l'articulation réciproque entre représentation et pratique ou comme construction individuelle d'un système interprétatif du monde. Cette perspective interactionniste participe à la construction identitaire des acteurs de l'école et crée une diversité sans limite, comme l'a révélé Goffman⁷ (1963), au regard d'une réalité toujours inédite. Pour Goffman⁸ (1963), les frontières se tracent en situation, avec une issue indéterminée et non prévisible. Joule et Beauvois⁹ (2014) ont révélé que la norme et l'acceptation, dans leur interdépendance se construisent auprès d'individus libres. Pour Andréo¹⁰ (2005) et Verhoeven¹¹ (2012), la normalisation s'apparente à une appropriation et non à une obligation, modulée par les conséquences probables de la conduite (Elster¹², 1986, Livet¹³, 2006) et par l'engagement (Joule et Beauvois 1998¹⁴, 2014¹⁵).

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

³ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁴ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁶ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

¹¹ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

¹² Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.

¹³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹⁵ *Idem.*

Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective, dans un contexte scolaire où les renforcements sont assez présents. Baechler¹ (2001) et Lidgi² (2005), ont montré que la conformité s'affranchit de la crainte de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance, mais se dessine dans un contexte juste, où la norme présente une validité.

La question de la validité des normes ressort au regard du contexte de l'école, marqué par des relations asymétriques. L'acceptation est conditionnée pour Ogien³ (2012) par la légitimité des normes et de l'autorité pour Houssaye⁴ (1995). Nos résultats mettent en avant la nature contrainte des relations en classe, où l'acceptation peut présenter un caractère de résignation, comme l'ont montré Schoendorff, Grand et Bolduc⁵ (2011). Nos résultats soulignent que l'acceptation de la norme est en relation avec sa validité, ce qui va dans le sens de Parsons⁶ (1951), Becker⁷ (1963) et Livet⁸ (2006), qui dessinent l'acceptation comme une intégration au sein du système de normes. Livet⁹ (2012) appréhende la validité des jugements moraux comme des modalités de reconnaissance partagées, liées aux normes. Pour Livet, le point de vue d'autrui peut être intégré au stade éthique par l'individu, qui dépasse les normes sociales en les considérant comme morales. La morale se substitue au droit, compte tenu de l'acceptabilité. Au contraire, une dépendance, du point de vue de son groupe conduit l'individu à une disqualification des normes morales, considérées comme culturelles ou sociales. En classe, ces deux modalités de reconnaissance se conjuguent. Les résultats, évoqués par rapport à l'Hypothèse 1 mettent en avant l'importance du droit pour l'élève, révélant que les normes sont avant tout appréciées comme sociales ou culturelles et non au stade éthique.

En toile de fond, le pouvoir se dessine au sein d'une relation idéalement partagée, qui s'oppose à l'autorité. Or, nos résultats soulignent que la liberté en classe, lorsqu'elle existe, reste sous contrôle. L'école, en référence à Joule et Beauvois¹⁰ (2014), ressort comme un contexte social spécifique et hiérarchisé, terrain d'exercice du pouvoir. L'élève et l'enseignant y déploient des pratiques empreintes de liberté, mais fortement marquées par des contraintes

¹ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

² Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

³ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

⁴ Houssaye J. (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

⁵ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

⁶ Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.

⁷ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁸ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 73-75.

⁹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

liées au système et à leur statut respectif. Le paradoxe tient à ce que l'élève, à l'école, cherche à devenir acteur de ses apprentissages et de son avenir, tout en adoptant son rôle d'élève. Le conforme en classe s'inscrit dans cette dialectique. L'acceptation est une procédure intégratrice active, un mécanisme de reconnaissance, d'accueil et d'ouverture (Hayes¹, 1994, Cordova², 2001), à condition que l'individu soit le lieu de contrôle de l'action (Schoendorff, Grand, Bolduc³, 2011). Des concurrences apparaissent entre logiques interne et externe. Dans le jeu des interprétations, le jugement d'acceptabilité (Goffman, 1970⁴, 1987⁵) se construit en fonction des conduites et énoncés. Les modalités de reconnaissance induites se déclinent de façon spécifique par rapport à des normes distinctes, révélant des concurrences et des ambiguïtés. La norme ressort comme un engagement interne en situation (Go⁶, 2012). La norme se construit en articulant sa représentation avec sa mise en œuvre, qui la façonne en retour. La pratique de la norme est une procédure de reconnaissance mutuelle, source d'identification ou de rejet. Mais l'acceptation peut présenter un caractère plus passif, comme une forme de résignation, voire de soumission à l'autorité.

Nos résultats mettent en avant la dialectique entre les dimensions externe et interne, entre liberté et contrainte. L'acceptation en classe conduit les acteurs de l'école à s'engager, mais dans une « logique de contrôle » qui conditionne l'acceptation. Ces éléments vont dans le sens de Beauvois et Joule⁷ (2014), pour qui l'engagement est une forme de soumission librement consentie, qui participe à une auto-perception positive de l'individu, tout en révélant son statut normatif. Pour Kiesler⁸ (1971), l'engagement tient aux actes et n'est engageant que comme processus interne. Comme processus externe lié au point de vue de l'autre, il est désengageant. L'engagement dépend de son caractère public à travers la visibilité et la taille de l'acte, inhérente à son coût (Joule et Beauvois, 1998⁹, 2014¹⁰). L'engagement génère une

¹ Hayes S. (1994), Content, Context and the Types of Psychological Acceptance, in Hayes S., Jacobson, N., Follette, M., Dougher, M. (Ed.), *Acceptance and Change, Content and Context in Psychotherapy*, Reno, Context Press, pp. 13-32.

² Cordova J. (2001), Acceptance in behavior therapy, understanding the process of change, *The Behavior Analyst*, 24, pp. 213-226.

³ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 296.

⁴ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁵ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁶ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 172.

⁸ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

⁹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹⁰ *Ibidem*, p. 229.

forme d'identification, d'étiquetage en favorisant l'assimilation d'un individu à sa conduite et inversement (Joule et Beauvois¹, 1998).

L'engagement ressort comme un des enjeux éducatifs en classe. Pour Beauvois et Joule, le contexte de liberté, souvent illusoire, conditionne l'engagement à travers des choix inhérents aux critères d'acceptabilité. Joule et Beauvois² (1998) affirment que l'engagement est d'autant plus important que la pression environnementale est limitée.

Mais la persévération décisionnelle n'émerge que dans une perspective active de choix librement consentis, tant pour les conduites conformes que déviantes (Joule et Beauvois³, 2014). Ceci peut expliquer que les acteurs de l'école puissent se conformer parfois par résignation, si l'acceptation est le fruit d'une motivation externe. En revanche, une adhésion, marquée par un engagement et une persévérance décisionnelle, peut apparaître dans le cas d'un choix librement consenti, ou tout au moins accompagné du sentiment de liberté. En classe, l'acceptation de la norme peut être un résultat, compte tenu d'une motivation externe, ou bien s'apparenter à un processus, dans un contexte de liberté, avec une persévérance décisionnelle possible.

Nos résultats montrent qu'objectivement l'acceptation est justifiée par la mise en place des apprentissages. Subjectivement, l'acceptation est modulée par les conduites effectives, teintée par les affects, qui ressortent comme des éléments moteurs ou des freins, avec parfois les valeurs en toile de fond. Dans cette perspective d'apprentissage en classe, un paradoxe ressort entre l'acte de pouvoir et le pouvoir sur autrui, qui engage à la fois l'élève vers l'acceptation, mais aussi vers l'intégration de sa dépendance, dans une forme de soumission à l'autorité. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Houssaye⁴ (1995), qui met en relief l'autonomie et le savoir présumé comme des prétextes à la soumission, comme caution de l'autorité, qui reste un outil pour réagir et se défendre. L'école ressort comme un espace paradoxal, dans une dialectique entre la liberté comme objectif humaniste affiché et une réalité contraignante et sous contrôle. Pour Habermas⁵ (1986), l'acceptation tient à la validité de la norme et de façon réciproque, l'acceptation d'une norme conditionne sa validité (Ogien⁶, 1995). Cette réciprocité contribue au caractère dynamique de la norme. Au regard de ce cadre théorique, nos résultats indiquent que la perspective cognitive et objective de l'apprentissage participe à cette validité.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² *Idem.*

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 101.

⁴ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

⁵ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

Conjointement, la perspective affective apparaît comme une composante essentielle. Ces résultats vont dans le sens de Livet¹ (2006), pour qui les normes sont des prothèses motivationnelles, objets d'acceptation, de révision ou de rejet, contrôlant avec mesure les émotions de l'individu, pour réaliser ses préférences dans un contexte où la transgression reste possible. L'acceptation affiche la norme, trace les limites du conforme, met en relief les frontières et souligne les paradoxes liés à l'articulation entre représentation et pratique de la norme. Explicite et implicite se conjuguent et se nuancent. À travers l'acceptation, la norme témoigne des concurrences et des hiérarchisations circonstanciées. La norme présente un caractère dynamique, source d'adaptabilité, tout en laissant augurer des difficultés ou des ambiguïtés.

3. La norme se spécifie par rapport à une infraction identifiée. La norme en classe est avant tout une abstention, un comportement à ne pas faire.

En réponse à l'Hypothèse 3, nos résultats nous permettent d'affirmer que la norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée (98%).

En réponse à l'Hypothèse 3 bis, nos résultats nous permettent d'affirmer que la norme en classe est avant tout ($\geq 58\%$) une abstention, à savoir un comportement à ne pas faire.

La norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée (98%). Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Prairat² (2012), en référence au cadre théorique de Canguilhem³ (2009) et de Ricœur⁴ (2001). Notre analyse va dans le sens de Prairat, pour qui l'instant, qui précède la transgression éclaire la procédure d'acceptation. Le moment de la transgression engage le début de l'acceptation et provoque l'adhésion au système de normes. La compréhension de la disposition de l'individu à accepter et à adhérer à un univers normé tient au moment de l'infraction, qui précède l'instant où la règle fait sens. C'est en situation, dans une confrontation pratique propre à la réalité de la classe, que la norme se construit face à une transgression identifiée. Cette infraction ressort comme un véritable réactif, qui dévoile le caractère normatif des acteurs de l'école, comme l'a précisé Ricœur⁵ (2001). Pour lui, les normes sont un moyen légitime de réguler ses comportements, à travers l'engagement dans un ordre symbolique concret. La norme présente en classe un ancrage dans l'expérience, comme l'a révélé Canguilhem⁶ (2009), en précisant qu'elle prend forme au sein d'un système de normes préexistant. Canguilhem spécifie la transgression comme un instant inaugural et constructif. Au regard d'infractions identifiées en classe, la norme se dessine. Canguilhem

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

⁴ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

affirme que l'infraction est source de régulation et non pas la règle¹ : l'infraction n'est pas appréhendée comme une conduite sociale, mais comme un moment anthropologique qui conduit la règle à faire règle. Nos résultats mettent en relief que la norme se révèle en situation, dans cette mise à l'épreuve.

Nos résultats montrent que la norme en classe se spécifie avant tout ($\geq 58\%$) comme une abstention, c'est-à-dire comme une conduite à proscrire. La norme et l'acceptation ne font surface que dans la confrontation pratique, à savoir au moment de la transgression (Prairat², 2012, Canguilhem³, 2009 et Ricœur⁴, 2001). Le caractère normatif des acteurs de l'école se révèle face à la transgression identifiée et les conduit (ou pas) à ne pas adopter cette conduite non conforme. L'adhésion au système de normes se déclenche dans l'abstention comportementale. Ces résultats s'inscrivent dans le champ théorique de Pharo⁵ (2001), qui affirme que l'ordre normatif, inhérent à l'interdiction est indécidable en l'absence du comportement transgressif. Pharo a su mettre en relief les difficultés spécifiques de détection des régularités négatives, propres aux normes, qui tiennent d'une conduite à proscrire. En classe, la norme se spécifie majoritairement par rapport à des comportements à écarter, ce qui augure de difficultés de repérage pour les acteurs de l'école. Cette spécificité de la norme en classe souligne son caractère binaire, qui engage les acteurs de l'école à faire ou à ne pas faire. Ces résultats vont dans le sens de Beauvois, Bungert et Mariette⁶ (1995), Joule et Beauvois⁷ (2014), pour qui le caractère binaire de la norme est en lien avec la relation à l'autorité et au pouvoir, qui conduit l'individu à se soumettre ou pas. En classe, les acteurs de l'école sont amenés à s'engager dans cette soumission ou à ne pas y satisfaire.

Une analyse plus fine montre que la norme se dessine majoritairement comme une abstention dans le champ social ($\geq 84\%$). Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Mucchielli⁸ (1999), qui a su mettre en relief l'interdépendance entre norme et déviance, au regard de sa condamnation par les normes sociales, à travers les adaptations comportementales qui questionnent ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. À l'inverse, dans les champs cognitif et affectif, la norme ressort non pas comme un comportement à exclure, mais comme un comportement à adopter. Ces éléments vont dans le sens de Livet⁹ (2006), pour qui le champ

¹ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ *Idem.*

⁴ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁵ Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.

⁶ Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁸ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

affectif reste essentiel, en générant une adhésion : les normes contrôlent les émotions, en autorisant l'individu à opérer ses choix de conduites, dans un contexte où la transgression reste possible. Dans le registre éthique, la norme se dessine avec nuance : pour les Populations Élève et Totale, la norme ressort majoritairement (58%) en fonction de l'abstention, contrairement à la Population Enseignant (42%). Par rapport au cadre théorique de Livet¹ (2012), ces résultats indiquent que le stade éthique, source d'adhésion, où l'individu dépasse les normes sociales, est réduit en classe. Les normes sociales présentent bien un caractère pragmatique en classe, en se dessinant au regard de ce qu'il ne faut pas faire. L'adhésion, qui ressort dans nos résultats illustre le caractère engageant de l'acceptation en classe : en référence à Prairat² (2012), à Beauvois et Joule³ (2014), à Go⁴ (2012) et à Lidgi (2005), l'acceptation ressort dans sa dimension cognitive comme libre-choix, comme processus et résultat et comme engagement interne en situation.

4. La représentation de la norme est homogène, au regard d'incidents critiques contextualisés

En réponse à l'Hypothèse 3 ter, nos résultats nous permettent d'affirmer que la représentation de la norme est homogène, par rapport à une infraction identifiée.

Au regard d'une infraction identifiée, la norme est précise ($\geq 79\%$) et présente un caractère déterminé ($\geq 98\%$) et une forte similarité (78%) entre les acteurs de l'école. Face à des incidents critiques contextualisés, les représentations différenciées de la norme sont minoritaires (19%) et les représentations opposées très réduites (3%). Une nuance apparaît chez les enseignants, qui développent des représentations équivoques de la norme, qui restent minoritaires (21%). La norme en classe est homogène face à une infraction identifiée. Notre analyse s'inscrit ici encore dans la perspective de Prairat⁵ (2012), pour qui la transgression engage dans le processus d'acceptation et favorise l'adhésion au système de normes. Nos résultats, de façon complémentaire, font voir la conséquence de cette procédure, à savoir une représentation de la norme très homogène, face à ces infractions identifiées. Les acteurs de l'école identifient et différencient clairement, au regard de conduites spécifiques, ce qui se fait de ce qui ne se fait pas. En découle une culture commune, dont sont issus les critères de conformité, mis en relief par Ogien⁶ (1995). Dans le même sens, Livet⁷ (2006) évoque la

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 172.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁵ *Idem.*

⁶ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁷ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

dimension culturelle et sociale de la norme, sous l'influence de la synergie des interactions groupales, qui lui confère un caractère dynamique. Nos résultats montrent que, malgré le caractère dynamique de la norme, existe une culture largement partagée au regard de conduites identifiées.

Nos résultats ne vont pas dans le sens des modèles culturels de Rocher¹ (1968), élaborés à partir de règles communes qui orientent l'action. La norme en classe se dessine dans son pragmatisme, face à des contextes spécifiques et des conduites connues. Hugues² (1961), dans ce sens, affirme que l'expérience pratique contribue à l'élaboration d'une culture spécifique. Boumard et Marchat³ (1994) et Verhoeven⁴ (2012) se sont centrés sur l'affaiblissement des évidences normatives partagées, qui fragilisent l'ordre scolaire, comme vecteur possible de décalages, d'ambiguïtés et de fluctuations. Nos résultats indiquent moins des évidences partagées que des déclinaisons pratiques de la norme, qui confèrent à la représentation de la norme un caractère explicite, mais uniquement au regard de conduites identifiées. Ces représentations partagées et explicites, par rapport à des conduites identifiées, ne limitent pas, pour autant, l'articulation délicate avec l'implicite.

Dans la confrontation à des transgressions identifiées, les représentations communes et « différenciées » de la norme se spécifient dans les domaines social, cognitif, affectif et éthique, sans ascendance. Ces résultats font écho au paradigme des douze besoins de Pourtois et Desmet⁵ (1997). Ce point sera discuté en référence à l'hypothèse 5 (cf. I.A)2 Hypothèses, p. 202). Boumard et Marchat⁶ (1994) ont montré que la classe, de façon implicite, implique une homogénéité entre les enseignants et les élèves, au niveau idéologique et moral. Nos résultats montrent qu'en classe cette homogénéité ne se situe pas spécifiquement dans le champ des valeurs, mais se décline de façon explicite au regard de déclinaisons concrètes. Les représentations partagées de la norme sont un peu plus développées dans la dimension sociale et la part nuancée s'inscrit dans les champs éthique et cognitif.

L'enseignant, contrairement à l'élève, développe ponctuellement, dans les domaines social et affectif, des représentations équivoques de la norme qui, dans l'interaction, sont ancrées dans la variabilité comportementale et modulent la norme en retour. Ces éléments font écho au cadre théorique de Goffman⁷ (1963), pour qui la norme se dessine en relation avec la réalisation d'un acte. La norme revêt une forme paradoxale qui freine l'individu pour se

¹ Rocher G. (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Le Seuil, 3 tomes.

² Hugues E. (1961), *Students' Culture and Perspectives, Lectures on Medical and General Education*, Lawrence Kansas, University of Kansas Law School, pp. 28-29.

³ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁶ *Idem*.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

positionner « pour ou contre ». Nos résultats vont dans le sens de Go¹ (2012), qui appréhende la norme comme une aporie, liée au décalage entre la conception de la norme et la pratique de la norme. Caution de l'éthique en classe, l'enseignant, dans ses pratiques, joue un rôle important. Becker² (1963), dans son analyse, différencie le créateur de l'agent de la norme. En classe, l'ambivalence tient à ce que l'enseignant est à la fois acteur, créateur et agent de la norme. Ce qui lui donne un pouvoir renforcé, qui peut parfois paraître abusif. Les voies déontique et pragmatique se concurrencent, teintées par l'affect, avec en arrière-plan l'ordre et la justice.

La dimension comportementale est très prégnante et la pratique de la norme déterminante, avec un décalage entre celle-ci et la représentation de la norme. Ceci va dans le sens d'Ogien³ (1995), pour qui les rationalités pratique et cognitive se combinent. Go⁴ (2012) appréhende l'école à la fois comme un conservatoire et un espace d'institution des normes, dans une perspective de continuité culturelle. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Go, pour qui la culture compose avec la réalité et la normativité apparaît comme une rationalité pratique, écho de la dialectique entre abstraction et réalité. Les actes se lisent comme des indices réels ou supposés, parfois teintés sur le plan affectif, qui modulent le processus de normalisation. Le caractère public des conduites, à travers la désignation, renforce ce processus. Ogien⁵ (1995), dans ce sens, précise que l'ajustement public est caractéristique du processus de normalisation.

La norme en classe met en relief son caractère flexible, inhérent à son auteur et à la contextualisation, qui influencent l'acceptation, avec un effet établissement possible, comme l'a montré Carra⁶ (2009) dans son étude. Ce caractère flexible, révisable et inachevé de la norme a été souligné par Go⁷ (2012).

La simultanéité des identités renforce les ambiguïtés et les fluctuations de la norme, en fonction de l'étiquetage. En référence à Goffman⁸ (1961), les acteurs de l'école sont amenés à adopter divers registres d'interprétation, compte tenu des contextes rencontrés. Conscience et pratique de la norme s'articulent et modulent le jugement et les sentiments des acteurs de l'école, qui, dans l'interaction élève-enseignant impactent la norme.

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

⁶ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁷ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁸ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

Les représentations opposées de la norme chez l'élève et l'enseignant sont minoritaires et très réduites (3%). Elles s'inscrivent exclusivement dans le registre affectif, qui ressort comme un catalyseur qui participe au caractère dynamique de la norme. Nos résultats s'opposent à Ogien, pour qui les normes sont indépendantes des émotions. Livet¹ (2006) souligne que la norme peut être liée aux émotions, notamment compte tenu de leur lien avec les valeurs. Livet² (2006) a révélé la force du domaine affectif comme source d'adhésion. Livet appréhende la norme comme le lieu de contrôle des émotions, qui permet à chacun de faire des choix de comportements, alors que la transgression est encore possible. Outre le caractère affectif de la norme souligné par Livet, nos résultats montrent que les normes inscrites dans le registre affectif ressortent comme des adjuvants. Pour Joule et Beauvois (1998³, 2014⁴), la norme présente l'empreinte affective de l'acceptation, qui engage ou non l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses actes. Même si Kiesler⁵ (1971) a montré qu'un individu n'est engagé ni par ses idées, ni par ses affects, mais par ses actes, comme conduites visibles.

À l'école, les acteurs dessinent la norme sur un terrain idéalement juste, fondé sur l'équité et une neutralité sur le plan affectif. L'interdépendance entre affect, valeur et norme ressort. Ces résultats vont dans le sens de Livet⁶ (2006), qui souligne que le lien entre la norme et les valeurs les rend parfois indissociables des affects. Pour Livet, l'affect met en évidence les valeurs et témoigne du lien entre norme et valeur. Pour Houssaye⁷ (1992), l'ancrage culturel et idéologique ne peut être ignoré à l'école. Pour l'élève, l'équité s'inscrit dans une logique déontique qui reflète les attentes par rapport à l'enseignant, liée à son identité. Pour l'enseignant, les représentations de la norme, par rapport aux différences possibles vis-à-vis des élèves présentent des contrastes, une imprécision liée à la confrontation à la réalité. Un décalage ressort entre représentation et pratique de la norme. Toute conduite, qui présente un écart par rapport à l'identité de l'individu et aux attentes inhérentes apparaît comme non conforme. Les conduites différenciées des acteurs de l'école ressortent comme un indicateur de sentiment, dont le caractère public pose problème. Livet⁸ (2006) et Ogien⁹ (1995) ont mis en relief le caractère public du processus de normalisation et Joule et Beauvois (1998¹⁰, 2014¹)

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

² *Idem.*

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

⁵ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

⁶ *Idem.*

⁷ Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école, L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

⁸ *Idem.*

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

ont souligné l'importance de la visibilité d'une conduite, au regard de l'engagement. L'individu entre alors dans l'espace affectif, avec une injustice ressentie, où les différences sont perçues comme des préférences. Nos résultats vont dans le sens de Grootaers² (2005), pour qui la notion de l'équité se substitue à celle de l'égalité. Pour lui, le système éducatif crée des terrains normatifs différenciés, source d'étiquetage. Le paradoxe entre une idéologie égalitaire de l'école et les inégalités existantes est à l'origine d'une forme de légitimation et de naturalisation des différences. Nos résultats soulignent que, lorsque les acteurs de l'école perçoivent ces différences, la frontière du conforme se nuance. Lorsque le domaine affectif devient dominant, il module ou déplace les frontières de l'acceptable, avec des justifications faites à postériori.

L'interdépendance entre la norme et les dimensions affective et sociale, chez l'élève et l'enseignant, fait émerger les fluctuations de la norme.

5. Les conduites observables témoignent du rapport à la norme d'un individu.

En réponse à l'Hypothèse 4, nos résultats nous permettent d'avancer que les conduites témoignent du rapport à la norme, de façon plus ou moins lisible et parfois dissimulée. En classe, se détache une lecture comportementale de la norme.

Les conduites observables témoignent de la norme en classe. Les comportements plus ou moins lisibles s'expriment dans des mises en jeu du corps, terrain possible d'expression, d'adaptation, d'interprétation et de construction. Le rapport au temps et la lecture des comportements ressortent comme des éléments organisateurs de la norme. Les actes en classe ressortent comme vecteur, indicateur, indice ou catalyseur de la norme, accentués par leur caractère public et participent à la procédure de normalisation. Nos résultats s'inscrivent dans le cadre théorique de Livet³ (2012), qui exprime le comportement de suivi des normes sociales. Les éléments de notre analyse montrent que, de façon subjective, conduites, gestes et attitudes sont ressentis, identifiés, éprouvés, lus et interprétés à travers le ressenti des acteurs de l'école. C'est en situation et dans l'interaction que les comportements et attitudes sont traduits par l'élève et l'enseignant, comme transgressions, prescriptions ou conduites conformes. Pratique et représentation de la norme se conjuguent en classe. Pour Livet⁴ (2012), le comportement de suivi traduit la conformité du comportement aux normes, que chacun peut voir et interpréter comme une forme de reconnaissance implicite des normes, à l'origine d'un consensus dans la relation à l'autre.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

² Grootaers D. (2005), Les mutations de l'égalité des chances à l'école, *Courrier hebdomadaire du CRISP* 28, n° 1893, pp. 5-43.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

⁴ *Idem.*

Nos résultats mettent en relief le caractère voilé de certaines conduites en classe. Les conduites dissimulées des acteurs de l'école, visant la confidentialité en classe, témoignent de leur rapport à la norme. Nos résultats vont dans le sens de Becker¹ (1963), qui a révélé la conjuration du silence, qui protège la déviance, au sein des institutions. Comme l'a mis en relief Becker² (1963), une conduite transgressive en classe ne crée pas nécessairement une réaction des autres, si la transgression présente un caractère secret. Nos données montrent que des actes en classe se déroulent *sub rosa*, ce qui autorise leur non-identification comme déviance. Des stratégies délibérées et des conduites spécifiques apparaissent, pour ne pas briser cette confidentialité. L'interaction sociale ressort parfois en classe comme un frein à l'identification de la déviance.

Nos résultats soulignent, comme l'ont montré Becker³ (1963), Goffman⁴ (1975), Ogien⁵ (1995) et Mucchielli⁶ (1999), que l'identification d'une conduite et sa désignation contribuent à faire émerger la déviance, mais pas seulement : cette identification en classe vaut aussi pour les conduites conformes, comme l'a souligné Livet⁷ (2012), à travers le comportement de suivi. Cette lecture comportementale participe à une forme d'étiquetage, qui module l'identité des acteurs, majoritairement pour l'élève, ainsi que les attentes inhérentes, qu'elles soient formelles ou implicites. Ces données s'inscrivent pleinement dans une perspective interactionniste, où les interactions sont fondatrices de l'identité du sujet. Nos résultats vont dans le sens de Goffman⁸ (1963), en ce sens que les acteurs de l'école présentent des identités sociales, comme ensemble de signes externes, qui leur dictent à priori le type de rapport, qu'ils entretiennent avec les autres. Des concurrences se dessinent. Dans l'instant, l'individu doit faire preuve de réactivité, mais en restant dans le contrôle.

Nos résultats nous permettent d'appréhender successivement la norme comme vecteur, indicateur, indice et catalyseur.

Comme vecteur de la norme, un comportement apparaît comme support, objet de réactions et partie intégrante des procédures de normalisation. La pratique de la norme est ressentie et interprétée comme un comportement de suivi de la norme. Livet⁹ (2012), dans ce sens, précise qu'afficher une conduite conforme témoigne de ce suivi, source d'acceptation de l'individu

¹ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 192.

² *Ibidem*, p. 35.

³ *Ibidem*, p. 37.

⁴ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p.165.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 174-175.

⁶ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁷ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

⁸ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p.165.

⁹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, p. 61.

comme membre du groupe. En classe, élève et enseignant adoptent cette lecture comportementale qui les conduit à distinguer les conduites conformes ou pas et à différencier les élèves ou l'enseignant, à travers une forme d'étiquetage. Pour Ogien¹ (1989), face à l'originalité contextuelle, au statut et à la ligne biographique de l'individu, la désignation spécifie l'attribution d'une identité sociale provisoire, réversible et non prégnante, qui cible les descriptions. Émettre un jugement ne suffit pas à la désignation du déviant. L'objectivité des acteurs présente un caractère déterminant. Pour Ogien² (1995), la désignation est un processus où les identités se concurrencent, en relation avec un domaine d'activité et peuvent devenir dominantes, avec une contamination possible de l'identité sociale (Goffman³, 1963). Lynch⁴ (1983) souligne que cette domination apparaît si l'individu renonce ou échoue dans la mobilisation des moyens, qui lui permettent de faire passer ces écarts comportementaux. En classe, les acteurs de l'école composent avec la gestion des écarts entre leurs différentes identités sociales. Dans la perspective de la ligne biographique ou de l'identité sociale, l'acceptation des acteurs de l'école relève de la distance entre les attentes et les conduites effectives, dans le jeu des interprétations. Pour Goffman⁵ (1975), la présence d'un attribut personnel peut créer un doute sur l'adéquation entre les identités virtuelle et réelle et donc un stigmat. Nos résultats soulignent que les conduites en classe participent de ce processus, à travers une lecture comportementale qui participe à cette attribution identitaire en classe, par rapport à des contextes spécifiques. Dans la perspective d'Ogien⁶ (1995), les acteurs de l'école émettent un jugement en lien avec la lecture des conduites, objet d'interprétation qui module les conduites ultérieures de l'élève ou de l'enseignant. Pour Goffman⁷ (1963), l'intelligibilité d'un acte induit un jugement entre la conduite et l'individu observé, en lien avec sa responsabilité morale, c'est-à-dire avec sa relation générale vis-à-vis d'une règle donnée. Ce jugement de responsabilité tient aux obligations qu'un individu est en droit d'attendre, à priori, de son interlocuteur. Ogien⁸ (1995) évoque un présupposé fondé socialement et attesté de façon pragmatique. Les critères d'identification du jugement des acteurs de l'école tiennent à leurs représentations sur les comportements que l'autre devrait adopter. Ogien⁹ (1986) évoque l'ordre de la désignation, qui permet l'organisation des informations spécifiques sur l'individu déviant. Nos résultats nous permettent d'élargir cette désignation aux conduites conformes. Livet précise que la reconnaissance d'un individu fait référence aux normes que l'individu peut lire à partir de comportements en adéquation avec elles. Nos résultats montrent que cette lecture comportementale vaut en classe. Les lectures

¹ Ogien A. (1989), *Le raisonnement psychiatrique*, Paris, Méridiens-Klinksieck, p. 174.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 174-175.

³ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmat. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁴ Lynch M. (1983), Accommodation Practices. Vernacular Treatment of Madness, *Social Problems*, vol. 31 (2) in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 175.

⁵ *Ibidem*, p. 165.

⁶ *Idem*.

⁷ *Ibidem*, p. 103.

⁸ *Ibidem*, p. 252.

⁹ Ogien A. (1986), L'ordre de la désignation, *Revue française de sociologie*, 27 (1), pp. 28-46.

comportementales se font en fonction des normes d'identité, en intégrant le point de vue de l'individu dans sa subjectivité.

Comme indicateur, une conduite ou une attitude permet d'inférer la norme. La frontière entre l'acceptable et le non-conforme apparaît dans l'interaction.

Comme indice, les comportements et le corps adoptent une signification pour les acteurs de l'école, de façon plus ou moins claire. Ces indices témoignent de la (non)conformité d'un acte et se lisent au présent, comme prémices des conduites ultérieures et partie constituante du contexte à venir. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Livet¹ (2012), pour qui l'adhésion d'un individu aux normes s'infère à partir de ses conduites, qui ne les démentent pas. Les comportements, pour Livet, participent à une forme de reconnaissance implicite, où le suivi de la norme implique d'adhérer à la révision comportementale sous-jacente, en cas de transgression. Les conduites peuvent se voir et être repérées comme les indices d'une dégradation possible, qui annoncent les abords des frontières et permettent des pratiques préventives. Pour autant, cette interprétation reste subjective. La pratique de la norme témoigne des indices de conformité, qui limitent ou engagent l'élève ou l'enseignant dans une conduite (non)conforme, par rapport aux comportements des autres et à leurs conséquences. Bourricaud² (1982) précise que l'individu porte un jugement sur la conformité des conduites d'autrui, compte tenu des critères de normativité, où l'intelligibilité des conduites relève d'un processus de qualification des actes. L'interaction est souvent marquée par l'affect et crée, dans l'instant, une réactivité, à la fois nécessaire et précaire. La difficulté tient à la visibilité, à la subjectivité des comportements et à la gestion de l'interaction au présent.

Notre analyse montre qu'un comportement ressort comme un catalyseur lorsqu'un acteur de la classe, dans un contexte difficile, atteint ou franchit la limite. Ces résultats vont dans le sens de Goffman³ (1963), qui affirme que la conformité d'un acte se spécifie dans l'instant, grâce à une évaluation continue, constitutive du cours de l'action. En classe, dans un contexte transgressif ou proche de l'être, la frontière se trace au présent comme « rupture », comme dissonance entre normes et conduites. Les limites du conforme sont subjectives et se lisent à travers des conduites plus réactives, marquées par l'émotion, ou apparaissent à partir d'exigences ciblées sur des conduites précises. Nos résultats soulignent que les frontières du conforme sont instables et dynamiques, en ce sens qu'elles se tracent dans l'instant, compte tenu d'un contexte inédit. Tracer la limite consiste à se positionner individuellement, ce qui fait surgir le registre affectif, parfois de manière intrusive. Dans l'interaction, l'élève ou l'enseignant en classe s'attachent à diminuer la distance entre la conduite et la norme, ou à mettre un terme à une situation ou à une conduite qui atteint la limite, à travers leur

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

² Bourricaud F. (1982), in Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 100.

³ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p. 103.

comportement. Dans ce contexte spécifique, la pratique de la norme s'inscrit dans une logique comportementale réactive, à des fins de préservation de l'identité de l'individu. La dimension personnelle prend le dessus et les attentes et prérogatives, relatives à l'identité et au rôle de l'individu, se gommant. Dans une forme de réciprocité, l'élève ou l'enseignant peuvent, à leur tour, dépasser la limite. Cicourel¹ (1973) a montré que la réciprocité des perspectives conduit à accepter toute conduite, susceptible d'être adoptée en cas d'inversion des rôles. Goffman² (1975) met en relief des contextes qui fragilisent l'identité sociale de l'individu. Nos résultats mettent en relief le fait que les conduites, où un acteur de l'école se trouve à la limite ou bien la dépasse, l'engagent dans l'expérience de l'altération de son identité sociale. Dans ce sens, Becker³ (1963) et Ogien⁴ (1995) ont montré que l'individu qui adopte un comportement déviant tend à le justifier, avec une neutralisation possible des attitudes conformistes, qui peut amener l'individu à nier ou à rejeter les normes. À l'inverse, Reiss⁵ (1961) souligne que l'individu peut élaborer des formes d'immunisation, qui freinent la déviance.

Nos résultats soulignent qu'en classe des conduites avec un caractère équivoque ou contradictoire. Comme indicateur, un comportement à caractère ambigu témoigne de normes distinctes, au sein d'un système interdépendant, sans lecture filtrée. Indice subjectif et relatif, une conduite équivoque se décline à travers l'interprétation au présent, par rapport à l'originalité du contexte. Dans ce sens, Cicourel⁶ (1973) évoque le principe de forme normale, qui amène le destinataire d'un comportement à corriger dans l'instant les ambiguïtés liées à l'interaction. Notre analyse montre que l'ambivalence est liée aux significations possibles de la conduite et à sa lecture en situation, qui offrent des interprétations différentes. Comme indice, un comportement paradoxal ressort comme un signe susceptible de témoigner de l'engagement de l'élève ou de l'enseignant, dans une perspective conforme ou transgressive. Des conduites lisibles peuvent présenter en classe un caractère contradictoire et font émerger plusieurs normes en présence. C'est moins l'opposition des conduites que la cohérence du système de normes qui prévaut et l'affaiblit ou le renforce. Ces résultats vont dans le sens du cadre théorique de Cicourel⁷ (1973), qui appréhende la normalisation comme un processus exclusivement pratique. Même si, en classe, la normalisation ne se limite pas à cet ancrage pratique. Cicourel interroge la normalisation des ambiguïtés propres aux situations interactives. Il évoque un dispositif cognitif à partir de différents principes, éléments constitutifs des opérations de normalisation, qui participent à la construction du sens de la structure sociale. Plus précisément, en référence au principe de *l'et cetera* de Cicourel, nos résultats montrent que les acteurs de l'école cherchent, prospectivement dans les conduites

¹ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p.165.

³ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁵ Reiss A. J. (1961), The social integration of queers and peers, *Social Problems*, 9, pp. 102-120.

⁶ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁷ *Idem*.

présentes, les significations possibles des ambiguïtés ou sous-entendus. Comme chez Cicourel, nos résultats montrent cette quête d'intelligibilité prospective en classe, avec des projections possibles pour les conduites à venir, ancrées sur les expériences passées. Dans l'interaction, la norme s'ajuste, le processus de normalisation s'édifie et les ambiguïtés émergent. Pratique et représentation de la norme sont interdépendantes et contribuent au caractère dynamique de la norme.

6. La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs.

En réponse à l'Hypothèse 5, nos résultats nous permettent d'affirmer que la norme en classe s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs.

Discussion :

La norme s'inscrit dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs. En ce sens, nos résultats font écho au paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997), qui considèrent les pratiques éducatives comme un système qui se décline dans les champs social, cognitif, affectif et des valeurs, comme construction continue entre liberté et conformité. En classe, les normes s'inscrivent dans ces quatre domaines et se dessinent au sein d'un système de normes, où se déclinent cohérences, ambiguïtés et concurrences. Nos résultats vont dans le sens de l'approche systémique de la norme, fondée sur les regards théoriques croisés de Mucchielli² (1999), de Becker³ (1963) et d'Ogien⁴ (1995), qui ont montré que la norme peut s'inscrire dans les domaines social, cognitif, affectif et de valeurs. D'autre part, dans la même perspective, Livet⁵ (2006) a montré que la norme s'édifie en réseau et se dessine comme un système au sein d'un tissu normatif préexistant, qui lui accorde du sens et de la force, autorisant une forme de stabilité.

Si ces quatre dimensions ont été différenciées, elles sont interdépendantes. Leur prise en compte distincte vise à participer à l'intelligibilité de la norme. La norme peut s'appréhender comme construction métissée et multiréférentielle, respectivement dans les perspectives de Serres⁶ (1991) et d'Ardoino⁷ (1996). La norme s'inscrit dans la perspective interactionniste, où les acteurs de l'école conjuguent à la fois une logique individuelle, en tant que sujet singulier, et une logique collective, au regard du groupe classe. La norme met en relief un enchevêtrement des quatre dimensions, qui ressort dans la mise en question de sa validité. La norme, dans sa dimension sociale, dessine le conforme, au regard des acteurs de l'école,

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

³ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁵ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁶ Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

⁷ Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.

comme sujet social, au regard du collectif. Dans sa dimension cognitive, la norme ressort au regard des acteurs de l'école considérés dans leur rationalité. La norme, dans sa dimension affective, découvre le conforme, par rapport aux acteurs de l'école dans leur subjectivité, comme sujet. Par rapport aux champs des valeurs, la norme dessine les valeurs, comme des repères.

La dimension sociale ressort dans les représentations de la norme, en lien avec la communication, la considération et les structures, ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997). La norme s'inscrit dans la dimension sociale et spécifie des interrelations égalitaires ou asymétriques, à travers l'interaction et les concurrences entre l'individu et le collectif, dans un contrat implicite, où les acteurs de l'école cherchent à agir sur l'autre, tout en s'engageant dans leur rôle. Ces résultats vont dans le sens de Go² (2012), pour qui la norme dépend de l'expérience collective, de Brandom³ (2000), qui dessine la norme comme une transaction conjuguée au présent, et de Verhoeven⁴ (2012), qui inscrit la norme au cœur de la dimension relationnelle. Par ailleurs, Joule et Beauvois⁵ (2014) ont montré que l'école est un espace social asymétrique et hiérarchisé, où la norme est marquée par des formes d'échanges sociaux inégaux (Reynaud et Richebé⁶, 2007).

Ces résultats vont dans le sens de Livet⁷ (2012), pour qui la dimension sociale se fait jour dans l'acceptation, à travers une forme de reconnaissance mutuelle, et dans le sens d'Ogien⁸ (1995), qui précise que cette reconnaissance est renforcée par l'ajustement public, caractéristique du processus de normalisation. Notre analyse souligne que le caractère public de la norme, qui apparaît à travers la désignation ressort comme un élément organisateur de la norme, participant à tracer les frontières du conforme. Goffman⁹ (1963) et Becker¹⁰ (1963) ont montré la dimension sociale de la norme dans son interdépendance avec la déviance, à travers le processus de désignation, appréhendé comme le fruit d'une réaction sociale, qui prend forme à travers le regard de l'autre, avec une forme d'attribution de l'identité provisoire. La compréhension d'une situation se dessine en fonction des réactions d'autrui, comme indice de l'acceptation. L'usage de la norme, paramètre clef, souligne la dimension sociale de la

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

³ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁴ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 16-17.

⁷ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁸ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

¹⁰ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

norme. Go¹ (2012) affirme que cette interdépendance existe entre les conduites sociales et la norme. Il met en relief l'ancrage de la norme dans la réalité sociale, à travers une altération originale constitutive de son historicité, présentant un lien inférentiel entre le passé et le futur. L'individu décide de la (non)poursuite de ses conduites en fonction du sentiment de conformité inhérent aux contraintes relatives au rôle adopté. Ces résultats vont dans le sens de Goffman² (1963), pour qui la rationalité de l'action, à la fois prescriptive mais interactive, dessine le rapport à l'autre de façon anticipée mais pas explicite. Verhoeven³ (2012) confirme cela, en ciblant la norme comme une nécessité sociale, à travers des schèmes cognitifs partagés, qui permettent la lisibilité des situations et participent à la régulation et au maintien de l'ordre. La norme témoigne d'un cadre, source d'ambiguïtés, de difficultés et de concurrences, au regard de l'imprévisibilité de la réalité.

La dimension cognitive ressort dans les représentations de la norme, en relation avec la stimulation, l'expérimentation et le renforcement, ce qui fait écho au paradigme de Pourtois et Desmet⁴ (1997).

Dans le champ cognitif, la norme s'inscrit dans la dialectique de la contrainte et de l'autonomie, de l'étayage et du désétayage, où l'acceptation de la norme engage les acteurs de l'école dans des perspectives d'apprentissage, de réussite et de progrès, mais aussi de validation et de justification, au regard de l'identité des acteurs de l'école. L'acceptation ressort à la fois comme une procédure d'adhésion intentionnelle ou comme résultat, comme ont pu le montrer Joule et Beauvois⁵ (2014), affirmant que l'acceptation s'ancre sur le contrôle de l'émotion et des représentations. Une interrelation existe entre la norme et l'acceptation, comme l'a souligné Prairat⁶ (2012). Dans le registre cognitif, à l'ombre du pouvoir, le processus de normalisation ressort comme le fruit d'une construction interne et de contraintes externes, conjuguant négociation, engagement ou soumission. Ces résultats vont dans le sens de Livet⁷ (2006), qui cible le processus de normalisation comme un bilan de préférences conduisant l'individu à sélectionner la meilleure solution, dans un contexte où la transgression reste possible. Go⁸ (2012) dessine l'école comme un espace original, à la fois comme conservatoire des normes et processus de normalisation.

Représentation et pratique de la norme se conjuguent dans la réalité, tracent et éprouvent les limites de la conformité, avec des décalages entre les attendus et les comportements. Cette

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

³ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁷ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

dialectique entre l'individu et la réalité a été révélée par Joule et Beauvois¹ (2014) comme une forme de contractualisation. Ce caractère opérant de la norme, pour Becker² (1963) et Livet³ (2006), génère des va-et-vient entre représentations et réalité. Dans le champ cognitif, la norme fait apparaître son caractère régulateur, qui oriente les choix des acteurs de l'école, à travers la fonction anticipatrice du renforcement. Ce qui s'inscrit dans le paradigme de Livet (2006), pour qui la réprobation est un paramètre organisateur de la norme (Livet⁴, 2006). Habermas⁵ (1986) postule que la norme se construit en fonction des conséquences probables de l'acte considéré. Pourtant Baechler⁶ (2001) affirme que la conformité s'affranchit de la peur de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance. Les conduites sont lues et interprétées au présent par les acteurs de l'école, confirmant le paradigme de Goffman⁷ (1963), qui dessine les comportements et réactions comme des symptômes, orientés par le sentiment de respecter des contraintes inhérentes au rôle de l'individu. La norme en classe se dessine à travers le jugement des acteurs de l'école, qui met en relief la conformité d'une conduite au regard du contexte, comme Goffman⁸ (1963) l'a démontré en soulignant l'évaluation constante qui participe à définir et à faire évoluer la situation. Le contexte ressort comme un élément fondateur de la norme, ce qui confirme le paradigme de Huguet et Monteil⁹ (1989), pour qui le contexte est une création interne de l'individu, qui conjugue le vécu du sujet par rapport à la spécificité de la situation. Ce contexte cognitif de soi (Huguet et Monteil¹⁰, 1989) met en relief la norme d'internalité (Dubois¹¹, 2009, Beauvois et Dubois¹², 1988), à travers laquelle l'individu s'attribue la cause de ses conduites et, à travers elle, nuance son identité. L'engagement et le désengagement mental de l'individu relèvent de la congruence avec le contexte, comme charge mentale (Huguet et Monteil¹³, 1989).

La dimension affective ressort dans les représentations de la norme, en lien avec l'attachement, l'acceptation et l'investissement, ce que reflète le paradigme de Pourtois et

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem.*

⁵ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁶ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ *Idem.*

⁹ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

¹² Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

¹³ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

Desmet¹ (1997). Dans des perspectives d'identification, de différenciation et de protection, les acteurs de l'école, ressortent dans leur rôle et leur singularité et par rapport à leur identité. Les représentations de la norme en classe, dans le champ affectif, se dessinent dans une interdépendance complexe et instable entre les acteurs de l'école, où se tracent les limites du conforme, conditionnées par la loyauté et la confiance, la fiabilité et le juste, dans une forme de réciprocité, avec une neutralité recherchée. Ces résultats font ressortir la dimension affective comme facteur facilitateur de l'acceptation, ce qui va dans le sens de Tocqueville² (1986), qui met en relief plus spécifiquement la confiance et la croyance, de Carra³ (2009) à travers le sentiment de justice et de Demeulenaere⁴ (2003), qui considère la crédibilité des normes. L'interrelation entre norme et déviance montre la dimension affective, comme l'ont mis en relief Mucchielli⁵ (1999), Livet⁶ (2006) et Ogien⁷ (1995), respectivement avec l'apparition d'affects comme le sentiment de confiance, de culpabilité (Livet⁸, 2006) et d'impunité (Ogien⁹, 1995). Pour Livet¹⁰ (2006), la validité de la norme en situation souligne l'entrée du champ affectif, qui contribue aux injonctions d'exclusion ou de révision des conduites incompatibles.

Les émotions ressortent comme des catalyseurs possibles, qui perturbent l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme et font émerger des ambiguïtés et des concurrences, dans le système de normes. L'acceptation et la déviance présentent ainsi une interdépendance avec la dimension affective. Ces résultats vont dans le sens de Livet¹¹ (2006), pour qui l'affect teinte la norme comme prothèse motivationnelle, avec en arrière-plan parfois la dimension éthique. Parce que la norme et l'acceptation sont interdépendantes, la norme, pour Joule et Beauvois (1998¹², 2014¹³), est marquée par l'empreinte affective de l'acceptation, indexée au sentiment de liberté, qui génère une forme de constance de la norme, engage l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses conduites. Ce sentiment de liberté, plus que

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

³ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁴ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁵ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁶ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁷ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁸ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ *Idem*.

¹² Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

le contexte, conditionne l'engagement et l'acceptation, mais favorise également la soumission, à travers l'attribution illusoire d'une causalité interne (Joule et Beauvois, 1998¹, 2014²).

Pour autant, la norme dessine la classe comme un espace de construction de projet contraint, où la différenciation relève davantage de l'hétérogénéité que de la liberté. La norme, dans le champ affectif apparaît dans sa subjectivité, en fonction des perceptions personnelles, où les acteurs de l'école sont à la fois objets et sujets de projection et d'investissement. L'ambivalence de la norme ressort à travers son caractère explicite ou implicite, comme l'ont souligné Livet³ (2006) pour son caractère relatif et Go⁴ (2012) pour son caractère inachevé. Les dimensions objectives et subjectives de la norme se conjuguent.

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme, comme « garde-fou » ou idéal se conjuguent avec le Bien, le Bon et le Vrai, mais aussi avec d'autres valeurs, comme le Respect, le Juste, la Sincérité. Ces résultats vont dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet⁵ (1997). Houssaye⁶ (1992) souligne qu'à l'école, terrain de laïcisation, les valeurs font sens de façon spécifique au regard du pluralisme, comme élément fondateur possible, dans une perspective égalitaire au regard des différences. La norme présente un fondement dans les valeurs⁷, comme l'affirment Ogien⁸ (2003) et Livet⁹ (2006), en ce sens que norme, morale et éthique sont interdépendantes¹⁰. Pour Livet¹¹ (2006), la norme, qui se dessine dans l'action, offre un ancrage possible mais non systématique au sein des valeurs. La norme reflète nos valeurs, mais s'en différencie. Ogien¹² (2012), souligne une forme d'indépendance de la norme, présentant un niveau de justification inférieur aux valeurs, comme principe de base qui se suffit à lui-même. La norme interroge le conforme et le légitime, à travers les conduites mais aussi les valeurs inhérentes. Houssaye¹³ (1992) a mis en relief le fait que les valeurs prennent forme au regard d'un idéal engageant et louable, comme référents pour des réponses concevables, par rapport aux problèmes rencontrés. En classe, la norme, au regard du champ des valeurs, se dessine dans des perspectives d'humanisation, d'apprentissage et d'ordre scolaire, qui se concurrencent. Boumard et Marchat¹⁴ (1994) soulignent que

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² *Idem.*

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁶ Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école, L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

⁷ Cf. I.A)4. Appréhender la norme au regard des valeurs, p. 41.

⁸ Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Cf. I.A)9. Norme, morale et éthique : des liens étroits, p. 66.

¹¹ *Idem.*

¹² Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

¹³ *Idem.*

¹⁴ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

l'affaiblissement des évidences normatives partagées est à l'origine de multiples stratégies qui fragilisent l'ordre. Houssaye¹ (1992) met en relief les ambiguïtés inhérentes au décalage entre les valeurs affichées et la tendance à uniformiser et à normaliser à l'école. La norme trace les limites, esquisse le (non)conforme et spécifie une hiérarchisation des valeurs, organisatrice du jugement de l'individu par rapport à la prétention à la validité. Ces résultats vont dans le sens du paradigme d'Habermas, pour qui la conformité prend forme en fonction du juste (1992²) et de la validité de la norme (1986³).

La norme ressort moins comme une valeur absolue que comme une construction ancrée dans le monde vécu, indexée au point de vue de l'individu. Dans ce sens, Livet⁴ (2006) affirme que la perspective éthique de la norme s'affiche dans la capacité de l'individu à faire des choix, qui, pour Baechler⁵ (2001), se spécifient au regard du respect et de la conformité. Les approches morale et éthique se combinent au sein du processus de normalisation, qui conduit les acteurs de l'école dans une perspective morale à se conformer par prescription ou à s'engager par choix dans une perspective éthique. Verhoeven⁶ (2012), Lidgi⁷ (2005) et Baechler⁸ (2001) affirment que la norme se construit par appropriation et non par obligation (Williams⁹, 1990). Une dialectique ressort entre savoir et pratiquer l'éthique au sein de la classe, idéalement espace porteur d'équité et de stabilité, où l'enseignant joue un rôle essentiel à travers la neutralité et la stabilité de ses conduites. La norme, au regard des valeurs, prend des formes multiples, comme obéissance par rapport à la morale, comme engagement dans une perspective éthique, comme construction dans une voie identitaire, ou bien comme cheminement dans une logique d'apprentissage. Hottois¹⁰ (1996) met en avant dans la perspective du conforme cette dialectique entre représentation et pratique de la norme, au regard de la morale. Il souligne l'interdépendance entre l'éthique de la conviction, qui conduit l'individu à défendre ses valeurs, à ne pas transgresser la norme, et l'éthique de responsabilité, qui s'inscrit dans une perspective d'efficacité et de finalité. L'éthique de la conviction, qui relève de la croyance et engage l'individu à défendre quelque chose, se conjugue avec

¹ Houssaye J., *Les valeurs à l'école, L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris : PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui. 1992.

² Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

³ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

⁶ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

⁷ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

⁸ *Idem*.

⁹ Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

¹⁰ Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

l'éthique de responsabilité, au caractère pragmatique, et atteste de conflits entre la norme et la pratique de la norme.

La norme en classe atteste des rivalités entre les différentes dimensions : par exemple, entre le registre cognitif et social, à travers la rivalité entre les prétentions à la validité et au pouvoir, ou bien entre les perspectives d'apprentissage ou d'ordre scolaire. Des interdépendances et des concurrences entre les champs apparaissent, impactant le système de normes.

7. La norme reflète les différents besoins.

En réponse à l'Hypothèse 5 bis, nos résultats nous permettent d'affirmer que la norme reflète les différents besoins des acteurs de l'école.

Discussion :

La norme en classe reflète les différents besoins des acteurs de l'école. Ces résultats résonnent avec le paradigme des douze besoins de Pourtois et Desmet¹ (1997), qui permet d'appréhender la complexité comme système pédagogique multiréférentiel, considérant l'individu à travers différents regards, à la fois agent, acteur et auteur. La norme se dessine, au regard des différents besoins, comme composant fondamental du développement de l'individu. Pourtois et Desmet affirment que les besoins spécifient le champ éducatif comme l'espace de transmission de normes et de savoirs, ainsi que de construction du sujet individuel et collectif. Nos résultats démontrent, de façon complémentaire que la norme se construit, se nuance et se spécifie en fonction des besoins des acteurs de l'école, qu'elle reflète. La norme est le fruit d'une réaction sociale, ce qu'Ogien² (1995) a révélé pour la déviance. En ce sens, la norme n'est pas extérieure à la classe, mais ressort comme la construction d'une réalité scolaire, ce que Boumard et Marchat³ (1994) ont dévoilé pour le chahut. À ce titre, comme l'a mis en relief Demeulenaere⁴ (2003), l'acceptation de la norme ressort comme une construction. Dans une perspective interactionniste, une forme d'interdépendance se dessine entre la norme et les besoins, auxquels la norme fait écho et qui la perturbent. La dialectique entre représentation et pratique de la norme se dessine, soulignant la force de l'usage. Go⁵ (2012) affirme que la norme présente un ancrage dans la réalité sociale, dans un mouvement marqué par une forme d'altération originale, qui participe à son historicité, dans une relation inférentielle entre le passé et le futur. Pour Go, l'interdépendance se dessine entre les conduites sociales et la norme. Nos résultats nous permettent d'affirmer que cette interdépendance est perturbée par

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁴ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

les besoins. La question de la légitimité des normes se dessine. Construite en réseau, la norme s'inscrit dans un système, au sein d'un tissu normatif préexistant, qui lui donne sens et force et permet une forme de stabilité (Livet¹, 2006). Au regard de nos résultats, cette stabilité se trouve troublée par les besoins. Ce qui va dans le sens de Livet² (2006), pour qui le caractère régulateur et constitutif de la norme participe à la mutation normative.

Dans le domaine social, les représentations de la norme se spécifient par rapport aux besoins de communication, de considération et de structures, ce qui s'inscrit dans la perspective paradigme de Pourtois et Desmet³ (1997). Indexée au contexte et à l'identité des acteurs, une interdépendance ressort entre la norme et les besoins sociaux, dans une forme de réciprocité. Ces résultats vont dans le sens de Cialdini et de ses collaborateurs⁴ (1975), qui ont révélé la norme de réciprocité, qui régit de multiples rapports sociaux, en orientant les actes de négociation et de concession, dans les contextes marqués par l'échange. Cette norme générale consiste à offrir, dans une forme de réciprocité, les faveurs apportées, à savoir rendre la pareille dans des actes positifs (Cialdini⁵, 1984). Au sujet de la dimension contextuelle, Verhoeven⁶ (2012) affirme que la norme prend place au centre de celle-ci. Goffman⁷ (1963) et Becker⁸ (1963) ont souligné que le processus de désignation contribue à une forme d'attribution de l'identité provisoire, à travers le regard de l'autre. Joule et Beauvois⁹ (2014) ont montré l'importance des éléments contextuels favorables à l'acceptation et à l'intégration des normes. Nos résultats montrent que les besoins sont des composants de ce contexte, qui perturbent et modulent la norme.

Les besoins sociaux peuvent engager les acteurs de l'école vers l'acceptation de la norme ou au contraire vers la transgression, de façon à répondre ou à satisfaire leurs besoins. En retour, la norme peut nuancer et réguler les comportements en fonction des besoins sociaux. Livet (2006¹⁰, 2012¹¹) identifie l'acceptation comme une réciprocité, un ajustement mutuel des interprétations dans l'action, qui se construit au présent dans une interaction acceptée et conduit à une forme de reconnaissance mutuelle. Brandom¹² (2000) dessine la norme comme

¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

² *Idem*.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁴ Cialdini R. et al. (1975), A reciprocal concessions procedure for inducing compliance : the door-in-the face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 206-215.

⁵ Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

⁶ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

¹² Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

une transaction déclinée au présent, dans l'interrelation avec les autres. Goffman¹ (1963) affirme que le rapport à l'autre est indexé à la rationalité de l'action, à la fois prescriptive, interactive et relative. Verhoeven² (2012) cible la norme comme des schèmes cognitifs partagés, permettant la lecture des situations, la régulation et la stabilisation de l'ordre.

La norme, au regard du besoin de communication, dans un équilibre fragile, contribue à moduler les conduites dans une dialectique entre l'agir communicationnel et l'agir stratégique, où les prétentions à la validité et au pouvoir se concurrencent. La communication se dessine de façon intersubjective à travers les acteurs de l'école, comme médiateur du savoir et s'inscrit de la sorte dans le cadre de l'agir communicationnel d'Habermas³ (1986). Joule et Beauvois⁴ (2014) ont mis en relief le caractère hiérarchisé et asymétrique de l'espace social scolaire, à la fois conservatoire des normes et facteur du processus de normalisation (Go⁵, 2012), où la norme est une construction marquée par des échanges sociaux inégaux (Reynaud et Richebé⁶, 2007). Joule et Beauvois⁷ (2014) ont montré que les paramètres interpersonnels relatifs à la communication facilitent l'acceptation. Nos résultats soulignent que les besoins, comme paramètres interpersonnels perturbent la norme, au sein des interactions des acteurs en situation.

Le besoin de reconnaissance participe à l'engagement des acteurs de l'école dans leur rôle, conjuguant les logiques individuelle et collective. Pour Go⁸ (2012) et Brandom⁹ (2000) la norme est indexée à l'expérience collective. La norme fait ressortir le besoin de considération comme une spirale vertueuse, qui accorde sa place à chaque acteur de la classe, sous réserve d'être neutre et juste, responsable et respectueux. Fukuyama¹⁰ (1992), dans ce sens, affirme que l'individu a besoin de ressentir une forme de valorisation qui participe à sa reconnaissance et limite le sentiment de dévalorisation. Klein¹¹ et Goffman¹² (1973) dessinent le besoin de considération comme facteur de la construction de l'identité à travers autrui, dans

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

³ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁵ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁶ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 16-17.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

¹⁰ Fukuyama F., 1992, p.17, cité par Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p.153.

¹¹ Klein M., cité par Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p.152.

¹² Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, p. 263.

une forme de réciprocité. Pourtois et Desmet¹ (1997) identifient la reconnaissance comme partie intégrante de la dynamique identitaire de l'individu. La non-satisfaction du besoin de considération en classe, à travers le défaut, l'absence ou l'excès de considération, ressort comme un catalyseur potentiel, foyer d'affects et quelquefois de transgressions. Une interdépendance entre les domaines social et affectif apparaît, marquée par les concurrences. Fukuyama² (1992), dans ce sens, s'attache aux émotions comme la colère, la honte ou la fierté qui teintent le désir de reconnaissance, en fonction de la valeur estimée du sujet.

Dans des perspectives d'ordre scolaire et d'apprentissage, la norme, au regard du besoin de structures, conjugue liberté et autorité, autonomie et contrôle, et ressort comme une nécessité, une construction, une soumission ou une mise à l'épreuve des limites. Pour Baumrind³ (1971) et Masclet⁴ (1992), les styles d'éducation jouent un rôle déterminant, comme reflet de la relation à l'autorité, égalitaire ou hiérarchique. Nos résultats montrent que les besoins de structures perturbent le rapport à la norme. Traub⁵ (1992) appréhende le besoin de structures, au regard des dimensions spatiale, temporelle et du sens, à travers la dialectique entre sécurité et exploration, qui autorise l'individu à jalonner son monde vécu comme acteur et auteur. La loi de compensation interne/externe, mise en relief par Traub autorise un sujet à prendre appui sur des structures sociales, pour pallier à une structuration interne insuffisante, même si l'internalité du sujet reste essentielle (Beauvois et Dubois⁶, 1994). Les acteurs de l'école s'appuient sur ou tout au moins s'inscrivent dans les structures présentes, organisatrices du rapport à la norme. Le défaut, l'absence, l'inconstance ou la fragilisation des structures ou du représentant de l'autorité fragilisent la norme, en modulant les frontières. En retour, les limites éprouvent, font ressortir, dessinent et modulent la norme et soulignent des (dés)équilibres devant la (l'in)satisfaction des besoins et le contrôle des envies. La dialectique entre l'explicite et l'implicite, les concurrences entre les perspectives individuelle et collective, le fait que l'enseignant soit référent et agent des structures et le caractère (in)défini de la norme face à la réalité, fragilisent cet équilibre et génèrent une ambiguïté et des difficultés.

Dans le domaine cognitif, les représentations de la norme se spécifient au regard des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet⁷ (1997). Go⁸ (2012) dessine la norme comme une représentation et un processus d'élaboration complexe. L'engagement des acteurs de l'école, au regard des besoins

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, pp. 153.

² Fukuyama F., 1992, p.17, cité par Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p.153

³ Baumrind D., 1971, cité par Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p. 169.

⁴ Masclet G. (1992), Construction des modes dialogiques différenciés entre 6 et 11 ans, selon la typologie socio-familiale, *Psychologie et éducation*, n°10, septembre-octobre, pp. 33-54.

⁵ Traub P. (1992), Le besoin de structures, *Recherche en éducation, Théorie et pratique*, n°8, pp. 3-11.

⁶ Beauvois J.-L., Dubois N. (1994), Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs, in Durning P., Pourtois J.-P. (Éd), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-27.

⁷ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁸ Cf. I.A)8. La norme comme représentation, p. 64.

cognitifs, ressort comme facteur favorable de l'acceptation, qui, pour Prairat¹ (2012) se conjugue avec la norme. Pour Goffman² (1963), l'individu en situation interprète les comportements et les réactions comme des symptômes. Cette lecture comportementale, qui commande la poursuite des conduites est liée au sentiment de respecter des contraintes inhérentes au rôle de l'individu et se module, d'après nos résultats, au regard des besoins des acteurs de l'école. La conformité d'un comportement se décline au présent, selon nos résultats, compte tenu des besoins, dans une évaluation constante, qui participe à la définition et à l'évolution de la situation. Le jugement évoqué par Goffman³ (1963), qui conjugue conduites et attentes vis-à-vis de l'autre, est selon notre analyse perturbé par les besoins. L'évaluation du degré de responsabilité, qui confère un attribut social (Goffman⁴, 1963), est parasitée par les besoins. L'acceptation, que Joule et Beauvois⁵ (2014) dessinent comme une adhésion délibérée ressort comme une procédure intentionnelle, que les besoins de nature intuitive et réactive troublent. L'acceptation génère des procédures de contrôle, perturbées, déstabilisées par les besoins.

La norme par rapport aux besoins de stimulation ressort comme un consensus possible, un droit, une contrainte ou un idéal. L'acceptation de la norme, éclairée par la stimulation engage les acteurs de l'école dans une perspective d'apprentissage, alors que les problèmes inhérents à la stimulation limitent l'acquisition de compétences et font obstacle à l'enseignement. La norme, éclairée par la stimulation dessine les prérogatives des acteurs de l'école au regard de leur identité. La dimension cognitive peut être constructive et participe à la connaissance et à la construction de soi. Le contexte, comme l'affirment Huguet et Monteil⁶ (1989), ressort comme une création interne de l'individu, troublée par les besoins. Les besoins perturbent le contexte cognitif de soi, mis en relief par Huguet et Monteil⁷ (1989) et construit dans la compatibilité entre la situation et la connaissance de soi, qui atteste de la norme d'internalité (Dubois⁸, 2009, Beauvois et Dubois⁹, 1988). Les acteurs de l'école s'attribuent la cause de leurs conduites et modulent leur identité en fonction de la congruence avec le contexte, pondérée par les besoins. Au regard de la norme d'internalité, les besoins peuvent s'affirmer et devenir organisateurs ou tout au moins dominants. La représentation de la norme, au regard du besoin de stimulation et sa déclinaison pratique se conjuguent en situation, compte tenu des comportements, mais aussi des difficultés rencontrées. Un décalage apparaît entre les attendus et les conduites, avec une souplesse et une liberté possibles, à condition que

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁷ *Idem.*

⁸ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁹ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

l'enseignement reste en ligne de mire. Boumard et Marchat¹ (1994) ont montré que le décalage entre la culture de l'élève et les normes non-explicites de l'enseignant² affaiblit les évidences normatives partagées et peut fragiliser l'ordre.

La norme, au regard du besoin d'expérimentation, s'inscrit dans la dialectique entre représentation et pratique de la norme. Cette dialectique entre l'individu et la réalité est mise en relief par Joule et Beauvois³ (2014) dans une forme de contractualisation. La norme et le besoin d'expérimentation se conjuguent dans une forme de réciprocité, où la mise à l'épreuve trace les limites en classe. Le caractère réciproque et opérant de la norme, qui mène l'individu dans des va-et-vient entre représentations et réalité, est souligné par Becker⁴ (1963) et Livet⁵ (2006). Nos résultats soulignent que cette articulation entre représentation et pratique de la norme est modulée par les besoins. La norme met en relief le caractère central de l'expérimentation, comme engagement libre ou comme attendu des acteurs de l'école, comme nécessité qui autorise la validation et la justification. Passage obligé, édification, droit, voire idéal, la norme, éclairée par l'expérimentation s'inscrit dans une voie d'apprentissage, de réussite et de progrès. Un déséquilibre ou la non-satisfaction de ce besoin, au regard de la norme ressortent davantage comme des obstacles à l'expérimentation et moins comme transgression.

En classe, la norme, éclairée par le besoin de renforcement exprime son caractère régulateur, à travers la fonction anticipatrice du renforcement, dans une forme d'interdépendance. Pour Habermas⁶ (1986), la norme s'édifie compte tenu des conséquences probables de la conduite. L'enseignant est à la fois renforçateur et agent de la norme. La norme reflète les dimensions informative et motivationnelle du renforcement, orientant les choix de l'individu à partir des effets de ses conduites. Livet⁷ (2006), dans ce sens, a mis en relief le processus de normalisation comme un bilan de préférences, conduisant l'individu à choisir la solution préférable, dans un contexte où la transgression reste possible. L'articulation entre représentation et pratique de la norme en est l'élément fondateur, à travers une anticipation de la mise à l'épreuve, qui dessine les limites du conforme et mène parfois vers des stratégies d'évitement. La présence ou l'absence de réaction d'autrui se dessinent comme un indicateur de conformité d'un acte. Livet⁸ (2006) affirme que la réprobation est un paramètre organisateur de la norme. Le caractère public de la norme se dessine avec la désignation, élément organisateur de la norme. Ogien⁹ (1995) précise que le processus de normalisation se présente comme un ajustement public.

¹ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

² *Idem.*

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁴ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁵ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁶ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

Une interdépendance ressort entre le renforcement et le champ affectif, où l'émotion perturbe le rapport à la norme. Si Mucchielli¹ (1999) et Livet² (2006) ont souligné l'entrée de la dimension affective dans le rapport à la norme, Ogien³ (1995) fait référence plus spécifiquement à l'entrée des affects, à travers le sentiment d'impunité, dans l'interdépendance entre norme et déviance.

Dans le champ affectif, les représentations de la norme reflètent les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement, ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet⁴ (1997). Livet⁵ (2012) a montré que les normes, colorées par l'affect, ressortent comme des prothèses motivationnelles visant le contrôle et la régulation des émotions compte tenu du collectif et parfois des valeurs. L'ambivalence de la norme s'affirme dans le champ affectif, qui souligne le caractère relatif (Go⁶, 2012) et révisable (Livet⁷, 2006) de la norme. La flexibilité de la norme apparaît dans le registre interprétatif, modulé par les besoins, où les dimensions objectives et subjectives se conjuguent. La norme est marquée par l'empreinte affective de l'acceptation.

Nos résultats indiquent que le caractère constructif et interactif de l'acceptation est bien coloré par l'affect, mais aussi perturbé par les besoins. Pour Joule et Beauvois (1998⁸, 2014⁹), l'engagement et l'acceptation sont conditionnés par le contexte de liberté et, plus précisément, par le sentiment de liberté, qui participe à l'attribution illusoire d'une causalité interne. Ce sentiment de liberté engage l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses conduites. Parce que les besoins correspondent à un composant fondamental, ils concurrencent le sentiment de liberté pour répondre à une nécessité et génèrent une forme d'engagement indexé à la réalité. La causalité interne évolue par rapport à la satisfaction des besoins, qui perturbent la norme. La stabilité, initialement en lien avec un sentiment de liberté élevé se trouve fragilisée par l'émergence des besoins au regard du contexte. Les limites se déplacent de façon provisoire, compte tenu des besoins qui parasitent l'acceptation et limitent la soumission.

En classe, la norme au regard de l'attachement montre une neutralité recherchée, marquée par la loyauté, la confiance et empreinte d'une forme de réciprocité, où les acteurs de l'école sont

¹ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ *Idem.*

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ *Idem.*

⁶ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁷ *Idem.*

⁸ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

considérés dans leur singularité, dans leur identité et dans leur rôle. Mucchielli¹ (1999) a mis en relief dans l'interrelation entre la norme et la déviance l'entrée de la dimension affective, ce que Livet² (2006) confirme en mettant en relief l'arrivée des sentiments de confiance et de culpabilité. Confiance, croyance (Tocqueville³, 1986), sentiment de justice (Carra⁴, 2009), crédibilité des normes (Demeulenaere⁵, 2003), etc., sont des facteurs facilitateurs de l'acceptation. L'attachement ressort comme une nécessité, dans une perspective d'identification et de protection. Nos résultats vont dans le sens de Bowlby⁶ (1969) pour qui l'attachement ressort comme une nécessité, de Montagner⁷ (1988) qui fait voir l'attachement comme la condition de l'adaptation de l'individu, et de Zazzo⁸ (1991) qui dessine l'attachement en fonction de l'histoire de chacun, marquée par les échanges et les liens. Desmet et Pourtois⁹ (1997) font connaître la dialectique entre l'attachement et l'autonomie, dans une forme de réciprocité entre l'adulte et l'enfant. Si, dans le contexte familial, Ainsworth¹⁰ (1986), Guillaïn et Foxonet¹¹ (1989) ont montré la façon dont la mère répond au besoin de proximité comme facteur de l'attachement, en classe le référent est l'enseignant. Nos résultats soulignent une interdépendance complexe et instable entre la norme et les besoins d'attachement, qui perturbe l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme. Le besoin d'attachement témoigne des rivalités dans le système de normes, à travers l'interaction entre besoins cognitifs et affectifs, facteur favorable à l'acceptation de la norme ou au contraire cristallisant les transgressions. L'attachement ressort comme un adjuvant, qui colore la perception et le jugement de façon positive en cas d'attachement et négative en cas de rejet, d'exclusion ou de préférences affichées, dévoilant l'importance du caractère public de la norme. Ce qui va dans le sens d'Ogien¹² (1995), pour qui le processus de normalisation ressort comme un ajustement public, où l'intelligibilité du contexte se spécifie en fonction des réactions de l'autre, véritable indice d'acceptation.

La norme, éclairée par le besoin d'acceptation met en relief la neutralité, la constance, l'équité, la fiabilité et le juste, dans une forme de réciprocité, où les acteurs de l'école sont considérés au regard de leur identité et de leur singularité. L'acceptation s'éclaire à la lumière de la

¹ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

⁴ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁵ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁶ Bowlby J. (1969), *L'attachement*, Paris, PUF.

⁷ Montagner H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, O. Jacob.

⁸ Zazzo R. (1991), (Colloque organisé par), *L'attachement, Textes de base en psychologie*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 210.

⁹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

¹⁰ Ainsworth M. (1983), L'attachement mère-enfant, *Enfance*, 1-2, pp. 7-18.

¹¹ Guillaïn A., Foxonet C. (1989), Proximité maternelle, compétences cognitives et stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois, *Enfance*, t. 42 (3), pp. 59-74.

¹² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

confiance (Jeammet¹, 1989) et du sentiment de sécurité (Erikson², 1976), accordant à chacun sa place au sein d'un espace porteur. La classe ne fait pas exception et l'acceptation semble nécessaire. Desmet et Pourtois³ (1997) inscrivent l'acceptation dans cette perspective relationnelle empreinte de réciprocité, dans l'idéal au sein d'un contexte stable et bienveillant. Elle se dessine dans sa subjectivité et se nuance en fonction de son caractère public, au regard de la considération et du respect de la sphère privée. L'acceptation ressort comme une nécessité et un idéal, dans une perspective d'identification et de différenciation, ce qui va dans le sens de Miermont⁴ (1987). Contribuant à la sécurité des acteurs de l'école, la norme et le besoin d'acceptation présentent une interdépendance qui module le conforme : l'acceptation de l'individu favorise l'acceptation de la norme et réciproquement. À contrario, le rejet, l'inconstance, l'iniquité visible et non justifiée sont sources d'inadaptation, voire de stigmatisation, ils fragilisent la norme et peuvent conduire à des transgressions. Les conduites des acteurs de l'école s'interprètent à la fois comme expression et indice d'acceptation ou de rejet, dévoilant des rivalités. Les ambiguïtés apparaissent dans l'interprétation des différences, comme des préférences.

En classe, entre reproduction et différenciation, la norme, par rapport au besoin d'investissement reflète des projections contraintes, où les acteurs de l'école sont sujets et objets d'investissement dans une forme d'engagement individuel ou dans une réciprocité entre l'élève et l'enseignant. Dans le cadre familial, De Gaulejac⁵ (1987) évoque ce mouvement contradictoire entre la tendance à la reproduction au regard des parents et l'affirmation de la singularité du sujet, à travers la différenciation. Nos résultats soulignent qu'à l'école, cette interdépendance apparaît entre l'élève et l'enseignant porteur de projet (Millet⁶, 1987), même si l'influence parentale ne saurait s'effacer. L'ambiguïté tient à la dialectique entre la liberté et la contrainte : pour Jeammet⁷ (1989), l'enfant doit pouvoir s'inscrire dans un espace de liberté pour construire son projet, alors que nos résultats dessinent bien l'école comme un terrain contraint.

L'investissement semble nécessaire et se dessine comme un facteur favorable à l'engagement et le manque ou l'absence d'investissement ressortent davantage comme un obstacle à la réussite que comme une transgression. L'interdépendance entre la norme et l'investissement en classe est indexée à la faisabilité évoquée par Tap⁸ (1987), à la cohérence et à la stabilité du contexte et à l'identité des acteurs.

¹ Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

² Erikson E. [1963] (1976), *Enfance et société*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁴ Miermont J. (1987) (sous la dir. de), *Dictionnaire des thérapies familiales, Théories et pratiques*, Paris, Payot.

⁵ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

⁶ Millet N. (1987), Projet éducatif et trouble de la personation, in Bru M. et Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, pp. 225-242.

⁷ Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

⁸ Tap P. (1987), Crise et projet à l'adolescence, in Bru M., Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, p. 169-207.

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme reflètent et se conjuguent avec le Bien et le Bon, le Vrai et le Beau, mais aussi le Respect, le Juste et la Sincérité, ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet¹ (1997).

La norme en classe, au regard des valeurs est renforcée ou perturbée par la stabilité, la neutralité et l'équité des conduites, où l'enseignant tient un rôle-clef. Les perspectives ouvertes sont celles de l'humanisation, de l'apprentissage et de l'ordre scolaire, parfois dans des formes de concurrences. Forquin² (1994) souligne que pour Houssaye, les valeurs prennent forme dans la perspective d'un idéal désirable et louable, où les ambiguïtés naissent du hiatus entre les valeurs mises en avant et la propension à l'uniformisation et à la normalisation.

En classe, la norme, au regard des valeurs met en évidence une « rambarde » ou un idéal, témoins et garants du conforme, dans un réseau foisonnant, organisateur du jugement de l'individu. La norme est ancrée dans les valeurs (Ogien³, 2003, Livet⁴, 2006), dans l'interdépendance⁵ qui fonde la morale et interroge l'individu sur la liberté, le légitime et le conforme. Pour Livet⁶ (2006), la norme prend forme en situation, avec un ancrage possible mais non systématique dans les valeurs. Ogien⁷ (2012), dans le même sens, nuance cette articulation, en révélant la norme dans une forme d'indépendance, comme principe de base autosuffisant, qui présente un niveau de justification inférieur aux valeurs. La dimension éthique de la norme se décline dans la capacité de l'individu à faire des choix (Livet⁸, 2006) par rapport au respect et à la conformité (Baechler⁹, 2001). Nos résultats soulignent que ces choix sont perturbés par les besoins. Les acteurs de l'école conjuguent la conduite morale et les normes collectives avec leur point de vue personnel, modulé par les besoins. Une interdépendance se dessine entre la norme et les besoins de valeurs, qui trace les limites et autorise des hiérarchisations. La norme, au regard des valeurs et de la prétention à la validité, fait ressortir le processus de normalisation dans la dialectique entre morale et éthique : les acteurs de l'école se conforment par prescription ou par choix. Les procédures de construction de la norme par appropriation (Verhoeven¹⁰, 2012, Lidgi¹¹, 2005, Baechler¹², 2001) et par

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Forquin J.-C. (1994), Houssaye (Jean). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation [compte rendu], in *Revue française de pédagogie*, 106 (1), pp. 126-128.

³ Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Cf. II.A)9. Norme, morale et éthique : des liens étroits, p. 66.

⁶ *Idem*.

⁷ Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

⁸ *Idem*.

⁹ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

¹⁰ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

¹¹ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

¹² Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

obligation (Williams¹, 1990) se conjuguent. Baechler² (2001) montre que le conforme se libère de la peur de la sanction, du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance (Baechler³, 2001) et se dessine, comme l'a affirmé Habermas (1986⁴, 1992⁵), par rapport au juste et à la validité de la norme. Une médiation ressort entre savoir et pratiquer l'éthique. La dialectique entre représentation et pratique de la norme reflète l'articulation entre l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité (Hottois⁶, 1996) et met en évidence des conflits. L'éthique de la conviction se dessine comme une forme de croyance, plus indépendante du contexte, et conduit l'individu à défendre des valeurs ou des normes dans la perspective du conforme. Pour Hottois⁷ (1996), l'éthique de la responsabilité s'inscrit en situation, dans un cadre opératoire, et vise l'efficacité. Les besoins, qui parasitent l'articulation entre représentation et pratique de la norme plongent les acteurs de l'école davantage dans l'éthique de responsabilité, de par son caractère rationnel. Dans ce cas, le pragmatisme et les compromis s'articulent en fonction des besoins. Proches de l'opportunisme⁸, qualifié par Weber⁹ (1919) d'éthique du succès, les besoins inscrivent l'individu davantage dans une logique adaptative au regard des possibles que dans une perspective de succès. Cette perturbation en situation de la norme s'attache aux conséquences tangibles de l'action, compte tenu des besoins. Au regard des valeurs, les transgressions ressortent par leur caractère néfaste et intentionnel, par rapport à l'intégrité morale ou physique, à l'ordre scolaire ou aux apprentissages. Dans son compte-rendu, Forquin¹⁰ (1994) montre que Houssaye (1992) dessine les valeurs comme référents à des réponses envisageables, compte tenu des problèmes rencontrés.

En classe, la norme, au regard du Vrai ressort davantage comme une quête ou une défense ancrée dans le monde vécu que comme une valeur absolue. Ces résultats vont dans le sens de Pourtois et Desmet¹¹ (1997), qui, en référence à Freud¹² (1971) et à Comte-Sponville¹³ (1994), appréhendent le caractère subjectif de la norme : dans sa prétention à la validité, la norme, éclairée par le Vrai témoigne de sa subjectivité et de sa relativité, à travers le jugement de

¹ Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

² Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

³ *Idem*.

⁴ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁵ Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

⁶ Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

⁷ *Idem*.

⁸ *Ibidem*, p. 491.

⁹ Conférences de Munich en 1919 (*La science en tant que vocation et profession* et *La politique en tant que vocation et profession*) : *Le savant et le politique*, Union Générale d'Édition, 10/18, avec une introduction par R. Aron).

¹⁰ Forquin J.-C. (1994), Houssaye J., Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. In : *Revue française de pédagogie*, vol. 106, pp. 126-128.

¹¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

¹² Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.

¹³ -Comte-Sponville A. (1994), Perspectives critiques, *Valeur et vérité. Études cyniques*, Paris, PUF.

l'individu, en combinant raison et croyance. Comme l'a souligné Montaigne¹ (1595), l'individu est amené à se positionner. En classe, le conforme tient moins à la « vérité » qu'à la présence d'une justification ou d'une croyance acceptable, avec un enjeu devenu dominant dans le jeu des concurrences. En fonction de l'éclairage choisi, la norme, au regard du Vrai se ressort comme obéissance dans une perspective morale, engagement dans une perspective éthique, construction dans une perspective identitaire ou cheminement dans une perspective d'apprentissage. La norme intègre le faux et l'erreur au sein du processus de construction du Vrai, sur le plan éthique ou de l'apprentissage. Ces résultats confirment que chercher et défendre le Vrai se dessinent non pas comme valeur absolue, mais comme une quête à construire en réaction aux erreurs (Reboul², 1992), en lien avec le monde vécu (Bachelard³, 1938). En classe, par rapport à la dimension morale, le Vrai est appréhendé par rapport à la transgression, à travers les conduites dissimulées (mensonge, tricherie, dissimulation, etc.), qui mettent en relief le caractère public de la norme. Ce qui confirme l'empreinte sociale du Vrai soulignée par Desmet et Pourtois⁴ (1997) et l'importance du rapport à l'autre révélé par Merleau-Ponty⁵ (1953).

La norme en classe, au regard du Beau, se dessine comme un « goût barbare » qui attribue une prévalence aux contenus, dans une quête de sens, en lien direct avec la réalité. Même si, comme l'affirme Snyders⁶ (1991), l'enjeu de l'école, par rapport à l'esthétique est de favoriser la continuité culturelle, nos résultats se différencient des valeurs esthétiques telles que Reboul⁷ (1992) les définit, à savoir dans leur perception et non pas au regard de leur utilité, de leur vérité ou de leur moralité. En classe, la dimension esthétique de la norme s'esquisse dans sa dimension subjective, mais aussi comme indicateur possible de (non)conformité en classe. Tout d'abord, la norme atteste du Beau à travers l'apparence, comme l'idéal recherché et l'esthétique dans le registre artistique. Mais elle le met en relief aussi au regard de l'ordre scolaire, par rapport à ce qu'il ne faut pas faire : ne pas adopter de conduites transgressives, sur le plan personnel, sexuel ou en lien avec le maintien de l'ordre en classe. Les représentations de la norme ne témoignent pas d'une éducation au goût, mais d'un rapport à l'esthétique inhérent à la conformité. La norme, au regard du Beau ressort dans le champ esthétique, comme une perception de la réalité à partir des émotions, mais aussi dans les champs éthique ou moral, en lien avec l'idée du Bien, indexée à la perspective de l'ordre scolaire. Pour Bourdieu⁸ (1979), les goûts se spécifient en lien avec les classes sociales, entre une esthétique savante, avec une distanciation vis-à-vis du contenu, et une esthétique populaire, centrée sur le contenu, avec le « Bien » comme critère. La différence tient à ce qu'en classe, indépendamment du milieu social, le Beau présente cet ancrage avec la réalité et

¹ Montaigne M. (1595), *Essais*, I, 31, 202.

² Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

³ Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ Merleau-Ponty M. (1953), *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard.

⁶ Snyders G. (1991), *Des élèves heureux, Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Issy-les Moulineaux, EAP, p. 132.

⁷ *Idem*.

⁸ Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

retient des critères en lien avec l'apparence et majoritairement avec la conformité et la moralité. Une interdépendance s'affiche avec d'autres valeurs dominantes, ainsi qu'avec le champ affectif, en ce sens que la désignation de conduites non conformes les spécifie comme valeur esthétique négative.

8. L'interdépendance des besoins module la norme.

En réponse à l'Hypothèse 6, nos résultats nous permettent d'affirmer qu'en classe l'interdépendance des besoins module la norme.

Discussion :

L'interdépendance des besoins¹ module la norme, qui ressort comme un système dynamique, décliné au regard de l'originalité du contexte. Les besoins perturbent le rapport des acteurs de l'école avec la norme et contribuent à sa fluctuation, au sens de balancement ou d'oscillation au regard du conforme. Si Pourtois et Desmet² (1997) définissent les besoins comme composants fondamentaux du développement de l'individu, au regard de nos résultats les besoins s'apparentent à des adjuvants de la norme. La norme et les différents besoins présentent une interdépendance, qui module la norme dans un équilibre précaire, en relation avec le jugement des acteurs de l'école à travers la lecture des conduites. Le caractère subjectif de la perception des comportements et la dimension implicite de la norme se conjuguent par rapport aux différents besoins, esquisant la limite du conforme de façon inédite et personnelle. Les besoins perturbent la relation des acteurs de l'école avec la norme et contribuent à son caractère dynamique. Ceci s'inscrit dans la perspective d'Habermas³ (1986), plus spécifiquement dans la dialectique entre l'agir communicationnel et l'agir stratégique, où les prétentions à la validité et au pouvoir rivalisent. Nos résultats soulignent que la norme, au regard des besoins contribue à moduler les conduites dans cette dialectique, au sein d'une communication intersubjective. Les acteurs de l'école ressortent à la fois comme agents chargés de jouer leur rôle, comme acteurs engagés dans l'interaction et auteurs dans leur choix, dans leur singularité, mais compte tenu du collectif.

Nos résultats montrent la norme comme un système flexible et enchevêtré, troublé par les besoins au regard de l'originalité du contexte, où les conduites sont comme des indicateurs possibles. Les besoins ne sont pas isolés et présentent une interdépendance, spécifiée en situation, qui se conjugue avec la norme et perturbe les acteurs de l'école dans leur relation à la norme. Les besoins sont des catalyseurs, qui questionnent la prétention à la validité de la norme, au regard de(s) besoin(s) dominant(s), et tracent les limites du conforme de façon originale, par rapport aux distributions et aux dominances de besoins. L'interdépendance des

¹ En référence au paradigme « des douze besoins », Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

³ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

besoins se décline de façon hiérarchisée selon le point de vue des acteurs et nuance la norme dans ses représentations et dans sa déclinaison pratique. La norme fait écho à l'orientation des besoins, dans des perspectives réactives et adaptatives, indexées à l'originalité du contexte. Ce qui va dans le sens de Pourtois et Desmet¹ (1997), pour qui les besoins conditionnent l'adaptabilité du sujet et produisent des inflexions sur son identité.

Le processus de normalisation et la déclinaison pratique de la norme se dessinent comme une adaptation, en réponse aux hiérarchisations de besoins des acteurs de l'école. Livet² (2006) évoque le processus de normalisation comme un bilan de préférences, conduisant l'individu à choisir la solution la meilleure, dans une situation où la transgression reste possible. Nos résultats témoignent bien de cette sélection parmi les possibilités existantes, mais pas seulement comme engagement au regard des possibles, mais aussi comme réaction ou adaptation au regard des besoins hiérarchisés. Les besoins perturbent la relation de l'individu avec la norme, prothèse motivationnelle (Livet³, 2006) visant le contrôle et la régulation des émotions compte tenu du collectif, comme catalyseur au regard des priorisations faites face au contexte. Les besoins nuancent le rapport de l'individu au conforme et déplacent les limites, dans une interdépendance où naissent et se dessinent des concurrences.

Les besoins peuvent modérer, nuancer, assouplir la conception de la norme ou l'impacter dans sa déclinaison concrète. Représentation et pratique de la norme s'articulent, modulées par les différents besoins. Nos résultats soulignent que la cohérence des besoins tend à favoriser l'acceptation de la norme. Pour Livet (2006⁴, 2012⁵), l'acceptation se dessine comme une réciprocité, un ajustement mutuel des interprétations déclinées en situation, au présent. Nos résultats montrent que cette interaction acceptée, à travers une forme de reconnaissance mutuelle, dévoilée par Livet⁶ (2012), est dépendante et donc modulée par les besoins.

9. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme

En réponse à l'Hypothèse 6 bis, nos résultats nous permettent d'affirmer que les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme.

Discussion :

La concurrence des besoins, au regard de la norme se décline dans les champs social, cognitif, affectif et de valeurs, au regard des douze besoins, sans qu'il soit possible de les isoler, ni d'établir de relations privilégiées. Nos résultats font écho au paradigme de Pourtois et

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁶ *Idem.*

Desmet¹ (1997). L'interdépendance est complexe et peut impliquer plusieurs besoins, dans des perspectives très ouvertes, qui ne se limitent ni à l'ordre scolaire, ni à l'apprentissage, ni aux valeurs, mais s'inscrivent dans des registres variés comme l'acceptation et l'investissement, en référence aux différents besoins. Pour autant, l'influence des besoins n'est pas systématique et les besoins ressortent comme une variable modératrice. Les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme, qui se dessine comme un système composite, enchevêtré et flexible. Les normes s'y conjuguent ou rivalisent avec des ambiguïtés possibles. Nos résultats confirment les approches de Becker² (1963) et de Livet³ (2006), qui considèrent la norme au regard du conflit comme système porteur de contradictions et de conflits internes. L'originalité de nos résultats tient à ce que les concurrences et incohérences de besoins apparaissent comme des catalyseurs possibles, qui perturbent le système de normes et créent des fluctuations. Pourtois et Desmet⁴ (1997) ont souligné l'interdépendance des besoins. Nos résultats nous autorisent à affirmer que cette interdépendance accroît les variations de la norme. L'interdépendance apparaît tant au niveau des besoins que des normes, dans un tissu complexe et dynamique. Le curseur se déplace dans une logique adaptative de préservation de l'individu : la cohérence interne du sujet, au regard des besoins, peut devenir dominante et amène l'individu à tolérer, à accepter, voire à s'engager dans une conduite initialement perçue comme transgressive. La norme devient flexible. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Livet⁵ (2012), qui souligne le caractère paradoxal de la norme, comme un choix parmi les possibles : les normes présentent des conflits, des rivalités ou des hiérarchisations entre elles, bien qu'elles s'attachent à atténuer les différences et à régler les dissensions. Pour Livet, la norme présente un caractère flexible, mais non substitutif. Nos résultats permettent d'affirmer que cette flexibilité est renforcée par l'interdépendance des besoins.

Les silhouettes du conforme sont indexées à l'interdépendance des besoins, qui questionne et éprouve la prétention à la validité de la norme et module les frontières, en fonction des hiérarchisations et des dominances de besoins. La cohérence interne de la justification normative est parasitée par les besoins et nuance l'interrelation entre les besoins et les choix opérés par les acteurs de l'école. Les normes peuvent se combiner de manière paradoxale, au regard de l'interdépendance des besoins, dont l'incohérence renforce les variations. Les fluctuations de la norme sont inhérentes au jeu des dominances des besoins, où la priorisation établie parasite le système de normes, compte tenu des interactions. La déclinaison concrète de la norme s'opère en situation, au cœur des interactions, dans l'originalité contextuelle, en réponse à l'orientation des besoins, comme une forme de réactivité et d'adaptabilité. Ces

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

résultats s'inscrivent dans la perspective d'Habermas¹ (1993), qui inscrit la norme dans le monde vécu, dans un réseau d'influences complexes, où les prétentions au pouvoir et à la validité rivalisent. La communication apparaît comme un contrat implicite, dans une forme de réciprocité. Si nos résultats confirment que les conduites adoptent des valeurs de message opposés, à finalités stratégique ou d'entente, celles-ci sont perturbées par les besoins qui catalysent les concurrences.

Les perspectives sont différentes en fonction des acteurs de l'école et des points de vue considérés. Si, comme l'a montré Ogien² (1995), l'individu décide de la poursuite de ses conduites au regard des contraintes propres au rôle adopté, nos résultats indiquent que le sentiment de conformité se conjugue également au regard de la priorisation des besoins. Les diverses formes de reconnaissance sociale se conjuguent ou se concurrencent, avec une interdépendance des besoins. Pour Livet³ (2012), la classe se dessine comme le groupe d'éducation, où les acteurs, à travers une forme de reconnaissance mutuelle, se positionnent en concurrence ou dans une relation hiérarchisée par rapport à leur statut. Nos résultats soulignent que cette reconnaissance mutuelle est perturbée par les concurrences de besoins. Les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant se combinent, se concurrencent ou se confrontent dans une forme de négociation constante (Andréo⁴, 2005), compte tenu du jugement de l'individu (Sykes et Matza⁵, 1957). Nos conclusions indiquent que cette négociation est non seulement inhérente au jugement de l'individu, mais également nuancée par les besoins. La norme, au regard du rôle et de l'identité des acteurs de l'école atteste des positions asymétriques en classe, modulées par les concurrences de besoins. En référence au cadre théorique de Becker⁶ (1963), une ambiguïté se dessine en classe pour l'enseignant qui, au regard de la concurrence des besoins, adopte à la fois les fonctions de création et d'application de la norme, renforçant ainsi les positionnements asymétriques dans l'espace social. Par ailleurs, la norme, au regard des besoins témoigne d'une dialectique entre les logiques individuelles et collectives, comme l'a souligné Cordonnier⁷ (2003) : la liberté des acteurs de l'école rivalise avec l'ordre scolaire.

La dynamique de la norme se trouve accentuée, en ce sens que l'individu, face au paradoxe rencontré, accorde, dans une logique adaptative une priorité à un besoin, reléguant les autres

¹ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁴ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁵ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁶ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁷ Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

au second rang. Dans cette perspective, De Gaulejac¹ (1987) a souligné que l'individu est l'objet de multiples pressions sociales. Arrow² (1974) et Livet³ (2006) ont mis en relief les conflits qui apparaissent à travers les choix de l'individu, opérés par rationalisation en vue de la solution la plus profitable. Face à l'originalité du contexte l'individu, pour Arrow et Livet, appréhende les gains ou désavantages escomptés, au regard des interactions. Nos résultats montrent que les choix des acteurs de l'école et la norme dans sa déclinaison pratique sont influencés par les concurrences de besoins. Dans la lignée de Arrow et de Livet, les besoins, au regard de la norme engagent l'individu à appréhender l'efficacité de ses conduites, en opérant une transition entre la dimension rationnelle et le registre socialement désirable, qui participe à la perturbation des limites.

La norme, indexée à la (l'in)cohérence des besoins, engage élève et enseignant dans des spirales positive ou négative, vers l'acceptation ou la transgression. Becker⁴ (1963) a révélé que devenir déviant, relève d'un processus où la conduite déviante peut être la source d'un étiquetage, qui participe à l'attribution d'une identité déviante, à l'émergence et à l'adhésion à une culture spécifique. Nos résultats indiquent que les concurrences ou les incohérences de besoins tracent et nuancent les limites du conforme.

Higgins⁵ (1987) a montré que dans l'acceptation, un paradoxe peut naître du décalage entre le désir et le concept de soi. Nos résultats vont dans ce sens, mettant en relief la perturbation qu'apportent les besoins, en fonction des priorités accordées. L'acceptation est conditionnée par l'intégration d'une norme au sein du système normatif. Les normes différenciées au sein d'un réseau sont en interaction à des niveaux distincts, dessinant concurrences et paradoxes et participant aux fluctuations.

L'acceptation ressort, pour Livet⁶ (2006) comme un bilan de préférences, dans l'interaction individu-collectif, qui, d'après nos résultats, est perturbée par les concurrences de besoins. En référence aux travaux d'Elster⁷ (1986), l'acceptation de la norme ressort comme une stratégie de l'engagement préalable, où la transgression reste possible. L'acceptation ressort, pour Livet, comme la source motivationnelle supplémentaire qui se substitue à la contrainte. Nos résultats montrent que les besoins viennent perturber cette synthèse de préférences. Si les besoins présentent une cohérence, ils participent à ce processus de libre engagement et favorisent l'acceptation de la norme et son intégration au sein du système existant. En revanche, si les besoins rivalisent, ils s'apparentent à une contrainte dans le jeu des concurrences et limitent l'acceptation ou peuvent engager vers la transgression. Les besoins

¹ De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.

² Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁵ Higgins (1987), cité par Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁶ *Idem*.

⁷ Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.

modifient la norme comme renfort motivationnel. Pour Joule et Beauvois ¹ (1998), l'engagement qui caractérise l'acceptation, présente un paradoxe, en ce sens qu'il conduit une personne à adopter librement la conduite qu'il doit avoir. Nos résultats démontrent que l'acceptation de la norme peut être perturbée par les besoins. Ceci peut s'expliquer par l'empreinte affective de l'acceptation (Joule et Beauvois, 1998², 2014³), à travers le sentiment de liberté, source d'une constance de la norme, qui engage l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses actes. L'incohérence et les concurrences des besoins perturbent ce sentiment de liberté, à travers les rivalités et les hiérarchisations. Si les besoins, au regard de la norme, sont perçus comme une causalité interne, ils accentuent l'engagement et favorisent la soumission, à travers l'attribution illusoire d'une causalité interne (Joule et Beauvois, 1998⁴, 2014⁵). Dans le cas inverse, ils font obstacle à l'acceptation et peuvent déplacer les limites du conforme.

10. Pour synthétiser

- En réponse à l'Hypothèse 1, nos résultats nous permettent d'avancer que les représentations de la norme sont conjointement, en fonction du niveau d'analyse⁶, communes à l'élève et à l'enseignant au niveau le plus large, équivalentes au niveau plus précis et divergentes au niveau des références utilisées. Ces résultats soulignent un reflet trompeur, qui laisse entendre des représentations partagées de la norme, malgré des différences effectives, qui participent au caractère dynamique de la norme.
- En réponse à l'Hypothèse 2, nos résultats montrent qu'en classe, si la norme se conjugue avec l'acceptation et la déviance, la norme se spécifie majoritairement par rapport à la transgression.
- En réponse aux Hypothèses 3, 3 bis et 3 ter, nos résultats nous permettent d'avancer que la norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée (98%), avant tout (≥58%) comme une abstention, à savoir une conduite à proscrire. Par ailleurs, au regard d'une infraction identifiée, la représentation de la norme est homogène.
- En réponse à l'Hypothèse 4, nos résultats indiquent en classe une lecture comportementale de la norme : les comportements à l'école témoignent du rapport à la norme de manière plus ou moins lisible et parfois dissimulée.
- En réponse aux Hypothèses 5 et 5 bis, nos résultats montrent que la norme en classe s'inscrit dans les registres social, cognitif, affectif et des valeurs, et reflète les différents besoins des acteurs de l'école.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² *Idem.*

³ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

⁶ Du plus large au plus précis.

- En réponse aux Hypothèse 6 et 6 bis, nos résultats nous permettent de penser qu'en classe, l'interdépendance des besoins module la norme. Mais aussi, que les concurrences de besoins accentuent le caractère dynamique de la norme, en perturbant la relation des acteurs de l'école à la norme.

B. Apports de la thèse

À la lumière de cette recherche, soulignons l'originalité des apports de ce travail, même s'ils font écho aux recherches antérieures, tout d'abord de manière synthétique, puis détaillée.

1. De façon synthétique

De façon synthétique, nos résultats participent à l'intelligibilité de la norme à l'école sur les plans quantitatif et qualitatif et traduisent un certain nombre de paradoxes. Tout d'abord, la norme présente un caractère inégal en classe, pour les acteurs de l'école, éléments organisateurs de la norme. L'ambiguïté tient au rôle premier de l'élève, à la fois actant et objet¹ de la norme. Alors que l'enseignant est un acteur de second plan, mais il est toujours actant. De ce fait, sans être l'acteur central, l'enseignant est un personnage fort, qui module le climat de classe à travers ses conduites. L'enseignant est porteur d'ambiguïtés, en ce sens qu'il est conjointement acteur, créateur et agent de la norme. La norme fluctue en fonction de la multiplicité et de l'originalité des identités des acteurs de l'école, qui la modulent en retour. Cette simultanéité des identités des acteurs de l'école, dont découle des prérogatives et des attentes spécifiques, est source d'ambivalences et de difficultés en classe. Cette flexibilité et ces ambiguïtés de la norme en classe se trouvent renforcées par son caractère indéterminé et implicite, du fait qu'elle se spécifie face à une réalité instable, à partir de références définies mais aussi indéfinies² et ouvertes. Ensuite, la norme se décline de façon distincte, en fonction du niveau d'analyse retenu, affichant une culture partagée par les acteurs de l'école, malgré une indépendance effective entre l'élève et l'enseignant. La norme en classe présente conjointement un caractère commun à un niveau général et non partagé à un niveau spécifique, pour l'élève et l'enseignant. À l'école, la dimension comportementale est organisatrice de la norme et la marque de son empreinte, contribuant au caractère dynamique de la norme. En classe, une interdépendance ressort entre norme, déviance et acceptation, traçant les limites de l'acceptable. À l'école, la norme s'organise et se décline avant tout par rapport à la déviance, même si l'acceptation, minoritaire, est bien présente, dans une logique de contrôle.

Conscience et pratique de la norme se conjuguent, révélant le caractère binaire, relatif et subjectif de la norme en classe, et participent au processus de normalisation, dans le jeu des

¹ Dans sa désignation indéterminée, à travers la référence *gens*.

² Tropes a révélé le caractère indéterminé de la norme à travers les références *chose et gens*, qui désignent respectivement l'objet de la norme et les acteurs.

concurrences entre les perspectives déontique et collective, mais aussi pragmatique et individuelle. La norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée de façon homogène et précise, majoritairement comme abstention, à savoir comme conduite à proscrire. Pour autant, des nuances se dessinent, notamment dans le champ affectif, catalyseur possible, contribuant au caractère dynamique de la norme, à travers des représentations équivoques ou paradoxales. L'intrusion ou la dominance de l'affect nuancent les limites du conforme et de l'acceptable, à partir d'un positionnement individuel. La dimension comportementale, marquée par son caractère visible et par la désignation, est un facteur de l'acceptation ou de la déviance en classe. Les conduites apparaissent comme des vecteurs, indices ou indicateurs réels ou supposés, et parfois comme des catalyseurs de la norme, qui participent au processus de normalisation et tracent les limites du conforme. La difficulté tient à ce que des conduites lisibles témoignent parfois de la norme de façon contradictoire ou ambivalente. La norme s'inscrit dans une perspective interactive, en situation, qui annonce, conditionne et module l'acceptation ou engage vers la transgression et donne naissance aux ambiguïtés.

La norme en classe se décline dans les champs social, cognitif, affectif et de valeurs et reflète *les douze besoins*¹, dans une forme de réciprocité. Les perspectives sociale, cognitive, affective et de valeurs, se conjuguent ou rivalisent, modulées par la réalité, entre logiques individuelle et sociale, dans une dialectique entre prétention au pouvoir et à la validité. La norme en classe ressort comme un système dynamique et enchevêtré. Les normes s'y articulent avec plus ou moins de cohérence ou se concurrencent, dans une forme d'interdépendance avec les besoins, qui perturbe le rapport des acteurs de l'école avec la norme et contribue à sa fluctuation. Cette oscillation, par rapport au conforme s'opère en situation, dans un équilibre précaire teinté par la subjectivité, où la cohérence ou l'incohérence des besoins par rapport à la norme participent à engager les acteurs de l'école vers l'acceptation ou la transgression.

2. De façon détaillée

a) La norme en classe : un caractère dynamique et ambigu

De façon détaillée, nos résultats montrent que la représentation de la norme, pour l'élève et l'enseignant est très inégale : l'élève dispose d'une représentation de la norme très disparate et quantitativement plus réduite que l'enseignant, pour qui la norme est plus homogène et beaucoup plus développée. Pour les acteurs de l'école, la représentation de la norme relève de la justification.

Notre analyse montre que les acteurs de l'école sont des éléments organisateurs de la norme, accordant à l'élève un rôle central. Les acteurs sont avant tout considérés individuellement. Plus ponctuellement, ils peuvent être appréhendés en tant que groupe, alors objet de la norme, pour l'élève comme pour l'enseignant. La dimension collective ressort à travers la classe et le

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

groupe, où l'ensemble d'individus est considéré de façon indéterminée par rapport au nombre de sujets, ou à partir de critères spécifiques, souvent fonctionnels. Pour l'enseignant, plus spécifiquement, le groupe apparaît comme une entité contextualisée et un acteur à part entière. En classe, l'élève et l'enseignant sont les deux acteurs de la norme, que la famille accompagne plus ponctuellement.

L'élève est le premier élément organisateur de la norme à l'école, l'élément-clef, suivi au deuxième rang par l'enseignant. Notre analyse indique que la norme en classe s'organise avant tout par rapport à l'élève. Ce résultat, qui relègue l'enseignant au deuxième rang, interpelle dans le cadre de l'école, compte tenu de la situation asymétrique dans laquelle se trouve l'élève. Pourtant, l'élève est bien le rouage et l'acteur principal, organisateur de la norme à l'école, actant ou objet de la norme. En effet, si l'élève est avant tout acteur de la norme, parce que majoritairement¹ actant, l'élève peut en être également l'objet², lorsqu'il est considéré comme *enfant* ou comme *gens* ou *groupe*. La norme se spécifie majoritairement au regard du statut de l'élève et non vis-à-vis de sa spécificité, ce qui lui confère une forme d'universalité. La norme, à travers les attendus et prérogatives, vaut pour l'élève quel qu'il soit, même si des qualifications spécifiques de ses pairs ou de l'enseignant dessinent l'élève avec des identités différentes. La référence à un profil d'élève particulier est quantitativement réduite, largement minoritaire, avec une forme d'étiquetage scolaire pour l'enseignant et affective pour l'élève. Dans la représentation de la norme, *l'enfant* est le deuxième regard porté par l'enseignant sur l'élève, témoignant d'une prise en compte plus individualisée de l'élève comme membre du groupe classe, sous la protection de l'adulte, mais aussi comme objet de la norme.

L'enseignant est le deuxième acteur de la norme à l'école. *Instituteur*³ pour l'élève, enseignant pour lui-même ou collègue entre pairs, il est identifié non pas en tant que personne, mais avant tout en fonction de son statut⁴ par l'élève, de son rôle⁵ ou de ses relations⁶ par lui-même. La désignation propre à l'élève témoigne d'une considération spécifique : le maître et très majoritairement la maîtresse sont appréhendés avant tout par rapport à leur statut et à leur fonction, dans le cadre scolaire. Actant pour les acteurs de l'école, l'enseignant comme maître(sse), enseignant ou collègue, est le référent de l'élève. En ce sens, il est organisateur de la norme, tant pour lui-même que pour l'élève. Ces résultats soulignent que si l'enseignant ressort comme le deuxième acteur de la norme après l'élève, pour autant il est toujours actant. L'enseignant n'est donc pas objet de la norme, contrairement à l'élève. L'ambiguïté de la norme en classe s'accroît, en ce sens que l'élève,

¹ Cf. p. 281, l'élève représente 65% de la catégorie enseignement. Cf. p. 287, l'élève est l'acteur central au regard des références utilisées, actant à 56%.

² *Enfant* pour l'enseignant et *gens* pour l'élève et l'enseignant, sont des références actées, objets de la norme. Le *groupe* est acté pour l'élève et l'enseignant.

³ Catégorie identifiée par Tropes dans les références subtilisées pour la Population-Élève

⁴ Comme maîtresse ou maître.

⁵ Comme enseignant.

⁶ Comme collègue.

acteur de premier plan, est à la fois acteur et objet de la norme, alors que l'enseignant, acteur de deuxième plan, est toujours actant.

Les acteurs de troisième rang ressortent avec nuance, en fonction du niveau d'analyse¹. Tout d'abord, au niveau le plus large, l'enseignant est suivi par la famille pour l'élève et par le groupe social de pairs pour l'enseignant. Ils sont tous deux actants. La référence *famille*, bien que de dernier plan, reste une constante dans l'organisation de la norme, même si son rôle n'est pas central. Ensuite, les deux niveaux d'analyse plus précis mettent en relief les acteurs de l'école, comme objets de la norme, lorsqu'ils sont appréhendés dans leur forme indéterminée par l'élève et lorsque l'élève est appréhendé comme *enfant* par l'enseignant. Pour l'enseignant, l'élément central reste l'*enfant* et pour l'élève, l'individu indéterminé prime. Un paradoxe ressort dans le fait que l'élève soit à la fois acteur et objet de la norme. Le caractère indéfini des acteurs est organisateur de la norme en classe. L'individu dans sa neutralité², à travers la référence *gens*, se place au troisième rang derrière l'enseignant, au niveau d'analyse le plus précis, qui fait apparaître les acteurs organisateurs de la norme en fonction de critères particuliers. Référence partagée par l'élève et l'enseignant, *gens* témoigne d'une désignation neutre de l'élève. La norme est marquée par cette désignation indéterminée, qui inscrit l'élève comme objet de la norme.

En classe, la norme ressort comme un filtre, qui module les attentes en fonction du statut et de l'identité alloués à l'individu, ce qui augure d'ambiguïtés et de difficultés. La norme fluctue en fonction de l'identité attribuée aux acteurs de l'école, objets de multiples regards, qui leur confèrent des prérogatives originales et différenciées. L'élève et l'enseignant sont appréhendés à partir d'identités multiples. Ces qualifications spécifiques leur attribuent des prérogatives propres, face à l'originalité du contexte. Par rapport à cette dimension contextuelle, nos résultats permettent d'affirmer que la dimension temporelle est organisatrice de la norme pour l'enseignant : le temps met en relief la dimension contextuelle de la norme, fragilité ou atout, qui lui confère un caractère dynamique et variable. Le temps ressort en classe comme un facteur de spécification de la norme, en lien avec d'autres éléments contextuels et non pas comme objet. Ce rapport à la norme, marqué par le temps n'existe pas chez l'élève ou, tout au moins, n'est pas identifié comme tel.

La diversité des critères d'identification des acteurs de l'école semble organisatrice de la norme. L'élève et l'enseignant sont considérés, distingués et hiérarchisés par rapport à des critères spécifiques, de nature cognitive, relationnelle, affective, voire éthique, liés à des éléments contextuels (l'espace, les autres, l'affect, l'école, la relation) ou indépendants (l'âge, le sexe, le savoir, le statut, les valeurs). Des critères spatiaux (voisin), d'âge (enfant), relationnels et affectifs (copain), indéfinis (*gens*), de genre (garçon) ou fonctionnels (camarade), teignent de façon originale l'élève, à travers des considérations différentes comme objet de la norme. En fonction de ces critères, les acteurs de l'école se voient attribuer une

¹ En référence à l'utilisation de Tropes, du plus large au plus précis : à travers l'Univers de référence le plus large (UR1), l'Univers de référence le plus large (UR2) et les Références utilisées.

² En référence à la catégorie *gens*.

identité spécifique, pour l'élève et pour l'enseignant, comme maîtresse ou comme collègue. Malgré ces identifications variées, une forme de neutralité ressort, à l'exception de *copain*, identification plus marquée sur le plan affectif. Ces différentes identités attestent des attributions et qualifications spécifiques, avec des prérogatives propres : comme prise en compte neutre, compte tenu d'un critère spatial, *voisin* se voit attribuer des attentes spécifiques. Comme prise en compte positive de l'élève, par rapport à un critère relationnel et affectif, *copain* met en relief la réciprocité des relations et le respect. *Garçon* comme acteur identifié, révélateur de la norme, avec des prérogatives et des conduites spécifiques, montre que la norme en classe est marquée par le genre pour les élèves. Prise en compte neutre de l'élève, comme membre du groupe classe, *camarade* souligne l'importance de l'équité, à travers un statut identique entre pairs. La variété et surtout la variabilité de ces identités génèrent des prérogatives spécifiques, sans toujours renvoyer à un contexte particulier. Ces identités multiples sont la cause d'ambiguïtés, en ce sens que les acteurs de l'école sont l'objet de prérogatives et d'attentes propres et différentes en fonction du contexte, du temps et des espaces. Ces transitions ne sont pas sans poser problème du point de vue de l'élève, qui peut revêtir ou se voir qualifié simultanément à partir d'identités différentes.

b) Un caractère illusoire

Nos analyses nous permettent d'affirmer que la norme en classe présente des caractéristiques différentes, en fonction des niveaux de considération retenus :

À un niveau général¹, la norme ressort comme une culture commune aux acteurs de l'école, avec une homogénéité marquée par une forme de dominance de la culture enseignante, malgré des hiérarchies différentes et une diversité plus importante chez les élèves.

À un niveau plus précis², une forme d'indépendance de la culture de l'élève ressort, même si l'homogénéité dans la représentation de la norme persiste chez les acteurs de l'école. Les représentations spécifiques de la norme chez l'élève sont équivalentes à la culture partagée avec l'enseignant, qui reste majoritaire pour celui-ci.

Au niveau des références utilisées³, la représentation de la norme chez l'élève et l'enseignant est indépendante. Par rapport aux références utilisées, la représentation de la norme est spécifique à chaque population et ne présente plus de socle commun.

Ces résultats soulignent un paradoxe de la norme en classe : derrière une représentation de la norme partagée à un niveau général, la norme est indépendante à un niveau spécifique. Ce qui augure de conduites différentes, d'incompréhensions et trahit des concurrences possibles entre les acteurs de l'école et des conflits internes.

Nos résultats mettent en évidence des représentations partagées et spécifiques de la norme. Nos analyses permettent d'accéder à la culture commune de la norme à l'école, marquée par le doute et le champ de l'éducation et de l'enseignement. La norme en classe est marquée par

¹ En référence à l'utilisation de Tropes et à l'Univers de référence le plus large (UR1).

² En référence à l'utilisation de Tropes et à l'Univers de référence le plus précis (UR2).

³ En référence à l'utilisation de Tropes, par rapport aux références utilisées.

l'incertitude : le doute ressort dans les représentations communes de la norme, comme référence de premier plan partagée par l'élève et l'enseignant. Chez l'enseignant, le doute témoigne de difficultés spécifiques. Chez l'élève, le doute marque de son empreinte la dimension affective de la norme, centrée sur la relation entre pairs. Le registre de l'éducation est organisateur de la norme en classe. Pour tous les acteurs, la norme à l'école s'organise à partir de la même référence : le facteur premier de la culture partagée de la norme est la catégorie *éducation*, au niveau de l'Univers de référence le plus large, et la catégorie *enseignement*, au regard de l'Univers de référence plus précis. En revanche, au niveau des références utilisées, la représentation de la norme reste spécifique et différenciée pour les Populations Élève et Enseignant. Par ailleurs, la norme présente des représentations ambiguës, en ce sens que des références partagées renvoient à des acceptions différentes pour l'élève et l'enseignant. Ainsi, la *classe* ressort comme une référence de premier plan pour les acteurs de l'école, mais relève de critères spatiaux pour l'élève, alors que la classe est pour l'enseignant avant tout un groupe constitué, objet de la norme.

Notre analyse permet de dessiner la culture spécifique de la norme en classe pour l'élève et l'enseignant : une indépendance de la norme de l'élève et de l'enseignant ressort, avec une hétérogénéité sur le plan individuel. En fonction du niveau d'analyse, les représentations spécifiques de la norme sont plus ou moins importantes et présentent un ancrage dans des registres différents. Au niveau le plus large, les représentations spécifiques de la norme sont largement minoritaires et présentent un caractère social, tant chez l'élève¹ que chez l'enseignant². Au niveau le plus précis, la culture spécifique, équivalente à la culture commune pour l'élève, se décline dans le registre social et des valeurs, avec parfois une empreinte affective. Pour l'enseignant, cette culture spécifique reste minoritaire et marquée par la dimension cognitive. Au niveau des références utilisées, la dimension cognitive s'impose pour l'élève, alors que le registre social domine pour l'enseignant, à un niveau presque équivalent à la dimension cognitive.

Notre analyse met en relief, en classe, l'existence de références spécifiques à l'élève et à l'enseignant. Le fait que les références communes soient minoritaires est source d'ambivalences et de difficultés, d'autant plus lorsqu'elles sont de premier plan. Ainsi, le *droit*³ est-il le premier élément organisateur de la norme chez l'élève, en dehors des acteurs. Pourtant, chez l'enseignant, le droit n'existe que ponctuellement. En outre, dans la représentation de la norme, le droit se différencie pour les acteurs de l'école. Pour l'élève, le droit relève de la contrainte majoritairement, alors que, pour l'enseignant, le droit apparaît comme une forme de liberté de l'élève, dans une perspective d'équité. L'école ressort comme un espace contraint et restrictif pour l'élève, avec un statut qui lui attribue des prérogatives individuelles. L'ambiguïté et les difficultés tiennent à ce que le droit relève majoritairement de la subjectivité, révélant le caractère implicite de la norme. La norme interroge ce qui est

¹ Pour l'élève, les représentations spécifiques de la norme sont en lien avec l'espace, le voisin, le jeu et les mises en jeu du corps.

² Pour l'enseignant, les représentations spécifiques de la norme sont liées au collègue.

³ Référence identifiée par Tropes.

fondé en droit, par rapport aux libertés consenties. Or la référence *règle*¹ dans la représentation de la norme est spécifique à l'enseignant. Majoritairement dépendante de l'enseignant, la règle ressort pour lui comme une évidence, même si elle est de second plan. L'ambivalence tient à ce que ce référent se veut organisateur de l'activité de l'élève en classe, comme prescription, alors que la *règle* comme référence est absente chez l'élève. Par ailleurs, la règle présente majoritairement un caractère indéfini, qui souligne encore une fois le caractère implicite de la norme. L'analyse des références éclaire la norme en classe de façon originale : en majorité, les références sont objets de la norme, à la fois organisatrice des comportements des acteurs de l'école et source d'une lecture orientée des conduites. Ces caractéristiques de la norme augurent de flexibilité et de difficultés, ou tout au moins d'ambivalences. La considération des différentes références² de la norme en classe montre son caractère indéfini, la prégnance de l'implicite en classe et les dimensions temporelle et comportementale de la norme. La spécificité de la norme en classe tient à son caractère indéfini, non seulement par rapport à la prise en compte des acteurs³, mais parce que la norme se décline en fonction d'une référence indéterminée, bien que contextualisée : *chose*. L'élève et l'enseignant partagent cette référence de premier plan, essentiellement actée, qui se spécifie majoritairement par rapport à la déviance. Les acteurs se réfèrent en classe à des éléments indéfinis et ouverts, à même de revêtir des formes composites, infinies. La norme est caractérisée par sa flexibilité, son adaptabilité au contexte, face à une réalité fugace par essence. Cette souplesse présage des difficultés devant la variabilité existante.

c) Une empreinte comportementale qui participe au caractère dynamique de la norme en classe

Nos résultats soulignent que la dimension comportementale est organisatrice de la norme en classe. La norme à l'école est marquée par l'usage, ce qui contribue à son caractère variable. La norme se spécifie à travers des conduites identifiées⁴ (*réponse, insulte, parole*) ou à travers leur résultat (*problème, travail*). La prise en compte des comportements des acteurs de l'école, variables par nature dans l'organisation de la norme, indique à la fois une flexibilité, une fragilité et des ambivalences. Spécifiques à l'élève, les conduites sont identifiées (*réponse, insulte, parole*) comme des prérogatives de l'élève essentiellement, avec un caractère plus ou moins défini, avant tout par rapport à la déviance. Parfois, les conduites sont nuancées et visent l'élève et l'enseignant. Ainsi, la référence *parole*, organisatrice de la norme pour l'élève et de la communication en classe, vaut-elle pour les deux acteurs de l'école, mais de façon différenciée. *Parole* se décline avant tout par rapport à l'élève ou au sujet indéfini, comme conduite déviante à proscrire, et minoritairement vise l'enseignant, lorsque la parole se définit par rapport à l'acceptation.

¹ Référence identifiée par Tropes.

² Nous avons considéré les résultats de Tropes et les références mises en relief : *chose, droit, règle, temps, réponse, insulte, parole, problème, travail*.

³ Par rapport à la référence *gens*, révélée par Tropes.

⁴ En référence à l'analyse de Tropes, sont identifiées les références *réponse, insulte, parole, problème* et *travail*.

Faiblement contextualisées, ces références ressortent en tant que comportement attendu (*réponse*), comme forme de contrainte (*travail*) ou comme conduite à proscrire (*insulte, parole*), susceptibles de créer des stratégies internes de l'élève, afin d'y recourir sans risque. Ces références sont organisatrices de la norme pour l'élève, davantage dans leur dimension sociale que dans leur dimension cognitive, en tant qu'élément construit. Dans la représentation de la norme, *travail* est l'unique référence partagée par les acteurs de l'école, sans être centrale. Avant tout appréhendé comme activité de l'élève, *travail* implique des prérogatives pour celui-ci et ressort comme une forme de contrainte.

La norme en classe est marquée par l'empreinte comportementale. Chez l'enseignant, elle apparaît de façon spécifique à travers la référence *problème*, avec une dimension contextuelle marquée. Appréhendé en premier lieu comme un problème de l'enseignant par rapport à la conduite de l'élève, *problème* exprime un rapport à la norme contextualisée. *Problème* met en relief la déviance de l'élève, ses difficultés sur le plan cognitif et l'interdépendance entre élève et enseignant sur le plan affectif. Cette référence induit des prérogatives pour l'enseignant, à travers des conduites de régulation, et des contraintes pour l'élève. La norme en classe témoigne d'une forme d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant : les normes, dépendantes des acteurs façonnent les conduites, qui en retour la modulent. Ce processus participe au caractère dynamique de la norme en classe. Ces résultats soulignent que la norme induit des attentes et des prérogatives vis-à-vis des acteurs de l'école, mais qu'elle se décline de façon originale au regard de contextes spécifiques et inédits.

d) Une interdépendance entre norme, déviance et acceptation qui trace les limites de l'acceptable en classe

Nos résultats indiquent qu'en classe une interdépendance existe entre norme, déviance et acceptation. Déviance et acceptation se conjuguent dans la représentation et la pratique de la norme. En classe, la norme s'édifie et se spécifie avant tout¹ par rapport à la déviance : par rapport à « ce qu'il ne faut, ce qu'on ne peut pas faire » et à « ce qui ne se fait pas ». Dans la représentation de la norme, les acteurs de l'école s'organisent d'abord en fonction de l'écart possible, entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.

Bien que minoritaire, l'acceptation est bien présente et organisatrice de la norme en classe. Pour les acteurs de l'école, l'acceptation se décline en fonction de leur statut (élève ou enseignant) et varie compte tenu de la contextualisation, dans une logique de contrôle qui conditionne l'acceptation en classe. L'acceptation s'inscrit dans une forme de liberté contrôlée, où les prérogatives des acteurs de l'école sont inhérentes et modulées par leur identité. L'acceptation en classe se différencie pour l'élève et pour l'enseignant. À travers l'acceptation, l'élève connaît une liberté sous-contrôle, en lien avec son statut et modulée par les critères d'identification, et l'enseignant décline son rôle dans une perspective d'enseignement. Si l'acceptation est justifiée objectivement par la mise en place des

¹ En relation avec la référence *chose*, retenue dans notre analyse pour son caractère partagé par l'élève et l'enseignant et son premier plan : la norme relève à 66% de la déviance et à 18% de l'acceptation.

apprentissages, elle est modulée subjectivement par les conduites sociales et nuancée parfois par les affects, éléments moteurs ou obstacles, ou par les valeurs. L'explicite et l'implicite se conjuguent et se nuancent. L'acceptation met en relief la norme en classe comme limite que les acteurs de l'école peuvent atteindre et dessine aussi les paradoxes possibles dans la représentation de la norme, mais surtout dans la pratique de la norme. La norme témoigne, à travers l'acceptation des concurrences, des hiérarchisations, des priorisations des représentations diversifiées et circonstanciées. Le caractère dynamique de la norme en classe ressort, autorisant une adaptabilité pour l'élève et l'enseignant, tout en générant des ambivalences, des difficultés à percevoir le cadre retenu, les attendus et la conduite à adopter. L'acceptation met en relief la norme aux frontières de l'acceptable.

e) Une déclinaison de la norme en classe comme abstention, par rapport à une infraction identifiée

Nos résultats montrent que la norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée¹. En classe, le moment qui précède la transgression révèle la norme tant pour l'élève que pour l'enseignant. La norme se dessine pour les acteurs de l'école, face à la transgression. Ce qui augure de difficultés pour les acteurs de l'école, contraints de composer et de moduler leur rapport à la norme en situation.

La norme en classe ressort majoritairement² comme une abstention. Une lecture plus fine des résultats souligne que, par rapport à une infraction identifiée, la norme est une conduite à exclure dans le registre social³ et à adopter dans les domaines cognitif et affectif. Dans le champ des valeurs, la norme apparaît avec nuance : pour l'élève, la norme se définit avant tout⁴ en fonction de l'abstention, contrairement à l'enseignant. Dans la confrontation à une infraction identifiée, la norme est précise⁵, elle offre un caractère déterminé⁶ et une forte similarité⁷ entre les acteurs de l'école. La norme, par rapport à une infraction identifiée, est homogène et présente une culture commune à l'élève et à l'enseignant. Les représentations différenciées de la norme sont minoritaires⁸ et les représentations antagonistes très réduites⁹. Une nuance ressort chez l'enseignant, qui présente des représentations équivoques¹⁰ de la norme. Au regard d'une infraction identifiée, les représentations partagées et différenciées de

¹ Nos résultats montrent que la norme en classe ressort par rapport à une infraction identifiée (≥98%).

² Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est majoritairement (≥58%) une abstention.

³ Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est majoritairement (≥84%) une abstention dans le registre social.

⁴ Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est à 58% une abstention dans le registre des valeurs pour l'élève et seulement à 42% pour l'enseignant.

⁵ ≥ 79%.

⁶ ≥ 98%.

⁷ 78%.

⁸ 19%.

⁹ 3%.

¹⁰ 21%.

la norme se déclinent dans les registres social, cognitif, affectif et des valeurs, sans dominance. La part commune de la norme est un peu plus forte dans le registre social et la part nuancée plus importante dans les domaines cognitif et des valeurs.

Les représentations opposées de la norme, chez l'élève et l'enseignant, prennent forme uniquement dans le domaine affectif, véritable catalyseur qui contribue au caractère dynamique de la norme.

Contrairement à l'élève, l'enseignant présente des représentations équivoques de la norme dans les domaines social et affectif, qui s'ancrent dans la variabilité comportementale des acteurs de l'école et modulent la norme en retour. Élèves et enseignants développent alors dans une perspective interactive, une représentation aporétique de la norme, qui participe à son caractère dynamique. La norme revêt une forme paradoxale dans le domaine social et affectif, qui gêne l'élève et l'enseignant, quand il s'agit de se positionner « pour ou contre ». Le caractère binaire de la norme ressort.

f) Le registre comportemental de la norme perturbé par l'affect, comme facteur de l'acceptation ou de la déviance en classe, dans une perspective interactive

En classe, la prégnance de la dimension comportementale participe au caractère dynamique de la norme, face à la diversité des pratiques : un décalage ressort dans la confrontation à la réalité entre pratique et représentation de la norme, avec des justifications faites à posteriori. La pratique de la norme est essentielle, à travers les conduites effectives qui s'interprètent comme des indices réels ou supposés, parfois en lien avec la dimension affective, et qui participent et modulent le processus de normalisation.

Le caractère public des comportements et la désignation renforcent cette procédure. À l'école, la norme s'inscrit dans un terrain flexible, lié à son auteur et au contexte, qui influencent l'acceptation. En classe, les acteurs appréhendent la norme comme un terrain idéalement juste, basé sur l'équité, avec une neutralité dans le registre affectif. Toute conduite offrant un écart, vis-à-vis de l'identité des acteurs de l'école et des attentes indexées apparaît comme non conforme, engageant l'élève ou l'enseignant sur le terrain affectif de l'injustice ressentie, où les différences sont perçues comme des préférences. L'intrusion ou la dominance du champ affectif modulent les frontières de l'acceptable, avec des justifications apportées à posteriori.

Les ambiguïtés et les fluctuations de la norme se trouvent accentuées du fait de la simultanéité des identités des acteurs de l'école et de l'étiquetage original, qui module les limites existant. Représentation et pratique de la norme se conjuguent, modulant le jugement et les sentiments des acteurs de l'école, qui influencent la norme dans l'interaction élève-enseignant. L'enseignant, à travers ses pratiques et son identité professionnelle, est caution de l'éthique en classe et apparaît comme un personnage fort. Comme être humain, l'enseignant est porteur de sentiments, avec des préférences acceptables pour l'élève, mais que l'enseignant refoule dans une perspective déontique et éthique, marquée par la neutralité et l'équité. L'enseignant peut avoir des préférences, à condition de ne pas les exprimer et de ne pas faire de différences. Face à une préférence affichée ou imaginaire de l'enseignant pour l'élève, celui-ci peut revêtir souvent malgré lui, l'identité du « chouchou ». Cet étiquetage

original de l'élève opéré par ses pairs, dont l'enseignant se défend, illustre l'engagement dans un espace dominé par l'affect, qui gêne les relations sociales.

L'ambiguïté tient à ce que l'enseignant soit à la fois acteur, créateur et agent¹ de la norme en classe : comme individu « ordinaire », l'enseignant en classe adopte des comportements, crée les normes et les fait appliquer. Les perspectives déontique et pragmatique rivalisent, comme nécessité ou logique adaptative, modulées par l'affect, avec en arrière-plan l'ordre, la justice et la menace du délitement social. Cette concurrence entre les logiques déontique et pragmatique ressort à la fois dans les préférences possibles de l'enseignant pour un élève ou bien encore dans les stratégies d'évitement de l'enseignant par rapport aux déviances. Pour l'élève, ne pas faire des différences et ne pas laisser faire s'inscrivent dans une logique déontique, qui reflète ses attentes vis-à-vis de l'enseignant et de son identité. Pour l'enseignant, les représentations de la norme par rapport aux différences possibles ou aux stratégies d'évitement, vis-à-vis des élèves en classe s'opèrent et se nuancent dans la confrontation à la réalité et sont de ce fait contrastées et imprécises. En classe, les conduites différenciées des enseignants peuvent être, pour l'élève, un indicateur des sentiments de l'enseignant, dont le caractère public pose problème. L'intervention de l'enseignant face à une transgression ressort comme un indicateur visible des élèves, qui participe au processus de normalisation, avec en arrière-plan l'escalade comportementale.

Le caractère public d'une conduite et plus largement la dimension comportementale sont des facteurs de la norme et de l'acceptation en classe, comme indicateur lisible, réel ou imaginaire, qui trace les frontières. L'acceptation d'une conduite de l'élève par l'enseignant ou au contraire son intervention évincent ou participent à la désignation, qui reste un élément organisateur de la norme en classe. Le caractère dynamique de la norme s'inscrit dans cette perspective interactive, inhérente à son auteur et à la contextualisation, qui conditionne l'acceptation, avec un effet établissement possible. À l'école, une interdépendance forte se dessine entre la norme et les dimensions affective et sociale, souvent teintées d'une forme de réciprocité. Elle met en relief les fluctuations de la norme chez l'élève et l'enseignant, qui modulent les frontières.

Plus précisément, nos résultats soulignent qu'en classe la norme présente une dimension comportementale, facteur de l'acceptation ou de la déviance. Les conduites observables des acteurs de l'école, à travers les mises en jeu du corps et plus spécifiquement la tête, témoignent de la norme comme terrain d'expression, d'interprétation, d'adaptation et de construction. Le corps, à travers les attitudes ou conduites en classe, est à la fois vecteur, indicateur, indice ou catalyseur de la norme et contribue au processus de normalisation. Pratique et représentation de la norme se conjuguent à l'école dans une perspective interactive, empreinte de réciprocité entre les acteurs de l'école, en lien avec le caractère public des actes. Ce processus contribue au caractère dynamique de la norme. En classe, actes, gestes et attitudes sont éprouvés, repérés, lus et interprétés subjectivement au regard du

¹ Cette classification fait référence à Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 247.

ressenti de chacun. Dans l'interaction, les conduites et attitudes sont traduites en situation et dans l'interaction par l'élève et l'enseignant comme des conduites conformes, des prescriptions ou des transgressions. En classe, les actes peuvent être plus ou moins lisibles ou parfois cachés. L'interdépendance entre pratique et représentation de la norme crée des conduites *sub rosa* en classe. Les comportements dissimulés, qui visent la confidentialité en classe, témoignent également du rapport à la norme.

Comme vecteur de la norme, un acte ressort comme support, objet de réactions et participe pleinement au processus de normalisation. La pratique de la norme se perçoit comme une conduite de suivi de la norme.

Comme indicateur, comportement ou attitude autorisent les acteurs de l'école à inférer la norme. La frontière entre l'acceptable et le non-conforme se dessine dans l'interaction, en arrière-plan.

Comme indice, les actes et le corps témoignent de la (non)conformité et font sens plus ou moins clairement, pour les acteurs de l'école. La pratique de la norme met en relief des indices de conformité, qui freinent ou favorisent l'engagement de l'élève ou de l'enseignant dans un acte (non)conforme, notamment en fonction des comportements d'autrui et de leurs conséquences. En classe, ces indices comportementaux se déclinent au présent, mais aussi comme prémices des conduites à venir et partie constituante du contexte ultérieur. Les acteurs de l'école peuvent lire les conduites comme les signes d'une dégradation possible, annonceurs de la frontière du conforme, autorisant l'adaptation et la prévention. Ces indices comportementaux ressortent tant dans le registre transgressif que de l'acceptation. Dans les faits, la difficulté, pour l'élève et l'enseignant réside dans la gestion de l'interaction, dans la subjectivité de l'interprétation et dans la visibilité des conduites, lorsqu'elles présentent un caractère dissimulé. L'interaction et les régulations se déclinent dans l'instant, avec une réactivité nécessaire et fragile, en ce sens qu'elle peut être perturbée par l'émotion.

Comme catalyseur, une conduite ou un geste peuvent révéler, atteindre ou dépasser la limite de la norme. La frontière se trace en situation, dans l'instant, comme une « rupture », une dissonance entre la norme et les comportements, avec l'émergence de la dimension affective. La limite ressort dans l'interaction, comme bordure instable et dynamique. La pratique de la norme est essentielle, en ce sens que l'acte ou l'attitude témoignent du rapport à la norme. Dessiner les limites entre l'acceptable et le non-conforme reste subjectif et difficile et consiste à se situer individuellement et au présent, par rapport à un contexte inédit. Les frontières du conforme ressortent à travers des actes plus réactifs, chargés d'émotions, ou se dessinent à partir d'exigences ciblées sur des comportements précis. Lorsque la limite est franchie en classe, les acteurs de l'école opèrent un positionnement personnel, avec l'émergence, voire l'intrusion de l'affect. L'élève ou l'enseignant cherchent dans l'interaction la réduction de l'écart existant entre l'acte et la norme, ou tentent de mettre un terme à la situation grâce à leur conduite. La logique comportementale et réactive vise à préserver l'identité du sujet dans l'originalité du contexte. La dimension personnelle devient dominante et l'identité de l'individu avec ses prérogatives, face à l'originalité du contexte, se gomme. L'individu peut alors, à son tour, dans une forme de réciprocité, franchir la limite. Si, idéalement, les acteurs de l'école doivent faire preuve de réactivité, en restant dans le contrôle, dans les faits des

concurrences apparaissent entre les logiques pragmatique et individuelle, déontique et collective. Le rapport au temps et la lecture des conduites ressortent comme des éléments organisateurs de la norme.

Des comportements lisibles¹ en classe peuvent témoigner de la norme de façon ambivalente ou contradictoire, comme indices et indicateurs subjectifs. La lisibilité des conduites n'empêche pas les ambiguïtés. Comme indicateur, une conduite à caractère ambigu témoigne de normes distinctes, sans lecture filtrée, dans un système interdépendant. Les ambivalences tiennent aux significations des conduites des acteurs de l'école et à leur lecture en situation, offrant des interprétations variées, subjectives et relatives. Comme indice, un comportement paradoxal en classe ressort comme un signe susceptible d'indiquer, à l'élève ou à l'enseignant qu'il s'engage dans une perspective conforme ou transgressive. Plus que l'opposition des conduites, la cohérence du système de normes prévaut et la fragilise ou la renforce. Pratique et représentation de la norme sont interdépendantes et participent au caractère dynamique de la norme, engageant les acteurs de l'école vers l'acceptation ou la déviance. En classe, c'est dans l'interaction que la norme s'ajuste pour l'élève et l'enseignant, que le processus de normalisation s'édifie et que les ambiguïtés prennent forme.

g) Inscrite dans les registres social, cognitif, affectif et des valeurs, la norme en classe présente une interdépendance avec les besoins des acteurs de l'école

Chez l'élève et l'enseignant, la norme se décline dans les champs social, cognitif, affectif et des valeurs. La dimension cognitive est l'élément central organisateur de la norme, puis vient la dimension sociale, quel que soit le niveau de considération de la norme. Par rapport aux Univers de référence large et plus précis, la norme en classe s'organise en premier lieu à partir de la dimension cognitive, qui prime pour tous les acteurs de l'école, suivie au deuxième rang par la dimension sociale. Les dimensions affective et des valeurs sont nettement plus restreintes. Si le registre affectif est sensiblement identique pour les acteurs de l'école, les valeurs et plus spécifiquement le droit prennent le pas sur la dimension affective pour les élèves, contrairement à l'enseignant. Le champ des valeurs est quasiment négligeable pour les enseignants², ce qui interpelle.

En classe, la norme et les besoins présentent une interdépendance, marquée par une forme de réciprocité : la norme se décline au regard des différents besoins, qui la modulent en retour. Les besoins peuvent favoriser l'acceptation de la norme ou engager les acteurs de l'école dans la transgression, pour chercher à les satisfaire. Inversement, la norme peut nuancer et réguler les conduites en fonction des besoins. En ce sens, les besoins, dans leur interdépendance avec la norme participent au processus de normalisation en classe.

¹ Notre analyse s'est appuyée sur trois conduites spécifiques : répondre, rigoler, regarder.

² Au regard de l'Univers de référence large, pour la Population-Enseignant, le champ des valeurs est de 2%.

Dans le champ social, la représentation de la norme se spécifie par rapport aux besoins de communication, de considération et de structures. La norme, par rapport aux besoins de communication souligne qu'à travers leurs conduites, les acteurs de l'école cherchent à agir l'un sur l'autre, dans la dialectique entre prétention à la validité et au pouvoir. La norme en classe présente une interdépendance entre la conformité et l'acceptation avec les besoins de considération. La norme, au regard des besoins de structures atteste d'une relation au pouvoir en classe, d'où ressort la variété des processus de normalisation au sein d'un cadre contextualisé et plus ou moins souple, qui met en relief les ambiguïtés et les difficultés de l'élève et de l'enseignant à identifier et à tracer les limites du conforme. Si les besoins de structures apparaissent face à la transgression, ils témoignent d'une forme d'acceptation de la norme en classe. La norme prend forme et fait écho aux besoins sociaux dans une interdépendance, empreinte de réciprocité. Les besoins sociaux peuvent faciliter l'acceptation de la norme, ou engager vers la transgression, lorsque l'élève ou l'enseignant cherchent à y répondre ou à les satisfaire. La norme peut nuancer et réguler les comportements, en fonction des besoins sociaux.

Dans le champ cognitif, la représentation de la norme s'accorde et se décline avec les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement, dans une forme d'interdépendance. La norme fait apparaître les besoins de stimulation comme une nécessité en classe, qui conjugue étayage et désétayage, dans la perspective de l'enseignement. Elle souligne l'interdépendance entre les normes cognitives et sociales. En classe, la norme et le besoin d'expérimentation, qui autorise validation et justification, conjuguent concrètement représentation et pratique de la norme, dans une mise à l'épreuve fondée sur une réciprocité, modulant les limites en classe. Dans son interdépendance avec le besoin de renforcement, la norme met en relief son caractère régulateur et anticipateur et confirme son caractère public à travers la désignation, traçant les frontières du conforme. La norme met en évidence l'étape précédant sa mise à l'épreuve, au regard des renforcements et des effets escomptés des conduites.

Dans le champ affectif, les représentations de la norme se combinent et reflètent les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. Le contexte scolaire, indexé à la neutralité, la constance, la loyauté, la fiabilité et le juste, y est déterminant. Nécessaire et réciproque, l'attachement en classe perturbe les acteurs de l'école dans leur rapport à la norme et participe au processus de normalisation. À la lumière du besoin d'acceptation, la norme peut être source de sécurité, de rejet, d'inadaptations ou de transgressions pour les acteurs de l'école. La subjectivité de l'acceptation met en relief des ambivalences, quand les différences sont lues comme des préférences. Décliné sous forme originale à l'école, le besoin d'investissement se conjugue avec la norme, dessinant la classe comme un terrain de construction de projets contraints, spirale porteuse ou négative.

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme se conjuguent avec le Bien et le Bon, le Vrai et le Beau. Les valeurs influencent les conduites des acteurs de l'école et sont inférées par elles, témoignant de la (non)conformité et nuancent la norme dans une forme de réciprocité. Garant et idéal, les valeurs orientent les choix de l'élève et de l'enseignant en classe et nuancent le conforme au regard du jugement de chacun, dans une médiation entre les perspectives morale ou éthique. Hiérarchisations et concurrences se déclinent au sein du système de valeurs, comme construction ou valeur absolue, colorant l'acceptabilité des

conduites par rapport à la prétention à la validité de la norme, dans une dialectique entre raison et croyance. Les représentations de la norme témoignent d'un rapport aux valeurs indexé à la conformité, ancré sur la réalité, où les logiques sociale (ordre scolaire), cognitive (apprentissage) et affective rivalisent.

h) La norme en classe, comme reflet des douze besoins

De façon plus précise, la norme reflète les *douze besoins*¹. Notre analyse permet de repérer, par rapport à chaque besoin comment se dessine la norme en classe pour les acteurs de l'école.

- Par rapport au besoin de communication à l'école, la norme participe à la modulation des conduites et souligne la rivalité entre les prétentions à la validité et au pouvoir, dans la dialectique entre l'agir communicationnel et l'agir stratégique. La norme, au regard du besoin de communication, nuance les interrelations égalitaire ou asymétrique, comme des réseaux riches et complexes, inscrits dans un contrat implicite, où les différents acteurs de l'école s'attachent à agir sur l'autre. En classe, le caractère conforme ou transgressif des conduites tient à l'équilibre précaire entre la norme et les besoins de communication, inhérent au contexte et à l'identité des acteurs de l'école. La norme dans le champ social reflète le besoin de communication, qui conditionne les relations en classe et participe à l'acceptation de la norme ou engage l'individu dans la transgression. À l'école, la norme atteste, pour l'élève et l'enseignant de la concurrence entre le besoin de communication et les perspectives d'apprentissage et d'ordre scolaire. La norme au regard des besoins de communication, génère des stratégies d'évitement, qui témoignent de l'émergence de sous-cultures spécifiques à des sous-groupes d'élèves.

- Le besoin de reconnaissance participe à l'acceptation et à l'engagement des acteurs de l'école dans leur rôle², dans une dialectique entre logiques individuelle et collective. La satisfaction du besoin de reconnaissance engage les acteurs de l'école vers l'acceptation et, inversement, sa non-satisfaction, vers la transgression. La norme en classe présente une interdépendance entre considération, reconnaissance et conformité. La norme fait ressortir le besoin de considération comme une spirale vertueuse, qui attribue à chaque acteur de la classe sa place, à condition que l'autre soit neutre et juste, responsable et respectueux. La non-satisfaction (manque, absence ou excès de considération) du besoin de reconnaissance en classe ressort comme un adjuvant possible, source d'affects et parfois de transgressions. Une interdépendance ressort entre les champs social et affectif.

- Au regard des besoins de structures, la norme en classe conjugue autonomie et contrôle, liberté et autorité, préoccupation forte de l'enseignant, dont il redoute la perte. La norme met en relief différentes procédures de normalisation, à travers les structures comme négociation, engagement ou soumission, indexées au pouvoir. Les besoins de structures ressortent face à la

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Nos résultats montrent que si le besoin de reconnaissance engage les acteurs de l'école à jouer leur rôle, cette formulation n'est explicitée clairement que par l'enseignant

transgression, dans des perspectives d'ordre scolaire ou d'apprentissage. Le défaut, l'absence, l'inconstance ou la fragilisation des structures ou de l'enseignant, comme représentant de l'autorité, posent problème. La norme par rapport aux structures met en relief les besoins et les difficultés des acteurs de l'école à trouver et à tracer la limite. Les conduites mettent à l'épreuve, font apparaître, tracent et modulent la norme, face à l'insatisfaction des besoins et au contrôle des envies. La norme dans son interdépendance avec les structures témoigne d'un cadre nécessaire et contextualisé, plus ou moins flexible, présentant des indicateurs externes, caractérisés et appréhendés sous de nombreuses formes (droit, recommandation, principe, contrainte, règle, exigence, devoir, loi, ordre, interdit, etc.). Ciblé essentiellement par l'enseignant, le cadre se décline en relation avec l'espace, le temps et avec des objets variés. La norme, à la lumière des besoins de structures, témoigne d'une forme d'acceptation et montre des hiérarchisations et des rivalités au sein du système de normes, à travers une gradation. En classe, l'ambiguïté et les difficultés tiennent à de nombreux facteurs : à la perception individuelle des conduites observées, comme témoin d'un écart à la norme, à la dialectique entre l'explicite et l'implicite, à la concurrence entre les perspectives individuelle et collective, au fait que l'enseignant soit acteur, référent et agent des structures, au caractère (in)défini de la norme devant une réalité imprévisible, etc.. La norme, dans son rapport aux structures, met en relief le point de vue des acteurs de l'école, par rapport à leur identité, mais aussi par rapport à la désignation, qui peut les conduire à des stratégies d'évitement, en conservant le caractère voilé des conduites.

- La norme, par rapport au besoin de stimulation, témoigne en classe d'une forme de consensus, à travers les attendus des acteurs de l'école, comme inducteur, idéal, droit ou devoir, qui vise un engagement actif et autonome dans une forme de contrôle. La norme fait apparaître les besoins de stimulation comme une nécessité à l'école, dans une dialectique de contrainte et d'autonomie, présentant souvent une exigence différenciée, de façon à placer l'élève dans des conditions favorables. La norme, éclairée par la stimulation, trace les prérogatives des acteurs de l'école et se révèle par rapport aux transgressions identifiées, dans une forme d'interaction. L'acceptation de la norme engage élève et enseignant dans la voie de l'apprentissage, indispensable à l'enseignement, dans une perspective constructive. À contrario, les problèmes liés à la stimulation font obstacle à l'enseignement. L'absence de transgression conditionne la stimulation et les limites à ne pas franchir sont en lien avec l'identité des acteurs de l'école. Représentation et pratique de la norme, au regard de la stimulation sont pondérées par la confrontation à la réalité et se conjuguent en situation, compte tenu des comportements et des difficultés rencontrées. Un décalage est possible entre les attendus et les conduites, offrant une souplesse et une liberté, à condition que l'enseignement reste en ligne de mire. L'interdépendance entre normes cognitive et sociale ressort.

- La norme et le besoin d'expérimentation se conjuguent, dans une réciprocité fondée sur une mise à l'épreuve, qui module les limites en classe. La norme se spécifie avec le besoin d'expérimentation, dans une articulation concrète entre représentation et pratique de la norme. La norme souligne le caractère essentiel de l'expérimentation, comme engagement libre ou attendu, comme fonctionnement, comme passage obligé, comme construction, comme un droit, voire un idéal, dans une perspective d'apprentissage, de réussite et de progrès des

acteurs de l'école, qui autorise validation et justification. Le non-engagement des acteurs de l'école dans la recherche, un contexte insécuritaire ou un niveau de difficulté inadapté ressortent comme des freins à l'expérimentation et non pas comme une transgression.

- En classe, la norme, dans son interdépendance avec le besoin de renforcement, fait ressortir son caractère régulateur et anticipateur. Le caractère public de la norme ressort à travers la désignation comme élément organisateur de la norme. La désignation, plus que la sanction, contribue à dessiner les frontières du conforme. Les acteurs de l'école tracent la limite du conforme et (dé)placent le curseur, compte tenu des renforcements (interne ou externe) et des effets escomptés (positif¹ ou aversif²) des conduites pour soi-même ou pour les autres. La norme, à travers le besoin de renforcement, met en évidence l'étape précédant sa mise à l'épreuve. Représentation et pratique de la norme se conjuguent dans une forme d'anticipation, avec une dimension informative et motivationnelle, qui oriente les choix des acteurs de l'école.

La norme met en relief l'interdépendance entre l'affect, le renforcement et le (non)conforme dans l'originalité du contexte, qui spécifie la norme et la module en retour. L'émotion ressort comme un adjuvant ou un renforçateur externe, avec le juste et l'équité en toile de fond, qui modifient le rapport à la norme des acteurs de l'école. L'enseignant joue un rôle sur le plan affectif, comme renforçateur et agent de la norme : ses sanctions ou ses réactions peuvent être réparatrices ou aversives, voire redoutées et générer des stratégies d'évitement.

- La norme dessine l'attachement en classe, comme une nécessité et une réciprocité, avec une forme de neutralité recherchée, marquée idéalement par la loyauté et la confiance. La norme fait voir l'attachement à travers ses fonctions d'identification et de protection, où les acteurs de l'école sont considérés dans leur rôle, leur individualité et leur identité. Une interdépendance complexe et instable existe en classe, entre la norme et les besoins d'attachement, susceptible de favoriser l'acceptation de la norme ou au contraire de cristalliser des transgressions. L'attachement teinte la perception des conduites sur le plan affectif : positivement en cas d'attachement et négativement en cas de rejet, d'exclusion ou de préférences affichées. Inversement, l'attachement est aussi la conséquence des comportements conformes en classe et prend alors valeur de justification du respect de la norme. L'interdépendance entre pratique de la norme et l'attachement participe au processus de normalisation. L'attachement, comme perception personnelle, perturbe les acteurs de l'école dans leur rapport à la norme et souligne l'interdépendance entre besoins cognitifs et affectifs. Les préférences ressortent comme des catalyseurs possibles au regard de la norme, accentués par le caractère public des conduites. Le besoin d'attachement atteste des concurrences dans le système de normes, entre la perspective affective liée à l'attachement et la perspective cognitive, inhérente à l'apprentissage et à la réussite.

¹ Les renforcements positifs sont variés : perspectives d'affect positif par rapport à l'enseignant, de réussite, de bonnes notes, d'opposition à travers la compétition, etc.

² Les renforcements négatifs ressortent sous des formes multiples : mauvaises notes, sanctions, mais aussi les réactions de l'enseignant.

- Par rapport à l'acceptation, la norme indique les limites du conforme, dans une forme de réciprocité, conditionnée par la neutralité, la constance, la fiabilité et le juste. Le besoin d'acceptation, dans son interdépendance avec la norme conditionne et influence l'émergence de conduites conformes et participe au processus de normalisation : l'acceptation des acteurs de l'école semble favorable à l'acceptation de la norme et réciproquement. Inversement, l'iniquité lisible et injustifiée en classe, l'inconstance fragilisent la norme et peuvent conduire à des transgressions. La norme, à la lumière du besoin d'acceptation, contribue à la sécurité des acteurs de l'école ou, au contraire, peut générer un rejet, source d'inadaptations et de déviances, parfois de stigmatisations. L'acceptation en classe ressort à la fois comme une nécessité et un idéal pour les acteurs de l'école. Élève et enseignant sont appréhendés dans leur singularité et par rapport à leur identité au sein d'espaces réglementés, dans des perspectives d'équité, de respect et d'éducation. En classe, l'acceptation se nuance à travers la considération et le respect de la sphère privée (droit au secret et à l'intimité) modulée par son caractère public. La norme, éclairée par l'acceptation, met en évidence la liberté et la construction des acteurs de l'école, où l'identification se conjugue avec le droit à la différenciation. Des ambiguïtés surgissent lorsque les différences sont interprétées comme des préférences. L'acceptation apparaît dans sa subjectivité, compte tenu des sentiments perçus, inhérents à l'appartenance et à la sécurité. Les conduites des acteurs de l'école, se lisent comme expression et indice d'acceptation ou de rejet, dévoilant des concurrences.

- Au regard du besoin d'investissement, la norme en classe montre la dialectique entre reproduction et différenciation, où se dessinent des concurrences au sein du système de normes entre logiques individuelle et collective. Une interdépendance émerge entre la norme et le besoin d'investissement, compte tenu de la stabilité et de la cohérence du contexte et de l'identité des acteurs. Si, en classe, l'investissement se conjugue avec celui du tissu familial, il se dessine de façon originale comme évidence et nécessité : attendu, visé, espéré, partagé, différencié et parfois inégal ou absent. L'investissement apparaît comme une spirale vertueuse, propice à l'engagement, support d'apprentissage et outil de construction de repères. À l'inverse, un manque ou une absence d'investissement ressortent comme un cercle négatif, davantage comme un obstacle aux perspectives de projet ou de réussite, plus que comme une transgression. La norme met en relief les acteurs de l'école, à la fois comme sujets et objets de projections et d'investissement : à travers une réciprocité entre l'élève et l'enseignant, ou bien vis-à-vis d'eux-mêmes, dans une forme d'engagement très porteuse. La norme dessine la classe comme un espace de construction de projets contraints, où la différenciation relève plus de la gestion de l'hétérogénéité que de la liberté de chacun. Par rapport à l'investissement nécessaire, représentation et pratique de la norme se conjuguent dans un contexte de faisabilité et une perspective ouverte dans le temps.

- La norme se conjugue en classe avec les valeurs, à la fois comme garde-fou et idéal. Au regard des valeurs, les acteurs de l'école sont à la fois acteurs et objets. La norme dessine le (non)conforme, différencie les éléments recherchés ou exclus, dans un réseau riche, organisateur du jugement de l'individu et autorise une hiérarchisation des valeurs. Le système de valeurs des acteurs de l'école est à la fois indexé au milieu familial et à la culture de la classe et colore leur perception et leur insertion. Les acteurs de l'école orientent leur conduite au regard de la prétention à la validité et se conforment par prescription dans une perspective

morale, ou par choix dans une perspective éthique. Au sein du processus de normalisation, les approches morale et éthique s'articulent. Une médiation émerge entre savoir et pratiquer l'éthique. Idéalement, la classe apparaît comme un espace stable, protégé et équitable, mais s'avère dans les faits, parfois, être un terrain hostile ou insécurisant, où l'enseignant tient un rôle central, à travers la neutralité et la stabilité de ses comportements. En classe, comme valeur absolue ou comme choix, le Bien et le Bon se combinent avec d'autres valeurs, comme le Juste, le Respect, la Sincérité, dans des perspectives d'humanisation, d'apprentissage et d'ordre scolaire. Les valeurs sont inférées par les conduites qu'elles orientent, tout en étant modulées par elles en retour. À l'opposé, des valeurs comme le Bien, le Mal revêtent des formes multiples, identifiées comme des transgressions, dont le caractère nuisible et intentionnel ressort, par rapport à l'intégrité morale ou physique¹ des acteurs de l'école ou par rapport à l'enseignement.

- Au regard du Vrai, la norme en classe adopte des facettes multiples et atteste des concurrences : construction dans une perspective identitaire, cheminement dans une perspective d'apprentissage, engagement dans une perspective éthique ou obéissance dans une perspective morale. Le Vrai s'inscrit dans le système de valeurs de chaque acteur de l'école, où des hiérarchisations apparaissent, conduisant les acteurs de l'école à accorder des priorités. La quête et la défense du Vrai en classe s'apparentent davantage à une recherche ancrée dans le monde vécu et moins à une valeur absolue. En classe, l'acceptabilité d'un comportement au regard du Vrai tient au jugement de l'individu dans sa subjectivité, où les limites se tracent avec nuance et de façon labile. Dans sa prétention à la validité, la norme à la lumière du Vrai se conjugue avec la raison et la croyance et souligne son caractère subjectif et relatif, à travers le point de vue de l'individu. En classe, le critère de conformité tient moins à la véracité qu'à une justification ou à une croyance acceptables, dont l'enjeu devient prédominant dans l'originalité du contexte. La norme met en relief l'erreur et le faux, comme des parties intégrantes du processus de construction du Vrai, sur le plan éthique ou de l'apprentissage. En revanche, lorsqu'il est appréhendé par rapport au Bien, au Mal, ou à la Sincérité, le Vrai peut être considéré comme une transgression, par exemple dans les conduites dissimulées comme le mensonge, la tricherie et la dissimulation, qui soulignent le caractère public de la norme.

- En classe, les représentations de la norme ne témoignent pas d'une éducation au goût, mais d'un rapport à l'esthétique indexé à la conformité. Par rapport au Beau, la norme en classe ressort comme un goût barbare, accordant la primauté aux contenus, en prise directe avec la réalité et en quête de sens. À travers le Beau en classe, la norme se décline dans deux champs. Tout d'abord, la norme s'inscrit dans une approche esthétique, où la perception colore la réalité (objet, espace ou acteurs), compte tenu des affects et des jugements des acteurs de l'école, avec des attributions tendant vers le Beau lors d'un jugement positif et inversement. La norme exprime le Beau sous des formes variées² à travers l'apparence¹ comme l'idéal

¹ Le rapport au corps apparaît dans la brimade physique ou à travers l'intrusion dans l'intimité.

² Les représentations de la norme témoignent du Beau en classe dans le champ esthétique, comme perception de la réalité, à travers des affects, par rapport au contexte scolaire (espace, objets), aux acteurs de l'école (élèves, enseignants et parents), au travail (présentation du travail, réussite) ou à l'ordre scolaire (faire un beau rang). Ces éléments ressortent comme des indicateurs d'ordre scolaire et participent à la normalisation.

recherché et l'esthétique dans le registre artistique. Ensuite, la norme en classe témoigne du Beau dans des approches éthique ou morale, inhérentes à l'idée du Bien, dans une perspective d'ordre scolaire, en révélant ce qu'il ne faut pas faire² : adopter des conduites transgressives, dans les registres personnel, sexuel ou relatif à l'ordre scolaire. Le Beau et son contraire apparaissent dans l'instant et prennent forme dans la réalité. La dimension esthétique de la norme ressort comme un indicateur possible de (non)conformité en classe, dans toute sa subjectivité. La désignation de comportements non conformes dessine l'écart à la norme comme valeur esthétique négative, empreinte des dimensions morale ou éthique, où le « pas Beau » s'apparente parfois au « pas Bien ». Le Beau présente une interdépendance avec d'autres valeurs dominantes, ainsi qu'avec le champ affectif.

i) L'interdépendance des besoins : un adjuvant qui module la norme

À l'école, les normes se dessinent et se conjuguent au sein d'un système de normes, où des concurrences, des (in)cohérences et des ambiguïtés apparaissent. La norme reflète *les douze besoins*³, dont l'interdépendance perturbe le rapport des acteurs de l'école avec la norme et participe à sa fluctuation, au sens d'oscillation par rapport au conforme. Parfois, des interdépendances plus marquées ressortent, comme entre les champs social et de valeurs avec le registre affectif.

La norme et les différents besoins présentent une interaction, qui module la norme, en lien avec le jugement des acteurs de l'école. En classe, la norme est un système composite, flexible, troublé par les besoins, dans l'originalité du contexte scolaire, caractérisé par des asymétries. Les normes s'y accordent ou rivalisent avec des ambivalences possibles, dans des perspectives personnelle ou sociale, indexées à l'identité du sujet. Les fonctions de création et d'application de la norme de l'enseignant renforcent les ambiguïtés. L'interdépendance des besoins module la norme en situation, dans un équilibre fragile, où les comportements sont des indicateurs possibles. La subjectivité des conduites et le caractère implicite de la norme se combinent compte tenu des différents besoins et esquissent les frontières du conforme de façon originale. Norme et besoins ne sont pas indépendants, mais s'avèrent être les éléments d'un système dynamique. Les besoins ressortent comme des adjuvants, qui questionnent la prétention à la validité de la norme, par rapport au(x) besoin(s) dominant(s) : les frontières du conforme se tracent de façon singulière, compte tenu des hiérarchisations et des dominances de besoins, retenues par l'individu en situation. L'acceptabilité des comportements et le conforme sont inhérents à l'interdépendance des besoins. Une relation interdépendante et hiérarchisée des besoins se spécifie en fonction du jugement de l'individu en classe et trouble la norme, dans ses représentations ou dans sa déclinaison pratique. La norme se nuance, en

¹ La norme indique en classe une esthétique corporelle, qui participe à la construction de l'identité des élèves. Cette activité perceptive relève davantage de l'image de soi, indexée au jugement des autres, même si les vêtements, la coiffure et le maquillage contribuent à cette dimension esthétique.

² À travers le Beau, la norme apparaît également par rapport à des transgressions identifiées : gestes, réflexions, paroles, textes ou dessins blessants, grossiers ou obscènes, lus et interprétés comme des messages.

³ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

réponse à l'orientation des besoins du sujet en classe, comme réaction et adaptation, en fonction de la spécificité du contexte. Les besoins perturbent la norme, avec parfois l'émergence du champ affectif, et accordent une priorité à la dimension individuelle, reléguant au second plan l'identité de l'élève ou de l'enseignant. Nuancée, inédite et indexée au contexte, l'interdépendance entre la norme et les besoins perturbe l'élève et l'enseignant dans leur relation à la norme. Les besoins peuvent modérer la représentation de la norme ou la marquer dans sa spécification concrète. Les concurrences et incohérences de besoins sont des catalyseurs possibles, qui perturbent le système de normes et engendrent des fluctuations, renforçant le caractère dynamique de la norme. Représentation et pratique de la norme se combinent, troublées par les différents besoins. La cohérence ou l'incohérence des besoins par rapport à la norme contribuent à engager l'élève ou l'enseignant dans des spirales positive ou négative, vers l'acceptation ou la transgression. La cohérence des besoins ressort comme un facteur favorable de l'acceptation en classe, dans un équilibre précaire vers le conforme. La norme peut offrir des ambiguïtés, révélatrices de l'incohérence des besoins, qui accentue la fluctuation de la norme. En classe, la norme est un système complexe, imbriqué et dynamique, où les normes se conjuguent ou rivalisent, révélant l'interdépendance des besoins.

VIII. Conclusion

Ça se fait pas... Si tu ne veux pas ou si tu n'as eu pas le courage de lire cette thèse, tu devrais pouvoir ici, tout y trouver en quelque sorte : la dynamique de la démarche, les fondements conceptuels, les résultats et les apports théoriques. Bref un raccourci économique, qui peut t'intéresser. Si, comme les membres du jury, tu as survécu à l'épreuve de la lecture, tu peux être fier de toi, tout en t'interrogeant sur la valeur du temps et te centrer maintenant sur les éléments essentiels. À toi cher jury, pour ton abnégation dans la lecture, en espérant que tu n'aies pas sauté de chapitres... pour venir ici directement:-). À vous, Mr Houssaye, « grand Maître Jedi ¹ », voici la délivrance d'un tutorat- marathon, où le suivi ne fut pas toujours un long fleuve tranquille.

En bref

Cette recherche contribue à l'intelligibilité de la norme à l'école et met en relief des paradoxes. Outre son caractère inégal, la norme en classe présente des spécificités, source d'incompréhensions, de concurrences et de conflits, qui participent à sa fluctuation : la norme offre un reflet illusoire et un caractère paradoxal, en ce sens que, conjointement, la norme est partagée par les acteurs de l'école à un niveau général, mais reste indépendante pour l'élève et l'enseignant, à un niveau spécifique. Si les acteurs de l'école, sont des éléments organisateurs de la norme, l'ambiguïté tient au rôle premier de l'élève, devant l'enseignant, personnage clef dans un contexte asymétrique. L'ambivalence tient à ce que les fonctions d'acteur, de créateur et d'agent de la norme ne soient pas distinctes en classe et que l'acteur premier soit à la fois actant et objet de la norme, contrairement à l'enseignant toujours actant. En classe, la simultanéité des identités des acteurs de l'école, indexée à leur statut, génère des prérogatives et des attentes spécifiques et contextualisées, à l'origine d'ambiguïtés, d'incompréhensions et de difficultés. La spécificité de la norme en classe tient aussi à son caractère indéterminé et implicite, ancré sur des références définies et indéfinies, face à une réalité instable.

En classe, le registre comportemental est organisateur de la norme et participe à ses fluctuations. Vecteurs, indices, indicateurs ou catalyseurs de la norme, les conduites de l'élève et de l'enseignant présagent, conditionnent et influencent l'acceptation ou engagent vers la transgression. Mises en jeu du corps et conduites lisibles chez l'élève et l'enseignant attestent de la norme comme espace d'expression, d'interprétation, d'adaptation et de construction. La difficulté tient à la subjectivité de l'interprétation des conduites, qui témoigne de la norme parfois de manière ambiguë ou contradictoire. La norme s'inscrit en situation dans

¹ « Les Jedi, imaginés par Georges Lucas [...] appartiennent à un ordre philosophico-guerrier qui depuis des centaines de générations défendent la paix, la justice et les valeurs de la République. Inspirés d'un amalgame de philosophie orientale, les Jedi se doivent de maîtriser la force qui est en eux, pour la mettre au service de la vie des autres et de lutter contre les forces du côté obscur du mal ». Analyses d'ouvrages, *Imaginaire et Inconscient*, vol. 30 (2), 2012, p. 153.

l'interaction. Pour les acteurs de l'école, les perspectives déontique et pragmatique rivalisent, dans la dialectique entre conscience et pratique de la norme, qui participe au processus de normalisation.

Dans l'interdépendance entre norme, déviance et acceptation se tracent les limites de l'acceptable en classe. Si la norme se conjugue avec la déviance et l'acceptation, l'originalité de la norme à l'école tient à ce qu'elle se spécifie avant tout par rapport à la transgression, même si l'acceptation, minoritaire, reste présente, dans une logique de contrôle. Binaire, la norme en classe se spécifie par rapport à une infraction identifiée et devient homogène et ciblée pour l'élève et l'enseignant, majoritairement comme abstention, à savoir comme conduite à proscrire. L'intrusion ou la dominance de l'affect renforcent les fluctuations de la norme et modulent les limites du conforme et de l'acceptable, à partir d'un positionnement individuel, source de représentations équivoques ou paradoxales.

La norme en classe se spécifie avec une distribution inégale dans les domaines social, cognitif, affectif et des valeurs et reflète les différents besoins¹ dans une forme de réciprocité, participant au processus de normalisation. Indexée au contexte, l'interdépendance entre norme et besoins, perturbe l'élève et l'enseignant dans leur rapport à la norme. Nuancées par la réalité, les perspectives sociale, cognitive, affective et des valeurs s'harmonisent ou rivalisent, entre perspectives individuelle et sociale, dans la dialectique entre prétention au pouvoir et à la validité. Les besoins sont des facteurs de l'acceptation de la norme ou de la transgression, pour chercher à les satisfaire. En classe, l'interdépendance et la concurrence des besoins participent et renforcent les oscillations de la norme par rapport au conforme. Cette fluctuation s'opère en situation, dans un équilibre fragile, coloré par la subjectivité, où la cohérence ou l'incohérence des besoins, au regard de la norme contribuent à engager les acteurs de l'école vers la transgression ou l'acceptation. Les normes en classe se conjuguent ou se concurrencent au sein d'un système dynamique et enchevêtré, troublé par les besoins.

En détail

Attachée à cerner la limite et les frontières du conforme et de l'acceptable en classe, interrogeant le passage à l'inacceptable, nous nous sommes centrée sur la norme, sur « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas ». Nous avons retenu le cadre de l'école élémentaire, plus spécifiquement du cycle 3, au cours moyen (CM2), pour appréhender ce que les acteurs de l'école peuvent ou ne peuvent pas faire en classe, ce qu'ils acceptent ou n'acceptent pas, dans une perspective d'efficacité pédagogique. Cette recherche se veut une approche construite, structurée et référée pour appréhender la norme en classe, dans sa relativité et sa fragilité, en saisissant comment elle s'édifie, se révèle, se cristallise et se nuance. Inscrivant cette analyse dans le contexte postmoderne, nous avons choisi de questionner le conforme à l'école, au regard de la norme, de la déviance et de l'acceptation². Dans la spécificité du contexte scolaire, dans sa complexité, ses difficultés et ses contradictions, nous avons tenté de saisir la subtilité de cet équilibre en classe, dans les perspectives d'enseignement et d'ordre scolaire, pour

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² En référence aux travaux de Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

comprendre comment se joue la rencontre entre la norme chez l'élève et chez l'enseignant. Dans le contexte asymétrique de l'école, nous avons interrogé la norme à la lumière du pouvoir, dans la dialectique de la soumission et de l'acceptation, au regard des représentations de l'élève et de l'enseignant. Sans nier l'empreinte familiale sur la normativité, nous avons choisi de considérer l'originalité du contexte scolaire, où s'écrit l'histoire commune aux acteurs de l'école et de recueillir leurs représentations de la norme, afin de l'inférer par rapport à la déviance et à l'acceptation. Notre intention est moins d'identifier ce qui est valorisé, toléré ou rejeté, que de vérifier si les acteurs de l'école à l'épreuve de l'expérience scolaire, présentent une culture commune et si la norme en classe est un concept dynamique, à géométrie variable. La continuité dans notre réflexion s'est construite à partir d'étapes successives, circonscrites dans les travaux existants, pour faire émerger notre contribution personnelle. Dans un premier temps, nous avons cerné la variabilité de la norme, dans l'interdépendance entre l'élève et l'enseignant, avec un regard orienté sur la déviance et l'acceptation. Dans un deuxième temps, nous avons interrogé la relation entre conscience et pratique de la norme pour vérifier si des conduites observables sont révélatrices du rapport à la norme et si la norme en classe se décline explicitement par rapport à une infraction identifiée (Prairat¹, 2012). Dans un troisième temps, nous avons questionné le caractère dynamique de la norme par rapport aux besoins sociaux, cognitifs, affectifs et idéologiques (Pourtois et Desmet², 1997) des acteurs de l'école, pour montrer que la norme à l'école s'apparente à un système (Livet³, 2006) qui présente une interdépendance avec leurs besoins.

En réponse aux hypothèses retenues, nos résultats contribuent à l'intelligibilité de la norme à l'école sur les plans quantitatif et qualitatif et mettent en relief un certain nombre de spécificités et d'ambiguïtés. Parce que l'originalité de ces apports ne signifie rien sans référence à l'ancrage théorique, nous les avons articulés avec les travaux existants. La norme présente en classe un caractère dynamique, subjectif et ambivalent, ayant des causes variées. Le caractère dynamique de la norme est le reflet de la perspective interactionniste, que nous avons mise en relief dans notre approche systémique de la norme, en référence à Livet⁴ (2006), Goffman (1961⁵, 1963⁶, 1970⁷, 1987⁸), Garfinkel (1952⁹, 1963¹⁰), Ogien¹ (1995), Go² (2012),

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ *Idem*.

⁵ Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

⁶ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁷ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁸ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

⁹ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

¹⁰ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

Cicourel³ (1973) et Watzlawick⁴ (1972). La flexibilité, le caractère révisable et instable de la norme, mis en évidence par nos résultats, confirment le mouvement d'altération et la temporalité spécifiques de la norme, questionnant l'acceptable (Go⁵, 2012). Nos résultats montrent que cette fluctuation en classe est indexée à différents facteurs : le statut, la simultanéité des identités des acteurs de l'école, le caractère indéfini de la norme, l'indépendance et la subjectivité des références utilisées par l'élève et l'enseignant, le rapport contextualisé à la norme qui conjugue représentation et pratique de la norme, ainsi que l'interdépendance entre l'élève et l'enseignant.

Tout d'abord, nos résultats montrent que la norme en classe offre un reflet trompeur. La norme présente un caractère inégal en classe, pour les acteurs de l'école. Ces résultats vont dans le sens de Boumard et Marchat⁶ (1994), pour qui la norme, en fonction du point de vue de l'individu, participe aux fluctuations. Relevant de la justification, la représentation de la norme pour l'élève et l'enseignant est très inégale : la norme est disparate pour l'élève et quantitativement plus réduite pour l'enseignant, pour qui la norme est plus homogène et plus développée. La variabilité de la norme, en fonction des niveaux de lecture atteste du partage illusoire de la norme chez les acteurs de l'école. Nos résultats indiquent que la norme en classe présente des caractéristiques différentes, selon les niveaux de considération retenus.

Les représentations de la norme sont, en fonction du niveau d'analyse⁷, communes à l'élève et à l'enseignant au niveau le plus large, équivalentes au niveau plus précis et divergentes au niveau des références utilisées. La norme présente des représentations ambiguës, où les références partagées relèvent d'acceptions différentes pour l'élève et l'enseignant. Si, comme Go⁸ (2012) et Brandom⁹ (2000) l'ont souligné, l'expérience collective est organisatrice de la norme, nos résultats montrent que ce socle commun se limite au niveau général et que les représentations de la norme ne sont plus partagées au niveau des références pour les populations élève et enseignant.

Au niveau général¹⁰, la norme s'apparente à une culture commune aux acteurs de l'école, avec une homogénéité présentant une dominance de la culture enseignante, malgré des hiérarchies différentes, et une plus grande diversité chez l'élève. Cette culture commune est imprégnée

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

² Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

³ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁴ Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. franç. de Morche J., Paris, Seuil.

⁵ *Idem.*

⁶ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁷ Du plus large au plus précis.

⁸ *Idem.*

⁹ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

¹⁰ En référence à l'utilisation de Tropes et à l'Univers de référence le plus large (UR1).

par le doute¹ et s'organise pour l'élève et l'enseignant à partir de la catégorie éducation. À un niveau plus précis², une indépendance de la culture de l'élève apparaît, malgré la persistance de l'homogénéité dans la représentation de la norme chez les acteurs de l'école, ancrée sur la catégorie enseignement. Les représentations spécifiques de la norme, chez l'élève sont équivalentes à la culture partagée avec l'enseignant, majoritaire pour celui-ci. Au niveau des références utilisées³, la représentation de la norme chez l'élève et l'enseignant est indépendante : la représentation de la norme est spécifique à chaque population et ne présente plus de socle commun. Si l'ascendance de la culture enseignante, au niveau général, confirme son statut dominant, en dévoilant la relation asymétrique en classe, comme l'ont souligné Boumard et Marchat⁴ (1994), les deux autres niveaux d'analyse gomment ces éléments et soulignent l'indépendance dans la représentation de la norme. Au regard de la norme, cette culture spécifique génère d'autant plus d'ambivalences et de décalages que les références sont de premier plan. Nos résultats indiquent que les variations de la normativité scolaire, révélée par Boumard et Marchat⁵ (1994), ne sont pas seulement liées au croisement entre les évidences normatives de l'enseignant et les normes de l'élève, mais à leur indépendance au niveau le plus précis. Outre la légitimité des normes instituées, évoquée par Verhoeven⁶ (2012), s'affichent des systèmes de normes indépendants entre l'élève et l'enseignant, avec un hiatus entre les normes implicites de l'élève et de l'enseignant, dans une dialectique entre les champs individuel et collectif. La culture spécifique de la norme témoigne d'une construction identitaire autonome des acteurs de l'école et s'inscrit dans la perspective interactionniste révélée par Goffman⁷ (1963). La conformité d'un acte s'édifie au présent et l'adhésion est indexée au contexte, dans une évaluation permanente, qui génère l'acceptation ou la disqualification. Ce qui fragilise et contribue à la modification de la norme et interroge sa validité. Au niveau des références utilisées, le droit⁸ est le premier élément organisateur de la norme chez l'élève⁹, alors qu'il n'existe que ponctuellement chez l'enseignant. Le droit relève majoritairement de la contrainte pour l'élève, dans un espace contraint et restrictif, qui confère à l'élève des prérogatives individuelles. En revanche, pour l'enseignant, le droit apparaît comme une forme de liberté, dans une perspective d'équité. En classe, la norme interroge ce qui est fondé en droit, par rapport aux libertés consenties. Ambivalences et confusions mettent

¹ Référence de premier plan, le doute témoigne de difficultés spécifiques pour l'enseignant et de la relation entre pairs, avec une empreinte affective pour l'élève.

² En référence à l'utilisation de Tropes et à l'Univers de référence le plus précis (UR2).

³ En référence à l'utilisation de Tropes, par rapport aux références utilisées.

⁴ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

⁵ *Idem*.

⁶ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Référence identifiée par Tropes.

⁹ En dehors des acteurs.

en évidence le caractère implicite de la norme. En effet, la référence *règle*¹ dans la représentation de la norme est spécifique et dépendante de l'enseignant, pour qui elle ressort comme une évidence, bien que de second plan. L'ambiguïté tient à ce que, pour l'enseignant, elle s'affiche comme l'élément organisateur de l'activité de l'élève en classe, comme prescription, alors que la règle, comme référence, est absente chez l'élève. L'analyse des références² met en relief la norme de façon originale : la norme présente un caractère indéfini, marquée par l'empreinte temporelle et comportementale et par la prégnance de l'implicite. Le temps contribue à spécifier la norme, en lien avec d'autres éléments contextuels et non pas comme objet. Si, comme l'a souligné Brandom³ (2000), la norme s'inscrit dans sa propre historicité, nos résultats indiquent que cette empreinte temporelle de la norme n'apparaît pas chez l'élève, ou tout au moins n'est pas identifiée comme telle. Le temps met en relief la dimension contextuelle de la norme en classe, fragilité ou atout, qui participe à son caractère dynamique et variable. Ces résultats vont dans le sens de Go⁴ (2012), qui a mis en relief ce continuum temporel, où la norme reste en devenir.

L'originalité de la norme en classe tient à son caractère indéfini, dans la prise en compte des acteurs⁵ et dans sa déclinaison par rapport à une référence indéterminée, bien que contextualisée : *chose* est une référence partagée de premier plan, essentiellement actée, qui se spécifie majoritairement par rapport à la déviance. Les acteurs se réfèrent, en classe, à des éléments indéfinis, ouverts, susceptibles de revêtir des formes composites, infinies. Cette caractéristique de la norme en classe autorise une flexibilité, une adaptation au contexte, face à une réalité fugace par essence, mais présage de difficultés ou d'ambivalences, devant la variabilité existante. En classe, la norme présente un reflet trompeur, qui fait émerger son caractère paradoxal : derrière une représentation de la norme partagée à un niveau général, la norme est indépendante à un niveau spécifique. Cette spécificité de la norme à l'école augure de conduites différentes, d'incompréhensions et trahit des concurrences possibles entre les acteurs de l'école et des conflits internes.

Notre analyse montre que les acteurs de l'école sont organisateurs de la norme. L'élève et l'enseignant, que la famille accompagne ponctuellement, sont avant tout appréhendés individuellement et de façon plus limitée collectivement⁶, à travers la classe et le groupe⁷, alors objets de la norme. L'élève est le premier acteur, le rouage principal, organisateur de la

¹ Référence identifiée par Tropes.

² Nous avons considéré les résultats de Tropes et les références mises en relief : *chose, droit, règle, temps, réponse, insulte, parole, problème, travail*.

³ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁵ Par rapport à la référence *gens*, révélée par Tropes.

⁶ Dans la dimension collective, les individus sont considérés de façon indéterminée par rapport au nombre de sujets ou à partir de critères spécifiques, souvent fonctionnels.

⁷ Pour l'enseignant, plus spécifiquement, le groupe apparaît comme une entité contextualisée et un acteur à part entière.

norme à l'école, l'élément-clef, suivi de l'enseignant. Ce résultat, qui relègue l'enseignant au deuxième rang, interpelle par rapport à l'asymétrie des relations à l'école. Derouet¹ (2003), dans ce sens, a montré que la culture juvénile de l'élève et ses normes pénètrent l'école, malgré le statut social dominant de l'enseignant. Verhoeven² (2012), de la même façon, a mis en avant l'émergence et l'entrée de normes spécifiques de l'élève, en montrant que l'école est plus perméable au monde extérieur. Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective, tout en la nuancant, en ce sens qu'au-delà de l'arrivée de la culture juvénile, la norme offre une forme d'indépendance, dans des systèmes autonomes. La question n'est pas seulement celle de la légitimité des normes instituées, évoquées par Verhoeven, mais celle de l'existence de systèmes de normes indépendants entre l'élève et l'enseignant, inhérents au hiatus entre les normes implicites de l'élève et de l'enseignant, dans la dialectique entre les registres individuel et collectif. Le point de vue des acteurs de l'école dessine le conforme.

Nos résultats soulignent que, si l'élève est avant tout acteur de la norme³, l'élève peut en être également l'objet⁴. Déclinée majoritairement en fonction du statut d'élève et non de la spécificité de chacun, la norme, à travers les attendus et les prérogatives, vaut pour l'élève quel qu'il soit. Même si des attributions spécifiques, de ses pairs ou de l'enseignant colorent l'élève avec des identités différentes, avec une forme d'étiquetage scolaire pour l'enseignant et affective pour l'élève. Ces résultats vont dans le sens de Goffman⁵ (1963) et de Becker⁶ (1963), pour qui l'étiquetage participe à l'attribution d'une identité provisoire, mêlant les identités sociale, virtuelle et effective de l'individu, même si nos résultats ne se limitent pas, comme eux, à la déviance. La prise en compte de l'élève comme enfant, par l'enseignant, témoigne d'un regard plus individualisé et plus protecteur. Nos résultats indiquent que, s'il tient le deuxième rôle, l'enseignant n'est pas l'objet de la norme, contrairement à l'élève. L'ambivalence de la norme en classe ressort : l'élève, acteur de premier plan, est à la fois acteur et objet de la norme, alors que l'enseignant, acteur de deuxième plan, est toujours actant et pleinement organisateur de la norme, tant pour lui-même que pour l'élève. Le paradoxe tient à ce que son statut dominant (Derouet⁷, 2003) se confirme, ainsi que la relation asymétrique en classe (Boumard et Marchat⁸, 1994), mais que, pour autant, il n'est pas le premier acteur.

¹ Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 74-75.

² Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

³ L'élève est considéré comme acteur parce qu'il est majoritairement actant. Cf. p. 287, l'élève est l'acteur central au regard des références utilisées, actant à 56%.

⁴ L'élève peut être considéré comme *enfant*, comme *gens* ou comme *groupe* : *enfant* pour l'enseignant et *gens* pour l'élève et l'enseignant, sont des références actées, objets de la norme. Le *groupe* est acté pour l'élève et l'enseignant.

⁵ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁶ Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁷ *Idem*.

⁸ Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

Deux spécificités ressortent en classe : la première naît du décalage entre le deuxième rang de l'enseignant et son rôle d'acteur de la norme. En référence à Becker¹ (1963), qui distingue l'entrepreneur de morale, de l'individu chargé de son exécution, la seconde originalité tient à ce que l'enseignant joue conjointement un rôle de concepteur et d'agent de la norme. L'enseignant, comme maîtresse² (maître), enseignant ou collègue est le référent de l'élève, avant tout identifié par rapport à son statut et à ses fonctions par l'élève, à son rôle ou à ses relations par lui-même ou par ses pairs et non pas dans son individualité. Les niveaux d'analyse³ mettent en relief des nuances chez l'élève et l'enseignant. Les acteurs de troisième rang sont au niveau le plus large, le groupe social de pairs, pour l'enseignant et pour l'élève, la famille qui reste une constante dans l'organisation de la norme, malgré son rôle secondaire. Au niveau d'analyse plus précis, l'individu ressort dans sa forme indéterminée⁴, pour l'élève, et l'enfant, pour l'enseignant. Référence partagée par l'élève et l'enseignant, *gens* comme référence témoigne d'une désignation indéfinie de l'élève. La norme est marquée par cette désignation indéterminée, où l'élève est l'objet de la norme. Le caractère indéfini des acteurs est organisateur de la norme en classe.

En classe, la norme ressort comme un filtre, nuancant les attentes en fonction du statut et de l'identité attribués à l'individu, qui la modulent en retour. L'élève et l'enseignant sont l'objet de multiples regards et sont considérés à partir d'identités multiples. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective d'Ogien⁵ (1995), portant sur la qualification d'un individu, en fonction d'une identification spécifique, à travers le regard de l'autre mais sans se réduire au déviant. Dans l'originalité du contexte, les acteurs de l'école se voient attribuer une identité particulière en fonction de critères originaux, qui leur confère des attributions et qualifications spécifiques, avec des prérogatives originales et différenciées. Ces résultats vont dans le sens d'Andréo⁶ (2005), pour qui les attentes se conjuguent avec les normes, en s'inscrivant à la fois dans l'implicite et l'explicite, tout en participant à l'ordre scolaire. Nos résultats montrent que la diversité des critères d'identification des acteurs de l'école est un élément organisateur de la norme. L'élève et l'enseignant sont appréhendés, distingués et hiérarchisés par rapport à des critères spécifiques, de nature cognitive, relationnelle, affective, voire éthique, indexés à des éléments contextuels⁷ ou indépendants⁸. L'élève se voit teinté de façon originale à travers des considérations différentes comme objet de la norme, à partir de critères spatiaux, d'âge, relationnels et affectifs, indéfinis, de genre ou fonctionnels. Malgré ces identifications variées, une forme de neutralité apparaît, en dehors de l'identité de copain, plus marquée sur le plan

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

² Très majoritairement comme maîtresse.

³ En référence à l'utilisation de Tropes, du plus large au plus précis : à travers l'Univers de référence le plus large (UR1), l'Univers de référence le plus large (UR2) et les Références utilisées.

⁴ En référence à la catégorie *gens*.

⁵ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 149-150.

⁶ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁷ Notre analyse a mis en relief l'espace, les autres, l'affect, l'école, la relation.

⁸ Nos résultats ont révélé l'âge, le sexe, le savoir, le statut, les valeurs.

affectif. Dans la perspective de Goffman¹ (1961), la variété et les simultanités des identités, en classe sont à l'origine d'ambiguïtés, avec des transitions qui ne sont pas sans poser problème.

La norme en classe présente un caractère ambigu, avec des ancrages multiples. L'ambiguïté tient au métissage entre le rôle premier de l'élève, actant et objet² de la norme et le rôle second de l'enseignant, toujours actant. Parce qu'il module le climat de classe à travers ses conduites, l'enseignant ressort comme un personnage fort, sans en être l'acteur central. Comme nous l'avons souligné, l'enseignant est porteur d'ambivalences, en ce sens qu'il est acteur, créateur et agent de la norme. Source de prérogatives et d'attentes spécifiques, la simultanéité des identités des acteurs de l'école est également à l'origine de fluctuations, d'ambivalences et de difficultés en classe. Le caractère indéterminé et implicite de la norme, fondé sur des références indéfinies³ et ouvertes, participe à sa flexibilité et génère des ambiguïtés. Enfin, le décalage entre le caractère partagé de la norme à un niveau général et son indépendance effective à un niveau spécifique, entre l'élève et l'enseignant, participe à ces ambivalences.

En classe, une interdépendance ressort entre norme, déviance et acceptation, qui dessine les limites de l'acceptable. Notre analyse montre qu'en classe, si la norme se conjugue avec l'acceptation et la déviance, elle se spécifie majoritairement par rapport à la transgression. Cette originalité témoigne d'une forme de « liberté sous-contrôle » en classe et du caractère contraint et hiérarchisé du contexte scolaire. Ce qui va dans le sens de Mucchielli⁴ (1999), qui a révélé l'interdépendance entre norme et déviance, qui questionne l'acceptable et génère une condamnation de la déviance par les normes sociales, dans le registre comportemental. Nos résultats montrent que maintenir la conformité des apparences en classe offre un enjeu pour l'élève et l'enseignant, comme l'ont montré Becker⁵ (1963) et Livet⁶ (2012). La compréhension des conduites des acteurs de l'école met en évidence l'interdépendance entre norme, acceptation et déviance. Pour l'élève comme pour l'enseignant, l'acceptation peut être relative à la déviance en classe. Comme l'ont montré Sykes et Matza⁷ (1957), Becker⁸ (1963) et Ogien⁹ (1995), notre analyse montre des processus de neutralisation en classe, qui

¹ Goffman E. (1961), *Role Distance*, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.

² Dans sa désignation indéterminée, à travers la référence *gens*.

³ Tropes a révélé le caractère indéterminé de la norme à travers la références *chose et gens* qui désignent respectivement l'objet de la norme et les acteurs.

⁴ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁵ Becker H. [1963] (1985), Types de déviance. Un modèle séquentiel, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁶ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁷ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁸ *Idem*.

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

participent à la flexibilité de la norme, dans une voie ouverte vers la déviance. Par rapport aux effets de leurs conduites, les acteurs de l'école visent, à travers ces techniques de neutralisation, à limiter l'identification de la déviance. Dans le sens de Rawls¹ (1997), nos résultats montrent que l'enseignant peut adopter ces procédures dans ses pratiques pédagogiques, reléguant l'élève considéré comme un obstacle au second plan, dans la dialectique entre impersonnalité et impartialité. Dans la perspective de Prairat² (2012), nos résultats attestent du caractère attractif et contraignant de la norme, même si la disposition à adhérer aux normes et à tendre vers l'acceptation se révèle au regard d'une infraction identifiée. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Reiss³ (1961), pour qui l'individu peut élaborer des formes d'immunisation, limitant la déviance.

Bien que minoritaire, l'acceptation reste présente, indexée au contexte et organisatrice de la norme en classe. Au regard du champ théorique de Prairat⁴ (2012), le libre-choix, qui spécifie l'acceptation s'opère, mais par rapport à une infraction identifiée. La distanciation vis-à-vis du jugement de l'individu se construit par rapport à ce contexte transgressif. Parce que, pour Joules et Beauvois⁵ (2014), l'acceptation est conditionnée par la liberté de l'individu, le paradoxe et la difficulté en classe tiennent à la dialectique entre contrainte et liberté. Andréo⁶ (2005) et Verhoeven⁷ (2012) soulignent que la normalisation s'apparente à une appropriation et non à une obligation, modulée par les conséquences probables de la conduite (Elster⁸, 1986, Livet⁹, 2006,) et par l'engagement (Joule et Beauvois 1998¹⁰). Nos résultats soulignent que, si la normalisation en classe tient à l'adhésion, elle se précise au regard d'une transgression identifiée, contribuant à l'élaboration d'une culture commune aux acteurs de l'école. Le contexte scolaire, souvent marqué par les renforcements, module ce processus, en ce sens que la conformité s'affranchit de la crainte de la sanction (Baechler¹¹, 2001 et Lidgi¹², 2005), du respect de l'autorité et des effets de la désobéissance et naît dans un contexte juste, où la norme présente une validité. Dans le sens d'Habermas¹³ (1986) et d'Ogien¹⁴ (1995), nos

¹ Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Trad. Audard C., Paris, Seuil.

² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

³ Reiss A. J. (1961), The social integration of queers and peers, *Social Problems*, 9, pp. 102-120.

⁴ *Idem*.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁶ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁷ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁸ Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹¹ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

¹² Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

¹³ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

¹⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

résultats témoignent d'une interdépendance entre la validité de la norme et l'acceptation. Nos résultats montrent que l'acceptation s'apparente à une intégration de la norme à un système de normes (Parsons¹, 1951, Becker², 1963, Livet³, 2006). Pour les acteurs de l'école, l'acceptation est marquée par une forme de réciprocité, source d'identification ou de rejet, ce qui fait écho aux cadres théoriques de Brandom⁴ (2000) et Cialdini⁵ (1984). Dans la perspective de Huguet et Monteil⁶ (1989) et Levine⁷ (1983), nos résultats mettent en relief la comparaison sociale, comme facteur de l'acceptation ou de la déviance.

L'acceptation s'inscrit dans une logique de contrôle, comme forme de liberté contrôlée, où les prérogatives des acteurs de l'école sont inhérentes et modulées par leur identité. La norme présente un caractère paradoxal, où l'école s'apparente à un espace d'exercice du pouvoir. Les acteurs de l'école s'engagent dans une dialectique entre les dimensions internes et externes, de liberté et de contrainte, d'autonomie et de soumission. L'acte de pouvoir rivalise avec le pouvoir sur l'autre et la norme d'internalité se conjugue au regard du collectif. Or, l'acceptation, pour Dubois⁸ (2009), Beauvois et Dubois⁹ (1988), est facilitée par la norme d'internalité, comme facteur causal valorisant, qui participe à l'intelligibilité de la situation.

En classe, l'acceptation est différenciée pour l'élève et l'enseignant. À travers l'acceptation, l'élève connaît une liberté sous-contrôle, comme engagement dans une logique de contrainte, indexée à son statut, modulée par des critères d'identification. L'enseignant décline son rôle, dans une perspective d'enseignement. En classe, l'acceptation de l'élève et de l'enseignant est justifiée objectivement par la mise en place des apprentissages, mais modulée subjectivement par les conduites sociales, nuancée parfois par les affects, éléments moteurs ou obstacles, ou par les valeurs. Ce qui va dans le sens de Joules et Beauvois¹⁰ (2014), pour qui l'engagement est une forme de soumission librement consentie. Mais aussi de Houssaye¹¹ (1995), pour qui l'autonomie et les savoirs s'apparentent à des prétextes, à la soumission et à l'autorité. À l'école, se dessine dans le rapport à la norme une forme de résignation, qui fait écho aux travaux de Schoendorff, Grand et Bolduc¹² (2011) sur l'acceptation. Les acteurs de l'école

¹ Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.

² Becker H. [1963] (1985), Le double sens de « outsider », *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin, pp. 73-75.

⁴ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁵ Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

⁶ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁷ Levine J. (1983), Social comparison and education, in Levine J., Wand M. (Ed.), *Teacher and student perceptions, Implications for learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

⁸ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁹ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

¹¹ Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

¹² Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

vont faire ou ne pas faire, dans une relation à l'autorité et au pouvoir, comme l'ont montré Beauvois, Bungert et Mariette¹ (1995), Joule et Beauvois² (2014). En classe, les élèves et l'enseignant sont amenés à s'engager dans cette soumission ou à ne pas la satisfaire.

La dimension affective de la norme ressort en classe, comme une composante, qui module l'acceptation et perturbe les relations des acteurs de l'école avec la norme. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Livet³ (2006), pour qui la norme ressort comme des prothèses motivationnelles. Objet d'acceptation, de rejet ou de révision, la norme génère, pour Livet un contrôle des émotions, dans un contexte où la transgression reste possible.

Une dialectique s'instaure entre l'explicite et l'implicite. Lidgi⁴ (2005), dans ce sens, a mis en relief l'auto-référence, comme processus d'adhésion libre aux normes, comme interprétation du monde, source de variations. L'acceptation fait voir les limites à atteindre et met en relief les paradoxes possibles entre représentation de la norme et pratique de la norme. À travers l'acceptation, la norme trace les limites, laisse voir les concurrences, les hiérarchisations, les priorisations des représentations diversifiées et circonstanciées. Le caractère dynamique de la norme en classe ressort chez l'élève et l'enseignant : il autorise l'adaptabilité, mais génère des ambivalences et des difficultés à percevoir le cadre retenu, les attendus et la conduite à adopter. L'acceptation fait ressortir la norme aux frontières de l'acceptable.

La dimension comportementale est essentielle en classe, ce qui fait écho à la perspective de Kiesler⁵ (1971), pour qui l'engagement tient aux actes. Si l'engagement ressort comme un enjeu fort en classe, il est comme l'ont démontré Joule et Beauvois (1998⁶, 2014⁷), dépendant de l'originalité du contexte, du caractère public, de la taille et du coût des conduites. Pour Joules et Beauvois (2014), seule la perspective active de choix librement consenti fait émerger la persévération décisionnelle, tant pour les conduites conformes que déviantes. Or, en classe, les choix opérés dans les faits restent limités, ce qui met en relief la dimension comportementale comme terrain d'expression privilégié des choix des acteurs de l'école. En ce sens, le registre comportemental en classe est fortement engageant. Nos résultats vont dans le sens de Goffman (1970⁸, 1987⁹), pour qui le jugement d'acceptabilité se construit à partir

¹ Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

⁵ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 229.

⁸ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁹ Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.

des conduites et énoncés. De ce fait, la limite en classe se trace en situation, sans que l'issue soit prévisible, comme l'avait révélé Goffman¹ (1963).

La norme en classe devient homogène et se dévoile majoritairement, par rapport à une infraction identifiée². De ce fait, son caractère infini, inachevé s'affirme, face à une réalité toujours inédite, comme l'a précisé Go³ (2012). La norme présente un ancrage dans l'expérience, comme l'a montré Canguilhem⁴ (2009). En classe, la norme se dessine pour les acteurs de l'école, face à la transgression et au moment qui la précède. Ce qui autorise la régulation des conduites, comme l'a souligné Ricœur⁵ (2001) et présage de difficultés spécifiques pour l'élève et l'enseignant à détecter des régularités négatives, propres aux normes, qui tiennent d'une conduite à proscrire. Élève et enseignant sont contraints de composer et de moduler leur rapport à la norme en situation. Dans les perspectives de Ricœur⁶ (2001), de Canguilhem⁷ (2009) et de Prairat⁸ (2012), la transgression s'apparente à un réactif, un instant inaugural, révélateur, du caractère normatif des acteurs de l'école. Ces résultats vont pleinement dans le sens de Prairat⁹ (2012), pour qui l'instant précédant la transgression engage le début de l'acceptation et provoque l'adhésion au système de normes. Ce moment, qui précède l'infraction témoigne de la disposition de l'élève et de l'enseignant en classe à accepter et à adhérer à un système normé. Si la norme en classe se révèle en situation dans cette mise à l'épreuve, nos résultats montrent aussi que cette adhésion existe indépendamment de la continuité temporelle, puisque les acteurs de l'école identifient et partagent une norme commune, à travers leurs représentations et pas seulement dans la confrontation pratique. L'infraction est donc organisatrice de la norme en classe, même si le moment qui la précède cristallise l'adhésion dans les faits.

Cette spécificité de la norme en classe interroge la normalisation dans la perspective de Kiesler¹⁰ (1971) et de Schoendorff, Grand et Bolduc¹¹ (2011), pour qui l'engagement est conditionné par son internalité. Dans ce rapport à la transgression, nos résultats mettent en relief la dialectique entre représentation et pratique de la norme, qui confirme la perspective

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

² Nos résultats montrent que très largement ($\geq 98\%$) la norme en classe se dévoile par rapport à une infraction identifiée.

³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), ppp. 77-94.

⁴ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

⁵ Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Esprit.

⁶ *Idem.*

⁷ Canguilhem G. [1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

⁸ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

¹¹ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

de Go¹ (2012) et de Lidgi² (2005), pour qui la norme est un engagement interne en situation. En classe, le processus de normalisation présente cet ancrage pratique, qui accorde aux comportements une place centrale. Nos résultats démontrent que cette déclinaison concrète s'édifie en situation par rapport aux transgressions identifiées et participe à une culture commune en classe.

En classe, déviance et acceptation se conjuguent dans la représentation et la pratique de la norme : la norme se construit et se spécifie avant tout³ par rapport à « ce qu'il ne faut, ce qu'on ne peut pas faire » et à « ce qui ne se fait pas ». Les acteurs de l'école s'organisent en fonction de l'écart possible, entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Le caractère binaire de la norme et de l'acceptation à l'école ressort, comme l'ont montré Schoendorff, Grand et Bolduc⁴ (2011). Nos résultats montrent que l'essentiel est moins d'accepter que de ne pas s'engager dans des conduites déviantes.

Nos résultats mettent en relief que la norme en classe se spécifie majoritairement⁵ comme abstention au regard d'une infraction identifiée, c'est-à-dire comme conduite à proscrire. L'adhésion au système de normes en classe se déclenche dans l'abstention comportementale, comme l'a montré Pharo⁶ (2001), pour qui l'ordre normatif, lié à l'interdiction est indécélable en l'absence de l'acte transgressif. Pharo a su mettre en relief les difficultés spécifiques de détection des régularités négatives, propres aux normes, qui tiennent d'une conduite à proscrire. En classe, la norme se spécifie majoritairement par rapport à des comportements à écarter, ce qui augure de difficultés de repérage pour les acteurs de l'école.

Par rapport à une transgression déterminée, la représentation de la norme devient précise⁷ et offre un caractère déterminé⁸ et une forte similarité⁹ entre les acteurs de l'école. La norme, par rapport à une infraction identifiée est homogène, offrant une culture commune à l'élève et à l'enseignant, où les représentations différenciées de la norme restent minoritaires¹⁰ et les représentations antagonistes très réduites¹¹.

Notre analyse apporte une originalité, en révélant des résultats différenciés, en fonction des registres considérés : au regard d'une infraction identifiée, la norme ressort comme une

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

² Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, *Éléments d'une problématique, L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

³ En relation avec la référence *chose*, retenue dans notre analyse, pour son caractère partagé par l'élève et l'enseignant et son premier plan, la norme relève à 66% de la déviance et à 18% de l'acceptation.

⁴ Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

⁵ Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est majoritairement (≥58%) une abstention.

⁶ Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.

⁷ ≥ 79%.

⁸ ≥ 98%.

⁹ 78%.

¹⁰ 19%.

¹¹ 3%.

conduite à exclure dans le registre social¹, mais comme un comportement à adopter dans les champs cognitif et affectif. Dans le registre des valeurs, la norme apparaît de façon nuancée : pour l'élève, la norme se définit majoritairement² en fonction de l'abstention, contrairement à l'enseignant. Une nuance apparaît chez l'enseignant, qui développe des représentations équivoques³ de la norme. Dans la perspective de Mucchielli⁴ (1999), la condamnation de la déviance par les normes sociales ressort à travers les adaptations comportementales, interrogeant ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. L'adhésion attendue dans le registre affectif, fait écho au cadre théorique de Livet⁵ (2006), pour qui le champ affectif est essentiel, en ce sens qu'il génère l'adhésion. Le contrôle des émotions par la norme autorise les acteurs de l'école à faire des choix de conduites, dans un contexte où l'infraction reste possible. Le caractère engageant de l'acceptation en classe ressort dans le champ cognitif, comme processus et résultat, et comme engagement interne en situation, ce qui va dans le sens de Prairat⁶ (2012), de Beauvois et Joule⁷ (2014), de Go⁸ (2012) et de Lidgi⁹ (2005). L'ambiguïté tient à ce que ce libre-choix soit socialement contraint. En référence à la validité des jugements moraux de Livet¹⁰ (2012), nos résultats montrent que la norme, dans le champ des valeurs en classe présente avant tout un caractère social et culturel. L'acceptabilité s'inscrit davantage dans la réalité et non au stade éthique, très limité. Les normes en classe offrent un caractère essentiellement pragmatique.

Une lecture comportementale de la norme en classe ressort à travers nos résultats. À l'école, les conduites témoignent du rapport à la norme, de façon plus ou moins lisible et parfois dissimulée. L'interdépendance entre pratique et représentation de la norme crée des conduites *sub rosa* en classe, visant la confidentialité, qui témoignent du rapport à la norme. Nos résultats s'inscrivent dans la perspective de Becker¹¹ (1963), en ce sens qu'une forme de

¹ Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est majoritairement (≥84%) une abstention dans le registre social.

² Nos résultats montrent que la norme par rapport à une infraction identifiée est à 58% une abstention dans le registre des valeurs pour l'élève et seulement à 42% pour l'enseignant.

³ 21%.

⁴ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁵ Livet P., *Les normes*. Paris : Colin, 2006.

⁶ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, p. 172.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁹ Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, Éléments d'une problématique, *L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.

¹⁰ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

¹¹ Becker H. [1963] (1985), L'étude de la déviance : problèmes de sympathie, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, p. 192.

conjugaison du silence peut apparaître en classe, qui voile la déviance et limite son identification au sein des institutions.

La norme en classe présente une dimension comportementale, facteur de l'acceptation ou de la déviance. Comme l'a montré Goffman¹ (1963), en classe la conformité se spécifie dans l'instant, par une évaluation continue, en cours d'action. Ce processus participe et renforce le caractère dynamique, flexible et ambivalent de la norme. En classe, la norme est marquée par l'usage. Ces résultats vont dans le sens de Livet² (2006), qui a mis en relief la variabilité de la norme, à travers son caractère régulateur et constitutif, en conjuguant l'usage avec le système motivationnel de l'individu. La norme se spécifie à travers des conduites identifiées³, comme comportement attendu⁴, comme forme de contrainte⁵ ou comme conduite à proscrire⁶, susceptibles de générer des stratégies internes de l'élève pour y recourir sans risque. Ces références sont organisatrices de la norme pour les acteurs de l'école, même si elles se déclinent de façon nuancée⁷ pour l'élève et l'enseignant, le plus souvent comme prérogatives dans le registre social, indexées à la déviance. À travers le registre comportemental, la norme, en classe met en relief une forme d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant, participant à son caractère dynamique : les normes, dépendantes des acteurs façonnent les conduites, qui la modulent en retour. Cicourel⁸ (1973) évoque le principe de forme normale, qui conduit le destinataire d'une conduite à corriger au présent les ambiguïtés liées à l'interaction. En classe, si la norme induit des attentes et des prérogatives vis-à-vis des acteurs de l'école, elle se décline de façon originale en fonction des contextes spécifiques et inédits, avec un effet établissement possible. Dans l'interaction, pratique et représentation de la norme se conjuguent à l'école, marquées par une réciprocité entre les acteurs de l'école et en lien avec le caractère public des conduites. Le caractère réciproque de la norme en classe va dans le sens de Cicourel⁹ (1973). Pour lui, dans le jeu des interactions, se joue une réciprocité des perspectives, qui engage les individus vers l'acceptation de toute conduite, susceptible d'être adoptée en cas d'inversion des rôles.

Les conduites observables et les mises en jeu du corps, chez l'élève et l'enseignant attestent de la norme comme terrain d'expression, d'interprétation, d'adaptation et de construction. En classe, comportements, gestes et attitudes sont éprouvés, repérés, lus et traduits subjectivement en fonction du ressenti de chacun, comme conduites conformes, prescriptions ou transgressions. Le registre comportemental, la visibilité des conduites et la désignation,

¹ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p. 165.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ L'analyse conduite avec Tropes, a permis d'identifier les références *réponse*, *insulte*, *parole*, *problème* et *travail* comme conduites.

⁴ La référence *réponse*.

⁵ La référence *travail*.

⁶ Les références *insulte* et *parole*.

⁷ Par exemple, *parole* se décline avant tout par rapport à l'élève ou au sujet indéfini comme conduite déviante à proscrire et vise l'enseignant lorsque *parole* se définit par rapport à l'acceptation.

⁸ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁹ *Idem*.

sont des éléments organisateurs de la norme en classe. Comme l'ont révélé Becker¹ (1963), Goffman² (1975), Mucchielli³ (1999) et Ogien⁴ (1995), l'identification d'une conduite transgressive, à travers sa désignation, fait émerger la déviance et participe à une forme d'étiquetage. Dans la perspective d'Ogien⁵ (1989), la désignation, en classe participe à l'attribution d'une identité sociale provisoire et réversible.

La difficulté tient à ce que des conduites lisibles⁶ en classe témoignent parfois de la norme de façon contradictoire ou ambivalente. Les représentations opposées de la norme, chez l'élève et l'enseignant prennent forme exclusivement dans le champ affectif, véritable catalyseur qui participe aux fluctuations de la norme. Seul l'enseignant présente des représentations équivoques de la norme, ancrées dans la variabilité comportementale des acteurs de l'école. Élève et enseignant développent une représentation aporétique de la norme dans le domaine social et affectif, qui les gêne pour se positionner « pour ou contre ».

Les conduites apparaissent comme vecteurs, indices, indicateurs réels ou supposés, ou comme catalyseurs de la norme, qui tracent les limites du conforme et contribuent au processus de normalisation. Dans le sens de Cicourel⁷ (1973) qui se réfère au principe de *l'et cetera*, nos résultats soulignent l'ancrage pratique de la normalisation, avec une recherche d'intelligibilité prospective dans les conduites, mais sans confirmer son caractère exclusivement pratique.

En tant que vecteur, un acte ressort comme support et objet de réaction. La pratique de la norme apparaît comme le témoin du suivi de la norme. Nos résultats vont pleinement dans le sens de Livet⁸ (2012), pour qui le comportement de suivi des normes sociales, participe à l'acceptation de l'individu au sein du groupe et à une forme d'étiquetage positif. Cette conduite de suivi des normes, témoigne de la conformité de l'acte indexé aux normes, grâce à une interprétation, source de consensus, qui autorise une reconnaissance implicite des normes. La lecture comportementale en classe vaut autant pour les conduites conformes que transgressives et génère des étiquetages porteur ou négatif.

Comme indicateur, les comportements ou les attitudes autorisent l'élève et l'enseignant à inférer la norme. Lorsque la conduite présente un caractère ambivalent, elle témoigne de normes distinctes, sans lecture filtrée, dans un système interdépendant. Les ambiguïtés tiennent aux significations des comportements de l'élève et de l'enseignant et à leur lecture en situation, qui offrent des interprétations variées, subjectives et relatives. Dans la perspective

¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p. 165.

³ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁴ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 174-175.

⁵ Ogien A. (1989), *Le raisonnement psychiatrique*, Paris, Méridiens-Klinksieck, p. 174.

⁶ Notre analyse s'est appuyée sur trois conduites spécifiques : répondre, rigoler, regarder.

⁷ Cicourel A. [1973] (1979), *La Sociologie cognitive*, Paris, PUF.

⁸ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

de Livet¹ (2012), l'adhésion aux normes est inférée à partir des conduites, qui ne la contredisent pas. Une reconnaissance implicite du suivi des normes ressort en classe, à partir des comportements, où le suivi induit l'adhésion à la révision comportementale sous-jacente, en cas d'infraction.

Comme indice, les actes et le corps en classe sont des signes susceptibles d'indiquer aux acteurs de l'école si un individu s'engage dans une perspective conforme ou pas. Si ces indices comportementaux s'inscrivent tant dans le registre transgressif que dans celui de l'acceptation, la difficulté pour l'élève et l'enseignant réside dans la gestion de l'interaction, dans la subjectivité de l'interprétation et dans la visibilité des conduites, lorsqu'elles présentent un caractère dissimulé. L'interaction et les régulations se spécifient au présent, avec une réactivité nécessaire et fragile, en ce sens qu'elle peut être perturbée par l'émotion. Élève et enseignant peuvent lire de façon plus ou moins claire les conduites comme les signes d'une dégradation possible, annonciateurs de la limite du conforme, autorisant l'adaptation et la prévention. Dans le cas d'une conduite ambivalente, plus que l'opposition des comportements, la cohérence du système de normes prévaut. En classe, les indices comportementaux se déclinent au présent, tout en étant les prémices des conduites ultérieures et partie constituante du contexte à venir. Ces indices de conformité limitent ou favorisent l'engagement des acteurs de l'école dans un acte (non)conforme, notamment par rapport aux conduites d'autrui et à leurs conséquences. Dans la perspective de Bourricaud² (1982), les acteurs de l'école émettent un jugement sur les conduites de l'autre, à travers un processus de qualification, compte tenu de leur conformité. Le rapport au temps et les conduites ressortent comme des éléments organisateurs de la norme.

Comme catalyseur, un comportement ou un geste peuvent révéler, atteindre ou franchir la limite de la norme. Dans la perspective de Garfinkel³ (1952), affirmant que les procédures de normalisation permettent la continuité des actions, nos résultats montrent que c'est en situation et au présent que la frontière se dessine comme une dissonance entre la norme et les conduites, avec l'émersion, voire l'intrusion du registre affectif. La limite apparaît dans l'interaction, comme lisière fugace et dynamique, dans un contexte inédit. Si Garfinkel⁴ (1963) a souligné que le jugement des individus est lié à l'intelligibilité de la situation, nos résultats montrent que les frontières du conforme ressortent à travers des conduites plus réactives, porteuses d'émotions, ou se dessinent à partir d'exigences ciblées sur des comportements précis. Lorsque la limite est franchie en classe, l'intrusion de l'affect conduit l'élève ou l'enseignant à un positionnement personnel, dans une perspective comportementale et réactive, visant à préserver leur identité. Le registre personnel devient dominant et l'identité

¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

² Bourricaud F. (1982), in Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 100.

³ Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.

⁴ Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.

de l'individu, avec ses prérogatives se gomme face à l'originalité du contexte. L'individu peut, à son tour, franchir la limite. Si les acteurs de l'école agissent et réagissent idéalement dans le contrôle, dans les faits se dessinent des concurrences entre les logiques pragmatique et individuelle, déontique et collective. Ces constats s'inscrivent dans la perspective de Joule et Beauvois¹ (2014), pour qui une dialectique s'installe entre les représentations de l'individu et la réalité.

Pratique et représentation de la norme sont interdépendantes et engagent les acteurs de l'école vers l'acceptation ou la déviance, en modulant leur jugement et leurs sentiments. Boumard et Marchat² (1994) dans ce sens, ont mis en relief le point de vue de l'individu, comme source d'acceptation ou de disqualification, compte tenu de la validité des jugements moraux, qui accentue les fluctuations de la norme. C'est dans l'interaction que la norme en classe s'ajuste, que les frontières se tracent, que le processus de normalisation se construit et que les ambiguïtés naissent. Nos résultats vont dans le sens d'Ogien³ (1995), pour qui la normalisation apparaît comme un ajustement interprétatif en situation, indexé à la connaissance de l'ordre des choses développée par l'individu. Dans la perspective de Goffman⁴ (1970), révélant qu'agir consiste à traiter l'ensemble des informations disponibles en situation, nous pouvons affirmer qu'à l'école la dimension comportementale est organisatrice de la norme. Le registre comportemental marque la norme de son empreinte, et participe à son caractère dynamique, face à la diversité des pratiques. Conscience et pratique de la norme soulignent son caractère binaire, relatif et subjectif en classe et participent au processus de normalisation, dans la dialectique entre les perspectives déontique et collective, et pragmatique et individuelle. Pourtois et Desmet⁵ (1997), dans cette voie, ont révélé les concurrences et les ambiguïtés entre les perspectives individuelle et groupale, comme source de fluctuation de la norme. Dans la confrontation à la réalité, un décalage apparaît entre représentation et pratique de la norme, avec des justifications faites à posteriori. À l'école, la norme prend forme dans un espace flexible, que les acteurs appréhendent dans l'idéal comme juste, basé sur l'équité, avec une neutralité dans le registre affectif. Tout comportement présentant un écart, par rapport à l'identité et aux attentes vis-à-vis des acteurs de l'école ressort comme non conforme et engage sur le terrain affectif de l'injustice ressentie, où les différences sont interprétées comme des préférences. L'intrusion ou la dominance du registre affectif trouble les relations sociales et modifient les frontières de l'acceptable, avec des justifications faites à posteriori. Dans la perspective de Goffman⁶ (1963), nos résultats soulignent qu'en classe l'enseignant et surtout l'élève sont porteurs d'identités différentes, avec une contamination possible de l'identité sociale, que certains contextes peuvent fragiliser.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

² Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

³ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

⁴ Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.

⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁶ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit, p.165.

Comme l'a montré Goffman, les acteurs de l'école conjuguent dans le jeu des interprétations les identités virtuelles et réelles, comme source de doute et de stigmat. L'intelligibilité d'un acte en classe tient au jugement de responsabilité, qui croise celui-ci avec les attentes vis-à-vis de l'autre. La désignation en classe, comme l'a révélé Ogien¹ (1995), renforce ce processus où les identités rivalisent : une dialectique naît entre le présupposé social et l'attestation pragmatique, en fonction du jugement opéré à partir de la lecture des conduites, objet d'interprétation. En classe, les acteurs de l'école composent avec la gestion des écarts entre leurs différentes identités sociales. Comme l'a montré Lynch² (1983), la domination d'une identité sociale peut apparaître en cas d'absence de réduction des écarts comportementaux.

À travers ses pratiques et son identité professionnelle, l'enseignant est garant de l'éthique en classe et ressort, en ce sens, comme un personnage fort. Porteur de sentiments, ses préférences restent acceptables pour l'élève, à condition de ne pas les afficher et de ne pas faire de différences. Refoulées par l'enseignant dans une perspective déontique et éthique, ses préférences affichées ou imaginaires pour l'élève participent à un étiquetage original³ dont il se défend, qui perturbe les relations sociales. Parce que l'enseignant est à la fois acteur, créateur et agent⁴ de la norme en classe, les perspectives déontique et pragmatique se concurrencent comme nécessité ou logique adaptative, modulées par l'affect, avec en toile de fond l'ordre, la justice et la menace du délitement social.

Selon nos résultats, la norme en classe reflète les douze besoins (Pourtois et Desmet⁵, 1997) des acteurs de l'école dans une forme de réciprocité. À l'école, la norme s'inscrit dans les champs social, cognitif, affectif et des valeurs. Ce qui fait écho au paradigme de Pourtois et Desmet⁶ (1997) et va dans le sens de l'approche systémique de la norme, qui croise les cadres théoriques de Mucchielli⁷ (1999), de Becker⁸ (1963) et d'Ogien⁹ (1995). La norme, en classe apparaît comme une composition et une construction métissée (Serres¹⁰, 1991) et multiréférentielle (Ardoino¹¹, 1996). La norme présente des interdépendances et des concurrences entre les registres social, cognitif, affectif et des valeurs, qui impactent le système de normes.

Si la norme se décline dans ces différents registres chez l'élève et l'enseignant, nos résultats indiquent que cette distribution est inégale. Pour les différents acteurs, la dimension cognitive

¹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, pp. 174-175.

² Lynch M. (1983), Accommodation Practices. Vernacular Treatment of Madness, *Social Problems*, vol. 31 (2) in Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, p. 175.

³ À travers l'identité du « chouchou ».

⁴ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié. p. 247.

⁵ En référence à la *théorie des douze besoins*. Pourtois J.-P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁷ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁸ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

¹¹ Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.

est l'élément central, organisateur de la norme, suivie de la dimension sociale, presque équivalente pour l'enseignant. Les dimensions affective et des valeurs sont nettement plus réduites. Si le registre affectif est sensiblement similaire pour les acteurs de l'école, les valeurs et plus spécifiquement le droit prennent l'ascendant sur la dimension affective pour les élèves, contrairement à l'enseignant pour qui le champ des valeurs est quasiment négligeable¹. La norme en classe s'organise et s'inscrit avant tout dans le champ cognitif et social. Bien que limité, le champ affectif ressort comme un catalyseur possible, qui contribue au caractère dynamique de la norme, à travers des représentations équivoques ou paradoxales. Il participe aux prescriptions de révision ou d'exclusion comportementales non conformes, qui, pour Livet² (2006), sont en lien avec la validité de la norme en situation. L'intrusion ou la dominance de l'affect nuancent les limites du conforme et de l'acceptable, à partir d'un positionnement individuel. Le registre affectif est un facteur facilitateur de l'acceptation (Tocqueville³, 1986, Carra⁴, 2009, Demeulenaere⁵, 2003, Joule et Beauvois, 1998⁶, 2014⁷) ou engageant vers la déviance (Mucchielli⁸, 1999, Livet⁹, 2006, Ogien¹⁰, 1995) en classe. La prégnance du registre cognitif fait écho aux processus de normalisation et d'acceptation, évoqués par Livet¹¹ (2006), Prairat¹² (2012), Go¹³ (2012), Joule et Beauvois¹⁴ (2014), comme construction interne indexée aux contraintes externes, conjuguant négociation, engagement ou soumission. Ce caractère opérant et régulateur de la norme en classe fait écho aux champs théoriques de Becker¹⁵ (1963), Livet¹⁶ (2006), Habermas¹⁷ (1986) et Goffman¹⁸ (1963). Au regard du champ cognitif, le contexte ressort en classe comme une création interne de

¹ Au regard de l'Univers de référence large, pour la Population-Enseignant, le champ des valeurs est de 2%.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

⁴ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁵ Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales : Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁸ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹¹ *Idem*.

¹² Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

¹³ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

¹⁸ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

l'individu. Ce qui confirme la perspective d'Huguet et Monteil¹ (1989) et qui, en référence à Dubois² (2009) et à Beauvois et Dubois³ (1988), fait apparaître la norme d'internalité, à travers laquelle élève et enseignant s'attribuent la cause de leurs conduites et nuancent leur identité. Résonnant avec le cadre théorique de Go⁴ (2012), Brandom⁵ (2000), Verhoeven⁶, (2012), Joule et Beauvois⁷ (2014), Reynaud et Richebé⁸ (2007), le registre social de la norme en classe, met en relief la dimension relationnelle, dans un espace social asymétrique et hiérarchisé. Nos résultats montrent l'interdépendance entre les acteurs de l'école, dans des dynamiques nuancées par le pouvoir et l'implicite, où chacun s'attache à agir sur l'autre, tout en s'engageant dans son rôle. Dans cette perspective sociale interactive, la norme peut s'inférer par rapport à l'acceptation, comme forme de reconnaissance mutuelle (Livet⁹, 2012, Ogien, 1995) ou par rapport à la désignation, comme fruit d'une réaction sociale (Goffman¹⁰, 1963, Becker¹¹, 1963).

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme en classe, ressortent comme « garde-fou », idéal ou référent, indexés à la prétention à la validité (Habermas, 1986¹²), ou aux problèmes rencontrés (Houssaye¹³, 1992). En classe, la norme, au regard des valeurs revêt des formes variées : obéissance dans une voie morale, engagement par rapport à l'éthique, construction dans une voie identitaire, ou bien cheminement dans une logique d'apprentissage. Par rapport au registre des valeurs, l'école ressort idéalement comme un espace d'équité et de stabilité, où l'enseignant tient un rôle fort, à travers la neutralité et la stabilité de ses conduites, alors que les logiques d'humanisation, d'apprentissage et d'ordre scolaire, rivalisent. Si les valeurs sont un fondement possible des normes (Houssaye¹⁴, 1992, Pourtois et Desmet¹⁵,

¹ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

² Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

³ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

⁴ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁵ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁶ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁸ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 16-17.

⁹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

¹⁰ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

¹¹ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

¹² Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

¹³ Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école, L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

1997, Ogien¹, 2003 et Livet², 2006), leur part limitée, voire négligeable, interroge. Ce constat confirme la perspective de Livet³ (2006), qui dessine la norme dans l'action avec un ancrage possible mais non systématique au sein des valeurs et celle d'Ogien⁴ (2012), qui dessine une forme d'indépendance de la norme, en reflétant les valeurs mais en s'en différenciant. Nos résultats mettent en évidence une dialectique entre représentation et pratique de la norme. Dans la perspective révélée par Hottois⁵ (1996), la conviction, qui engage à affirmer et à défendre ses valeurs, rivalise avec le pragmatisme.

En classe, norme et besoins présentent une interdépendance, qui contribue au processus de normalisation. La norme se décline par rapport aux différents besoins, qui la modulent en retour. Les besoins peuvent être des facteurs de l'acceptation de la norme ou de transgression, pour chercher à les satisfaire. À contrario, la norme peut nuancer et réguler le comportement, compte tenu des besoins. Ces résultats résonnent avec le paradigme des douze besoins de Pourtois et Desmet⁶ (1997), qui appréhende la complexité à travers un regard multiréférencé. La norme en classe se dessine par rapport aux différents besoins, composants fondamentaux du développement de l'individu. Pour Pourtois et Desmet, les besoins spécifient le champ éducatif, comme le terrain de transmission de normes et de savoirs et de construction du sujet. Nos résultats montrent, de façon complémentaire que la norme s'édifie, se nuance et se décline par rapport aux besoins des acteurs de l'école, qu'elle reflète. Dans les perspectives de Goffman⁷ (1963), Becker⁸ (1963), Ogien⁹ (1995), Joule et Beauvois¹⁰ (1998) ou de Livet¹¹ (2012), la norme, à travers la désignation, la déviance, l'engagement ou la reconnaissance mutuelle, est le fruit d'une réaction sociale. De ce fait, la norme n'est pas externe à la classe et s'apparente à une construction, comme l'ont montré Andréo¹² (2005) et Verhoeven¹³ (2012). Dans cette perspective interactionniste, nos résultats attestent d'une forme d'interdépendance entre la norme et les besoins, auxquels la norme fait écho et qui la perturbent. En classe,

¹ Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ *Idem*.

⁴ Ogien affirme que la norme présente un niveau de justification inférieur, comme principe de base auto-suffisant. Ogien R. (2012), Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

⁵ Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

⁶ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁷ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁸ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁹ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹¹ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

¹² Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

¹³ Verhoeven M. (2012), Normes solaires et productions de différences, *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), pp. 95-121.

l'interdépendance entre la réalité sociale et la norme, révélée par Go¹ (2012), ressort dans une relation inférentielle entre le passé et le futur. Nos résultats nous permettent d'affirmer que cette interdépendance est perturbée par les besoins. Notre approche multiréférencée a permis d'avancer, dans la perspective de Livet² (2006), que la norme en classe est construite en réseau comme système et prend forme dans un tissu normatif, qui lui donne sens et force, en autorisant une forme de stabilité. Nos résultats montrent que cette stabilité est altérée par les besoins. Ce qui fait écho au caractère régulateur et constitutif de la norme, source de mutation normative, mis en relief par Livet³ (2006). Notre analyse permet de repérer, par rapport à chaque besoin comment se dessine la norme en classe pour les acteurs de l'école.

Dans le champ social, la représentation de la norme se spécifie par rapport aux besoins de communication, de considération et de structures, ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet⁴ (1997). La norme prend forme et reflète les besoins sociaux dans une interdépendance marquée par la réciprocité. Qu'elle soit considérée comme forme de reconnaissance mutuelle (Livet, 2006⁵, 2012⁶), transaction déclinée au présent (Brandom⁷, 2000) ou schèmes cognitifs partagés (Verhoeven⁸, 2012), la norme ressort dans sa réciprocité. Nos résultats soulignent en classe la norme de réciprocité mise en relief par Cialdini et ses collaborateurs⁹ (1975), organisatrice des rapports sociaux dans les contextes marqués par l'échange. La norme à l'école est marquée par cette réciprocité, à travers des actes de négociation et de concession. En classe, rendre la pareille peut relever d'actes positifs, comme l'a montré Cialdini¹⁰ (1984), mais ne concerne pas que les faveurs et peut engager vers la transgression. Si la prégnance de contexte a été démontrée (Verhoeven¹¹, 2012, Goffman¹², 1963, Becker¹³, 1963, Joule et Beauvois¹⁴, 2014), nos résultats soulignent, dans la perspective de Huguet et Monteil¹⁵ (1989), que les besoins sont constitutifs de ce contexte, en venant

¹ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

² Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

³ *Idem.*

⁴ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁵ *Idem.*

⁶ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁷ Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Fillion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

⁸ Verhoeven, M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 95-121.

⁹ Cialdini R. et al. (1975), A reciprocal concessions procedure for inducing compliance : the door-in-the face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 206-215.

¹⁰ Cialdini R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

¹¹ *Idem.*

¹² Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

¹³ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

¹⁴ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

¹⁵ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

perturber et moduler la norme. En écho aux cadres théoriques de Fukuyama¹ (1992) et de Goffman² (1973), nos résultats montrent qu'une interaction ressort entre les besoins de considération, la conformité et l'acceptation. Au regard des besoins de communication, la norme souligne qu'à travers leurs comportements l'élève et l'enseignant s'attachent à agir l'un sur l'autre, dans la dialectique entre prétention à la validité et au pouvoir, en référence au cadre théorique d'Habermas³ (1986). La norme, par rapport aux besoins de structures met en relief une relation au pouvoir en classe. Dans les perspectives de Baumrind⁴ (1991) et de Masclet⁵ (1992), la posture de l'enseignant joue un rôle essentiel, marquant de son empreinte la relation à l'autorité. Nos résultats dessinent l'école comme un cadre plus ou moins souple, contextualisé et hiérarchisé (Joule et Beauvois⁶, 2014), marqué par des échanges sociaux inégaux (Reynaud et Richebé⁷, 2007). Dans la perspective de Go⁸ (2012), pour qui l'école est là la fois un conservatoire des normes et un espace de construction des normes, la variété des processus de normalisation ressort. Si les besoins de structures se dévoilent face à la transgression, ils témoignent d'une forme d'acceptation de la norme en classe. La norme en classe, au regard du besoin de structures, s'inscrit dans des perspectives d'ordre scolaire et d'apprentissage et ressort comme une nécessité, une construction, une soumission ou une mise à l'épreuve des limites. A l'école, les structures modulent les frontières, qui en retour nuancent la norme, toutes deux perturbées par les besoins des acteurs de l'école. En référence aux champs de Traub⁹ (1992) et de Beauvois et Dubois¹⁰ (1994), dans la dialectique entre structurations interne et externe, nos résultats précisent que, face au défaut, à l'absence, à l'inconstance ou à la fragilisation des structures ou du représentant de l'autorité, les acteurs de l'école modulent les frontières.

Dans le champ cognitif, la représentation de la norme s'harmonise et se décline avec les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Ce qui va dans le sens du paradigme de Pourtois et Desmet¹¹ (1997). Par rapport aux processus de normalisation (Go¹²,

¹ Fukuyama F. (1992), *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion.

² Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit.

³ Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

⁴ Baumrind D., (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 1, pp. 56-95.

⁵ Masclet G. (1992), Construction des modes dialogiques différenciés entre 6 et 11 ans, selon la typologie socio-familiale, *Psychologie et éducation*, n°10, septembre-octobre, pp. 33-54.

⁶ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

⁷ Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1, pp. 16-17.

⁸ Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), pp. 77-94.

⁹ Traub P. (1992), Le besoin de structures, *Recherche en éducation, Théorie et pratique*, n°8, pp. 3-11.

¹⁰ Beauvois J.-L., Dubois N. (1994), Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs, in Durning P., Pourtois J.-P. (Éd), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-27.

¹¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

¹² *Idem*.

2012), à l'acceptation (Prairat¹, 2012), à l'adhésion (Joule et Beauvois², 2014) et aux jugements des acteurs de l'école (Goffman³, 1963), nos résultats montrent que les procédures de contrôle sont perturbées, déstabilisées par les besoins cognitifs. La norme met en relief les besoins de stimulation comme une nécessité en classe, qui combine étayage et désétayage, dans une perspective d'enseignement. Dans la compatibilité entre la situation et la connaissance de soi, les besoins perturbent le contexte cognitif de soi (Huguet et Monteil⁴, 1989). Au regard de la norme d'internalité (Dubois⁵, 2009, Beauvois et Dubois⁶, 1988), élève et enseignant s'attribuent ou non la cause de leurs conduites et modulent leur identité, compte tenu de la congruence avec le contexte, pondérée par les besoins qui peuvent devenir organisateurs voire dominants. La représentation de la norme, au regard du besoin de stimulation et sa déclinaison pratique se conjuguent en situation, par rapport aux conduites et aux difficultés rencontrées. Le décalage entre les attendus et les conduites s'inscrit dans le conforme tant que l'enseignement reste en ligne de mire. En classe, la norme et le besoin d'expérimentation, qui permet la validation et la justification, conjuguent représentation et pratique de la norme, dans une mise à l'épreuve empreinte de réciprocité, qui module les limites en classe. Le caractère réciproque et opérant de la norme ressort en classe, résonnant avec les cadres théoriques de Becker⁷ (1963) et de Livet⁸ (2006) et se trouve modulé par les besoins. Cette dialectique entre l'individu et la réalité est mise en relief par Joule et Beauvois⁹ (2014) dans une forme de contractualisation. Dans sa corrélation avec le besoin de renforcement, la norme affiche son caractère régulateur et anticipateur et confirme son caractère public à travers la désignation, qui dessine les frontières du conforme. Ce qui va dans le sens d'Ogien¹⁰ (1995), qui définit le processus de normalisation comme un ajustement public et de Livet¹¹ (2006), pour qui la réprobation est un paramètre organisateur de la norme. En classe, la norme met en relief l'étape qui précède sa mise à l'épreuve, par rapport aux renforcements et aux effets escomptés des comportements, comme l'a montré Habermas¹² (1986). Nécessité, attendu, droit, engagement libre, construction, voire idéal, la norme, au regard du besoin d'expérimentation participe à la validation et à la justification, avec

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

³ Goffman E. [1963] (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.

⁴ Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

⁵ Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).

⁶ Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

⁷ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

⁸ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

¹¹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹² Habermas évoque le lien entre la norme et les conséquences probables de l'acte considéré. - Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

l'apprentissage, la réussite et le progrès en ligne de mire. En classe, le déséquilibre ou la non-satisfaction de ce besoin, par rapport à la norme apparaissent davantage comme des obstacles à l'expérimentation et moins comme transgression.

Dans le champ affectif, les représentations de la norme se combinent et font écho aux besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement dans la perspective de Pourtois et Desmet¹ (1997). Dans ce sens, Ogien² (1995), Mucchielli³ (1999) et Livet⁴ (2006) ont mis en relief l'entrée du registre affectif dans l'interdépendance entre norme et déviance, à travers les sentiments d'impunité, de confiance, de culpabilité. Une interdépendance ressort entre les besoins affectifs et d'autres besoins, où l'émotion perturbe le rapport à la norme. L'affect en classe ressort comme facteur favorable à l'acceptation de la norme, ou au contraire de cristallisation des transgressions. Coloré par la neutralité, la constance, la loyauté, la fiabilité et le juste, le contexte scolaire est déterminant. En résonnance avec les champs théoriques de Bowlby⁵ (1969), Montagner⁶ (1988) et Zazzo⁷ (1991), nos résultats montrent que l'attachement en classe est nécessaire et réciproque et que le référent est l'enseignant. L'attachement trouble les acteurs de l'école dans leur rapport à la norme et participe au processus de normalisation. En classe, l'attachement teinte la perception et le jugement des acteurs de l'école, de façon positive en cas d'attachement et négative en cas de rejet, d'exclusion ou de préférences affichées. Le caractère public des conduites ressort comme indice et facteur d'acceptation, comme l'a montré Ogien⁸ (1995), en dessinant le processus de normalisation en tant qu'ajustement public, où l'intelligibilité du contexte se spécifie dans la relation à l'autre. En classe, la subjectivité de l'acceptation, qui accorde à chacun sa place, témoigne des ambivalences, lorsque les différences sont lues comme des préférences. Idéalement, dans un contexte de confiance, stable et bienveillant, l'acceptation se dessine en fonction de son caractère public, mais dans le respect de la sphère privée. Par rapport au besoin d'acceptation, la norme en classe peut être source de sécurité, de rejet, de stigmatisation, d'inadaptation ou de transgression. L'acceptation en classe est à la fois nécessaire et idéale, dans une voie d'identification et de différenciation. À l'école, l'interdépendance entre la norme et le besoin d'acceptation module le conforme : l'acceptation de l'individu favorise l'acceptation de la norme et réciproquement. Dans la perspective de Joule et Beauvois (1998⁹, 2014¹⁰), la norme est marquée par l'empreinte affective de l'acceptation, qui la perturbe. Dans le sens

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Ogien A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

³ Mucchielli E. (1999), La déviance : normes, transgression et stigmatisation, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

⁴ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁵ Bowlby J. (1969), *L'attachement*, Paris, PUF.

⁶ Montagner H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, O. Jacob.

⁷ Zazzo R. (1991), (Colloque organisé par), *L'attachement, Textes de base en psychologie*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 210.

⁸ *Idem*.

⁹ Joule et Beauvois évoquent le sentiment de liberté, qui engage l'individu dans une persévérance décisionnelle et rationalise ses conduites. Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

¹⁰ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

d'Erikson¹ (1976), de Tocqueville² (1986), de Jeammet³ (1989), de Carra⁴ (2009) et de Demeulenaere⁵ (2003), les sentiments sont des facteurs de l'acceptation, non seulement comme facilitateurs, mais aussi comme perturbateurs. Composants fondamentaux, les besoins concurrencent le sentiment de liberté inhérent à l'acceptation, afin de répondre à une nécessité et créent une forme d'engagement, indexé à la réalité. La causalité interne évolue dans l'optique de satisfaction des besoins, ce qui fragilise la stabilité indexée au sentiment de liberté élevé. Les limites se déplacent provisoirement par rapport aux besoins, qui parasitent l'acceptation et limitent la soumission. Le besoin d'investissement, qui se décline de façon originale à l'école, se conjugue avec la norme, en dessinant la classe comme un espace de construction de projet contraint, spirale porteuse ou obstacle. L'interdépendance entre norme et investissement en classe présente un lien avec la faisabilité, comme l'a montré Tap⁶ (1987), avec la cohérence et la stabilité du contexte, ainsi qu'avec l'identité des acteurs. En classe, l'investissement apparaît comme un facteur favorable à l'engagement et le manque ou l'absence d'investissement s'apparentent davantage à un obstacle à la réussite qu'à une transgression.

Dans le champ des valeurs, les représentations de la norme se déclinent avec le Bien et le Bon, le Vrai et le Beau, en résonance avec le paradigme de Pourtois et Desmet⁷ (1997), mais aussi avec le Respect, le Juste et la Sincérité. Les valeurs influencent les conduites des acteurs de l'école, tout en étant inférées par elles, et modulent la norme dans une forme de réciprocité. Dans les perspectives de Baechler⁸ (2001) et de Livet⁹ (2006), les valeurs, à la fois caution et idéal, orientent les choix de l'élève et de l'enseignant en classe et nuancent le conforme par rapport au jugement de chacun, dans une médiation entre les perspectives morale ou éthique. Terrain de hiérarchisations et de rivalités, le système de valeurs ressort moins comme valeur absolue et davantage comme construction, qui teinte l'acceptabilité des comportements en fonction de la prétention à la validité de la norme, dans une dialectique entre raison et croyance. Dans la perspective de Reboul¹⁰ (1992), le Vrai en classe ressort comme une quête

¹ Erikson évoque le sentiment de sécurité. Erikson E. [1963] (1976), *Enfance et société*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

² Tocqueville met en relief plus spécifiquement la confiance et la croyance. Tocqueville A. (1986), *De la Démocratie en Amérique* (1835, 1840), Paris, Robert Laffont.

³ Jeammet évoque le sentiment de confiance, comme paramètre de l'acceptation. Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

⁴ Carra C. (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, pp. 113-132.

⁵ Demeulenaere considère la crédibilité des normes. Demeulenaere P. (2003), Valeurs, normes et croyances, in Demeulenaere P., *Les normes sociales, Entre accords et désaccords*, Paris, PUF, pp. 15-41.

⁶ Tap P. (1987), Crise et projet à l'adolescence, in Bru M., Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, pp. 169-207.

⁷ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

⁸ Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.

⁹ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

¹⁰ Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

à construire, en lien avec les erreurs, mais aussi, comme l'a montré Prairat¹ (2012), par rapport à la transgression, à travers les conduites dissimulées (mensonge, tricherie, dissimulation, etc.). Les représentations de la norme ne témoignent pas d'une éducation au goût, mais d'un rapport à l'esthétique inhérent à la conformité. La désignation de conduites non conformes² les spécifie comme valeur esthétique négative en classe. Si la norme au regard du Beau ressort dans le champ esthétique comme perception de la réalité par rapport à l'apparence, la norme s'inscrit dans le registres éthique ou moral, en lien avec l'idée du Bien. Ancrées sur la réalité, les représentations de la norme témoignent d'un rapport aux valeurs indexé à la conformité, où les logiques sociale en lien avec l'ordre scolaire, cognitive inhérente à l'apprentissage et affective se concurrencent. En classe, les perspectives sociale, cognitive, affective et des valeurs s'accordent ou rivalisent, modulées par la réalité, entre logiques individuelle et sociale, dans une dialectique entre prétention au pouvoir et à la validité.

Enfin, nos résultats soulignent que l'interdépendance et la concurrence des besoins contribuent et accentuent la fluctuation de la norme, au sens d'oscillation par rapport au conforme. Norme et besoins ne sont pas indépendants. Nuancée, inédite et indexée au contexte, l'interdépendance entre la norme et les besoins perturbe l'élève et l'enseignant dans leur relation à la norme. En classe, les normes s'édifient, s'inscrivent et se conjuguent au sein d'un réseau, où naissent concurrences, incohérences et ambiguïtés. Si, comme l'a montré Livet (2006³, 2012⁴), la norme en classe est un système composite, porteur de contradictions et de conflits internes, nos résultats montrent qu'il est troublé par les besoins, dans l'originalité du contexte scolaire. Nos résultats indiquent que le caractère paradoxal, flexible et dynamique de la norme à l'école est renforcé par l'interdépendance des besoins. Dans la perspective de Cordonnier⁵ (2003), les normes au regard des besoins s'harmonisent avec plus ou moins de cohérence ou rivalisent dans des perspectives individuelle ou collective, inhérentes à l'identité des acteurs de l'école. En classe, la négociation constante entre les modèles normatifs de l'élève et de l'enseignant (Andréo⁶, 2005) est non seulement inhérente à leur jugement (Sykes et Matza⁷, 1957), mais également nuancée par les besoins. En référence au cadre théorique de Becker⁸ (1963), les ambiguïtés naissent, accentuées par les fonctions de

¹ Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

² Nos résultats montrent que la norme atteste du Beau majoritairement à travers les conduites transgressives ou les comportements à proscrire, dans les registres personnel et sexuel, ou en relation avec le maintien de l'ordre.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

⁵ Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

⁶ Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.

⁷ Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

⁸ Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

création et d'application de la norme de l'enseignant, confronté à ses besoins. L'interdépendance des besoins module la norme en situation, dans un équilibre précaire teinté par la subjectivité, où les conduites sont des indicateurs possibles.

En classe, l'interdépendance et la hiérarchisation des besoins troublent la représentation de la norme ou la marquent dans sa déclinaison concrète, dans une logique adaptative. Si Pourtois et Desmet ¹ (1997) identifient les besoins comme composants fondamentaux du développement de l'individu, nos résultats montrent que les besoins ressortent comme des adjuvants, interrogeant la prétention à la validité de la norme, compte tenu des besoins dominants. Concurrences et incohérences des besoins sont des catalyseurs possibles, qui troublent le système de normes et créent des fluctuations, renforçant le caractère dynamique de la norme. Les frontières du conforme se dessinent de façon singulière, en fonction des hiérarchisations et des dominances de besoins, faites par l'individu en situation. Les acteurs de l'école, influencés par les attendus et par l'originalité du contexte, connaissent des conflits pour choisir, par rationalisation, la solution la plus profitable, comme l'ont montré Arrow² (1974) et Livet³ (2006). En classe, élèves et enseignant appréhendent les gains ou désavantages escomptés, au regard des interactions mais aussi de la concurrence des besoins, modulant leur choix et la norme dans sa déclinaison pratique. Le conforme et l'acceptabilité des conduites sont indexés à l'interdépendance des besoins, en lien avec le jugement de l'individu et à l'efficacité escomptée des conduites. La norme se nuance, en réponse à l'orientation des besoins du sujet en classe, comme réaction et adaptation, en fonction de l'originalité du contexte. Avec une possible émergence du registre affectif, les besoins perturbent élève et enseignant dans leur relation à la norme, en accordant parfois une priorité à la dimension individuelle, qui relègue au second plan l'identité de l'élève ou de l'enseignant. La perspective d'Habermas⁴ (1993), qui inscrit la norme dans le monde vécu, au sein d'un réseau d'influences complexes, se confirme, mais avec une nuance, en ce sens que la rivalité entre les finalités stratégique et d'entente est perturbée par l'interdépendance des besoins. Représentation et pratique de la norme s'articulent, troublées par les différents besoins, dont la cohérence ou l'incohérence par rapport à la norme participent à engager l'élève ou l'enseignant vers l'acceptation ou la transgression. La cohérence des besoins est un facteur favorable de l'acceptation en classe, dans un équilibre fragile, qui tend vers le conforme. La cohérence des besoins est favorable à l'engagement, qui, dans la perspective de Joule et Beauvois⁵ (1998), conduit les acteurs de l'école à faire librement ce qu'ils doivent faire. Dans la perspective de Joule et Beauvois (1998⁶, 2014⁷), le sentiment de liberté, à l'origine de la persévérance décisionnelle, est troublé par l'incohérence et les concurrences

¹ Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.

² Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.

³ Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.

⁴ Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

⁵ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

⁶ *Idem*.

⁷ Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

des besoins. Lorsque les acteurs de l'école perçoivent les besoins au regard de la norme, comme une causalité interne, les besoins favorisent l'engagement et la soumission à travers l'attribution illusoire d'une causalité interne, révélée par Joule et Beauvois (1998¹, 2014²). Dans le cas contraire, les besoins font obstacle à l'acceptation et nuancent les limites du conforme. En classe, l'interaction acceptée, à travers une forme de reconnaissance mutuelle, dévoilée par Livet³ (2012), est dépendante et modulée par les concurrences de besoins. La norme peut présenter des ambivalences révélatrices de l'incohérence des besoins, qui accentuent la fluctuation de la norme. En classe, la norme est un système complexe, enchevêtré et dynamique, où les normes se conjuguent ou rivalisent, révélant l'interdépendance des besoins.

Ce travail offre une perspective ouverte, visant à favoriser l'intelligibilité de la norme en classe, à travers une approche orientée de l'interaction, pour mieux comprendre les conduites des acteurs de l'école et composer au regard des ambiguïtés. Cette lecture spécifique de l'école et de ses acteurs met en relief la norme avec ses fluctuations, dans sa complexité, sa subjectivité et sa fragilité. La normalisation en classe ressort comme un processus dynamique, ancré dans le contexte et les interactions, à la lumière d'une lecture comportementale, perturbée par les besoins. Cet éclairage met en relief le rôle-clef des acteurs de l'école, où la norme se décline au présent dans un équilibre précaire. La pénétration de ce processus présente un enjeu fort à l'école, où l'engagement des acteurs de l'école ouvre les voies de la déviance ou de l'acceptation. Saisir que les frontières en classe se tracent en situation, au sein d'un système normatif perturbé par les besoins, autorise à considérer les pratiques pédagogiques avec un autre regard. L'enseignant peut chercher à préserver l'équilibre des besoins en classe, pour limiter les perturbations de la norme. Si l'efficacité pédagogique relève de compétences, elle ressort avant tout comme un cap, qui se conjugue avec l'anticipation et l'adaptation, à travers une lecture comportementale empreinte de réciprocité. Malgré son statut, l'enseignant, dans son rapport à la norme, n'est pas maître à bord et n'a d'autre choix que de composer dans l'interaction. La perspective d'efficacité, au regard de la normalisation ouvre la voie vers l'engagement et invite à limiter la soumission, en tentant de faire émerger les limites, sans les cristalliser dans l'émotion.

¹ Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

² Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG.

³ Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

IX. Bibliographie

A

- Adler A. (1908), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose (La pulsion d'agression dans la vie et dans la névrose)*, in *Fortschritte der Medizin*.
- Ainsworth M. (1983), L'attachement mère-enfant, *Enfance*, 1-2, pp. 7-18.
- Allendy R., Lobstein H. (1938), *Le problème sexuel à l'école*, Paris, Montaigne.
- Andréo C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*, Lille, PUS.
- Antibi A. (2003), *La Constante macabre, ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, Nathan.
- Ardoino J. (1977), *Éducation et politique*, Paris, Gauthier-Villars.
- Ardoino J. (1996), in Hocquard A., *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, PUF.
- Ariès P. (1975), L'enfant, la fin d'un règne, *Autrement*, n° 3, *Finie, la famille ?* Paris, p. 169-172.
- Aristote, *Ethique à Nicomaque*, Traduction J. Tricot, Vrin (1979), Livre V, chapitre 14, 1130b-1131a.
- Arrow K. (1974), *Choix collectifs et préférences individuelles*, Paris, Calmann-Lévy.
- Asdih C. & Cho Y. (2005), Chapitre 6, La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréens et anglais, in *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris, PUF, pp. 155-187.
- Audigier F. (2010), L'éducation civique, in Jacquet-Francillon F., d'Enfert R., Loeffel L., (Dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz.
- Austin J. [1956-1957] (1994), Plaidoyer pour les excuses, in Austin J., *Écrits philosophiques*, Paris, Seuil, pp. 136-170.

B

- Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Baechler J. (2001), L'acceptation des normes, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R. (Ed.), *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 129-140.
- Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action, A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura A., Ross D., Ross S. (1963), Imitation of film-mediated aggressive models, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°66, pp. 3-11.
- Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Barrere A. (2002), Un nouvel âge du désordre scolaire, les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26 (1), pp. 3-19.
- Baudier A. et Céleste B. (1990), *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Paris, Nathan.
- Baumrind D. (1978), Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, n°9, pp. 229-236.
- Beaudichon J. (1982), *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Beauvois J.-L. (1994), *Traité de la servitude libérale*, Paris, Dunod.
- Beauvois J.-L. (2001), Rationalization and internalization, The role of internal explanations in the generalization of an obligation, *Swiss Journal of Psychology*, 60, pp. 223-239.

- Beauvois, J.-L. (2005), *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social*, Grenoble, PUG.
- Beauvois J.-L. (2013), *Deux ou trois choses que je sais de la liberté*, Paris, François Bourin.
- Beauvois J.-L., Bungert M., Mariette P. (1995), Forced compliance, Commitment to compliance and commitment to activity, *European Journal of Social Psychology*, 25, pp.17-26.
- Beauvois J.-L., Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.
- Beauvois J.-L., Dubois N. (1994), Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs, in Durning P., Pourtois J.-P. (Éd), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-27.
- Beauvois J.-L., Dubois N. et Doise W. (1999), *La construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG, (1999).
- Beauvois J.-L., Joule R. (1999), A radical point of view of dissonance theory, in Harmon-Jones E., Mills J. (Ed.), *Cognitive dissonance, Progress on a pivotal theory in social psychology*, Washington, American Psychology Association, pp. 43-70.
- Becker H. (1960), Notes of the concept of commitment, *American Journal of Sociology*, LXVI (July), pp. 32-40.
- Becker H. [1963] (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- Bem D. (1972), Self-perception theory, in Berkowitz L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press.
- Berelson B. [1952] (1971), *Content analysis in communication research*, Glencoe, Ill., Free Press.
- Bergeret, J. (1984), *La violence fondamentale*, Paris, Dunod.
- Bergson H. (1932), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF.
- Berkowitz L. (1972), Social norms, feelings, and others factors affecting helping and altruism. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 63-108). San Diego, Academic Press, vol. 6.
- Berkowitz L., Daniels L. R. (1963), Responsibility and dependence, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, p. 275.
- Bertucci M., Boyer I. (2013), « Ta mère, elle est tellement... » joutes verbales et insultes rituelles chez des adolescents issus de l'immigration francophone », *Adolescence*, T. 31 3(3), pp. 711-721.
- Bessy C., Favereau O. (2003), Institutions et économie des conventions, *Cahiers d'économie Politique*, 1/44, pp. 119-164.
- Blanchard B. (2009), La lettre au père de Franz Kafka, *Enfances et Psy*, vol. 44 (3), pp. 141-151.
- Block-Lerner J., Salters-Pedneault K., Tull M. (2005), Assessment of mindfulness and experiential acceptance, Attempts to capture inherently elusive phenomena, in Orsillo S., Roemer L. (Eds.), *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety, conceptualization and treatment*, New York, Plenum Press/Kluwer Publishing.
- Bloor D. (1983), *Wittgenstein : A Social Theory of Knowledge*, New York, Columbia University Press.
- Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 37.
- Boudon R. (2002), *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?*, Paris, PUF, p. 51.
- Boumard P. (1986), L'analyse interne comme élément méthodologie de la formation des enseignants, in *Les sciences de l'éducation pour la nouvelle*, n°4.
- Boumard P., Bizet J.A. (1982), *Misère de la pédagogie*, Paris, c/ les auteurs.

Boumard P., Marchat J.-F. (1994), *Chahuts, Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin.

Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris, Droz, p. 282.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.

Bourdieu P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit.

Bourricaud F. (1982), in Boudon R., François Bourricaud F. [1982] (2000), Conformité et déviance, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, p. 100.

Bowly J. (1969), *L'attachement*, Paris, PUF.

Brandom R. (2000), Quelques thèmes pragmatistes dans l'idéalisme de Hegel, (Trad. Filion J.-F., Laurier D.), *Philosophiques*, 27, 2, pp. 231-261.

Brandom R. (2010 et 2011), *Rendre explicite*, Tome I et II. (Trad. Thomas-Fogiel I. et al.), Paris, Cerf.

Brotz H. (1961), Functionalism and Dynamic Analysis, *European Journal of Sociology*, II, pp. 170-179.

Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant - Savoir-faire - Savoir-dire -*, Paris, PUF.

Buss A.H. (1961), *The psychology of aggression*, New-York, Wiley.

C

Camilleri C. et coll. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

Candau J., Aznar O., Guérin M., Michelin Y., Moquay P. (2007), L'intervention publique paysagère comme processus normatif, in *Cahiers d'économie et sociologie rurales*, n° 84-85.

Canguilhem G. [1^{re} éd. 1966] (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

Caron J.-C. (1999), *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire*

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

au XIX^{ème} siècle, Paris, Aubier.

Casanova R. (2000), *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*, Paris, Hatier.

Casanova R. (2004), *Ces enseignants qui réussissent*, Vigneux, Matrice.

Castel R. (1973), *Le psychanalysme, l'ordre psychiatrique et le pouvoir*, Paris, Maspero.

Changeux J.-P. (1983) [1995], *L'Homme neuronal*, Paris, Hachette.

Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette-Education.

Chesnais J.-C. (1981), *Histoire de la violence en occident de 1800 à nos jours*, Paris, Robert Laffont.

Cheval S., Monestès J.-L., Villatte M. (2011), Chapitre 7. Accepter son apparence physique : apports de l'acceptation dans les problématiques d'image corporelle, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, pp. 207-232.

Cialdini, R. (1984), *Influence*, New York, William Morrow.

Cialdini R. et al. (1975), A reciprocal concessions procedure for inducing compliance, the door-in-the face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 206-215.

Cialdini R., Schroeder D. (1976), Increasing compliance by legitimizing paltry contributions, When even a penny helps. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 599-604.

Cicourel A. [1968] (1976), *The Social Organization of Juvenile Justice*, London, Heinemann.

Clarke R. (1980), Situational Crime Prevention, Theory and Practice, *British Journal of Criminology*, vol. 20 (2), pp. 136-147.

Clarke R. (1983), Situational Crime Prevention, Its Theoretical Basis and Practical Scope, in Tonry M., Morris, N. (ed.), *Crime and Justice, An Annual Review of Research*, Chicago, University of Chicago Press, vol. 4, pp. 225-256.

- Cloward R. (1959), Illegitimate Means, Anomie, and Deviant Behavior, *American Sociological Review*, vol. 24 (2).
- Cloward A., Ohlin L. E. (1960), *Delinquency and Opportunity : A Theory of Delinquent Gangs*, Glencoe (Ill.), The Free Press.
- Code civil* (1977-78), 77^{ème} édition, Paris, Dalloz.
- Codol J.-P. (1984), La perception de la similitude interpersonnelle, influence de l'appartenance catégorielle du point de référence de la comparaison, *L'année psychologique*, 84, pp. 43-56.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys, The Culture of the Gang*, Glencoe, IL, Free Press.
- Cohen A. [1966] (1971), La déviance, trad. Van Roy J.-P., *Gembloux*, Duculot.
- Coleman J. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Comte-Sponville A. (1994), Perspectives critiques, *Valeur et vérité. Études cyniques*, Paris, PUF.
- Conein B. (1996), Comment ça va ?, *Revue Sciences Humaines*, n° 58, février, pp. 31-33.
- Cordier J. (1975), *Une anthropologie de l'inadaptation. La dynamique de l'exclusion sociale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Institut de sociologie.
- Cordonnier M. (2003), Le port des signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ?, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.
- Cordova J. (2001), Acceptance in behavior therapy, understanding the process of change, *The Behavior Analyst*, 24, pp. 213-226.
- Coulon A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- Courbet D. (2006), Les effets automatiques du parrainage télévisuel sur la marque : étude de la mésattribution de la familiarité, du transfert sémantique et de l'influence des émotions déclenchées par le programme. *Recherche et Application en marketing*, 15, 39-62.
- Cousinet R. (1950), *La vie sociale des enfants*, Paris, Éditions du scarabée.
- Cusson M. (1981), *Délinquants pourquoi ?*, Montréal, Hurtubise, HMH (rééd. Bibliothèque québécoise, 1989).

D

- Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux E. (1998), Violence et ethnicité dans l'école française, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 14 (1), pp. 77-91.
- Deci, E. (1980), *The psychology of self-determination*, Lexington, D. C. Heath.
- De Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.) (2001), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.
- De Gaulejac V. (1987), *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes éditeurs.
- Demeulenaere, P. (2003). Les normes sociales. Entre accords et désaccords. Paris, PUF.
- De Montmollin G. (1977), *L'influence sociale. Phénomènes, facteurs, théories*, Paris, PUF, p. 182.
- De Munck J., Verhoeven M. (1997), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement*
- Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- Derouet J.-L. (2003), Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives, *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 11/1, pp. 65-86.
- dans la modernité*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Descombes V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit.

- Descartes R. [1637] (1964), *Œuvres de Descartes. VI. Discours de la méthode et Essais*, publiées par Adam C. et Tannery P., Paris, Vrin.
- Desmet H., Pourtois J.-P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
- Develay M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- Dewey J. [1916] (1975), *Démocratie et éducation*, (Trad. Deledalle G.), Paris, A. Colin, 1975.
- Dewey J. [1920] (2003), *Reconstruction en philosophie*, (Trad. Di Mascio P.), Pau/Paris, PUP/Farrago.
- Dewey J. [1938] (1967), *Logique. La théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, PUF.
- Dictionnaire de la psychologie*, vol. 1, Paris, Larousse.
- Dickerson C., Thibodeau R., Aronson E., Miller D. (1992), Using cognitive dissonance to encourage water conservation, *Journal of Applied Social Psychology*, 22, pp. 841-854.
- Doise W. (1999), Visées sociales dans le raisonnement, *Connexions*, 72, pp. 219-233.
- Dolinski D., Nawrat R. (1998), Fear-then-relief procedure for producing compliance, beware when the danger is over, *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, pp. 27-50.
- Dollard J. et al. [1939] (1945), *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press.
- Donzelot J. (1977), *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit.
- Douet B. (1993), Autorités et sanctions, in Houssaye J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.
- Douglas J.D. (1970), Deviance and Respectability, The Social Construction of Moral Meanings, in Douglas J., *Deviance and Respectability*, New-York, Basic Books.
- Douglas M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Mauss, pp. 113-114.
- Draelants H., Dumay X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF.
- Dubet F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. (1992), Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard J., Foucault J.-B., *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit.
- Dubet F. (2000), Une juste obéissance, *Autrement*, collection mutations, n°198, pp. 138-151.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. (2009), *Le travail des sociétés*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F. et Martucelli D. (1996), Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue Française de sociologie*, 37/4, pp. 511-535.
- Dubois N. (1987), *La psychologie du contrôle. Croyances internes et externes*, Grenoble, PUG.
- Dubois N. (1988), Acquisition de la norme d'internalité, évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements, *Psychologie française*, 33, pp. 75-83.
- Dubois N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG (Édition complètement revue et augmentée de l'ouvrage de 1994).
- Ducros P. (1982), « L'enseignant, une dynamique de systèmes », in Abraham A., *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, ÉPI.
- Durand M. (1987), *L'enfant et le sport*, Paris, PUF.
- Durkheim E. [1893] (1986), Thèse de doctorat, *De la division du travail social*, PUF, 11^{ème} éd., Quadrige 84, Paris.
- Durkheim E. [1895] (1967), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- Durkheim E. [1898] (1963), *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF.
- Durkheim E. [1912] (1985), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- Durkheim E. [1938] (1990), *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

E

- Eliacheff, C. (1997), *Vies privées, de l'enfant roi à l'enfant victime*, Paris, O. Jacob, p. 89.
- Elias N. (1983), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- Elster (1986), *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Éditions de Minuit.
- Engelman S., Engelman T. (1967), *Comment donner à nos enfants une intelligence supérieure ?*, Paris, Laffont.
- Erikson E. [1963] (1976), *Enfance et société*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Erikson K. (1966), *Wayward Puritans : A Study in the Sociology of Deviance*, New-York, John Wiley and Sons.
- Evrard Y., Pras B., Roux E. (2000), *Market, études et recherches en marketing - Fondements, méthodes*, Paris, Dunod.

F

- Favereau O. (2007), L'incomplétude n'est pas le problème, c'est la solution, in Reynaud B. *Les limites de la rationalité*. Tome 2. Les figures du collectif. Paris, La Découverte, pp. 219-233.
- Félonneau M.-L., Lannegrand-Willems L. (2005), Normes adolescentes, normes adultes. Percevoir et juger les incivilités urbaines, *Bulletin de psychologie*, n°480 (6), p. 695.
- Felson M. and Cohen L. (1980), Human Ecology and Crime, A Routine Activity Approach, *Human Ecology*, n°8 (4), pp. 389-406.
- Festinger L. (1954), A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Ill., Row, Peterson.
- Fischer G.-N. (1991), *Les domaines de la psychologie sociale*, 2, *Les processus du social*, Paris, Dunod, p. 161.
- Fize M. (1990), *La démocratie familiale, évolution des relations parents-adolescents*, Paris, Les Presses de la Renaissance.
- Foehl J., Goldman M. (1983), Increasing altruistic behavior by using compliances techniques, *Journal of Social Psychology*, 119, pp. 21-29.
- Forquin J.-C. (1994), Houssaye (Jean). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation [compte rendu], in *Revue française de pédagogie*, 106 (1), pp. 126-128.
- Fortin J. (1995), Que peut-on faire avec ça ?, La violence à l'école, *Revue Lire et Savoir*, octobre, n°1.
- Foucault J.-B. (1992), *Justice sociale et inégalités*, Paris, Esprit.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Fouquet-Chauprade B. (2013), L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte, *Sociologie*, vol. 4, p. 431-449.
- Freedman J. (1965), Long-term behavioral effects of cognitive dissonance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 145-155.
- Frémeaux S. (2010), Les motifs de la déviance positive, *Management et Avenir*, vol. 32 (2), p. 91-107.
- Freud S. [1915] (1983), Pulsions et destins des pulsions, in *Métapsychologie*, trad. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Paris, Editions Gallimard, pp. 11-44.
- Freud S. [1927] (1971), *L'avenir d'une illusion*, trad. Bonaparte M., Paris, PUF.
- Freud S. [1930], *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1971, p. 107.
- Fukuyama F. (1992), *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion.

G

- Galand B., Philippot P. (1999), Emotional and motivational factors in stereotypisation, inter-groups attitudes and aggressive behaviors in Educational settings, in Fisher A. (chair), *Emotional determinant of social behavior*. Symposium conducted at XIIth general meeting of the European Association of Experimental Social Psychology, Oxford, July.
- Galand B., Philippot P. et Frenay M. (2006), Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves, Une analyse multi-niveaux, *Revue française de pédagogie*, n°155, pp. 57-72.
- Garfinkel H. [1952] (2008), *Toward a Sociological Theory of information*, Boulder, Paradigm.
- Garfinkel H. (1956), Conditions of successful degradation ceremonies, *American Journal of Sociology*, vol. 61 (5), pp. 420-424.
- Garfinkel H. (1963), A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions, in Harvey O. (ed.), *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*, New York, Ronald Press, pp. 187-238.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall (trad. franç. : *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007).
- Garfinkel H. (2001), Le programme de l'ethnométhodologie, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, pp. 31-56.
- Garfinkel H. (2001), Postface. L'ethnométhodologie et le legs oublié de Durkheim, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, p. 439-444.
- Gasparini Rachel (2003), Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'école. Exemple des classes novatrices de cycle 3, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.
- Ghiglione R., Beauvois J.-L., Chabrol C., Trognon A. (1985), *Manuel d'analyse de contenu*, A. Colin.
- Ghiglione R., Blanchet A. (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod.
- Ghiglione R., Kekenbosch C. (1995), Landré A., *L'analyse cognitivo-discursive*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghiglione R., Landré A., Bromberg M., Molette P. (1998), *L'analyse automatique des contenus*, Paris.
- Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, trad. O. Meyer O., Paris, L'Harmattan.
- Go H.-L. (2012), La normativité dans l'éducation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45 (1), p. 77-94.
- Goffman E. (1961), Role Distance, in *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs Merrill Company.
- Goffman E. [1963] (1975), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, trad. Kihm A., Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman E. [1967] (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1970), *Strategic Interaction*, Oxford, Basic Blackwell.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1, La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, Londres, Harper and Row.
- Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit.
- Goldman M., Fordyce J. (1983), Prosocial behavior as affected by eye contact, touch, and voice expression, *Journal of Social Psychology*, 121, pp. 125-129.

Gorn G. J. (1982), The effect of music in advertising on choke behavior. A classical conditional approach. *Journal of Marketing*, 46, 94-101.

Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.

Grevisse M., Goosse A. (1993), *Le bon usage*, Paris, Duculot.

Grootaers D. (2005), Les mutations de l'égalité des chances à l'école, *Courrier hebdomadaire du CRISP* 28, n° 1893, pp. 5-43.

Grootaers D. (2008), Émergence, développement et déclin du principe de la méritocratie dans l'imaginaire scolaire, in Dupriez V., Orianne J.-F., Verhoeven M., *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Berne, Lang, pp. 117-140.

Guegen N. (2001), Toucher et soumission à une requête, réplique expérimentale en situation naturelle et évocation de l'impact du statut, *Revue internationale de psychologie sociale*, 14, pp. 113-158.

Guegen N. (2002), Encouragement non verbal à participer en cours, l'effet du toucher, *Psychologie et Education*, 51, pp. 95-107.

Guegen N., Joule R.-V. (2008), L'effet d'influence du toucher sur la soumission à des requêtes, une méta-analyse, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 80, pp. 39-58.

Gueguen N., Pascual A. (2000), Evocation of freedom and compliance the « but-you-are-free-of » technique. *Current Research in Social Psychology*, 18, pp. 267-270.

Guerra N., Huesmann R., Tolan P., Van Acker R. et Eron L. (1995), Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 63, pp. 518-528.

Guerraoui Z., Toradec B. (2000), *Psychologie interculturelle*, Paris, A. Colin, p. 12.

Guerrin B. (2012), Albert Bandura et son œuvre, *Recherche en soins infirmiers*, n°108 (1), pp. 106-116.

Guillain A., Foxonnet C. (1989), Proximité maternelle, compétences cognitives et stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois, *Enfance*, t. 42 (3), pp. 59-74.

Gurvitch G. (1962), *Dialectique et sociologie*, Flammarion.

Gustfield J. (1955), Social structure and moral reform : A study of Woman's Christian Temperance Union, *American Journal of Sociology*, LXI (November).

H

Habermas J. (1973), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, t. 1 et 2.

Habermas J. (1983), *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Bouchindhomme C. (1986), Flammarion, Paris.

Habermas J. (1991), *De l'éthique de la discussion*, trad. Hunyadi M. (1992), Paris, Cerf.

Lequel des deux pour Habermas?

Habermas J. (1993), *La pensée post-métaphysique. Essais philosophiques*, trad. Rochlitz R., Paris, Colin, pp. 100-101.

Hayes S. (1994), Content, Context and the Types of Psychological Acceptance, in Hayes S., Jacobson, N., Follette, M., Dougher, M. (Ed.), *Acceptance and Change, Content and Context in Psychotherapy*, Reno, Context Press, pp.13-32.

Hayes S. (2004), Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies, *Behavior Therapy*, 35, pp. 639-665.

Hayes S., Bissett R., Korn Z., Zettle R., Rosenfarb I., Cooper L. et al. (1999), The impact of acceptance versus control rationales on pain tolerance, *The Psychological Record*, 49, pp. 33-47.

Hayes S., Pankey J. (2003), Psychological Acceptance, in O'Donohue W., Fischer J., Hayes S. (Eds.), *Cognitive-Behavior Therapy, Applying Empirically Supported Techniques in your Practice*, New York, Wiley, pp. 4-9.

Hayes S., Wilson, K., Gifford E., Follette V., Strosahl, K. (1996), Experiential avoidance and behavioral disorders, A functional dimensional approach to diagnosis and treatment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), pp. 1152-1168.

Hegel G. [1807] (1993), *Phénoménologie de l'esprit, I et II*. (Trad. Jarczyk G., Labarrière J.), Paris, Gallimard.

Henaff G. (2003), Retour sur l'application de quelques principes fondamentaux en matière de discipline scolaire, in Henaff G., Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 41-61.

Henaff G., Merle P. (2003), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR.

Herpin N. (1973), *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.

Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.

Hooton E., Sheldon W., in Ogien A., *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, 1995, p. 57.

Horowitz I., Leibovitz M. (1968), Social Deviance and Political Marginality, Toward a Redefinition of the Relation Between Sociology and the Politics, *Social Problems* 15, pp. 280-296.

Hottois G. (1996), Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction, *Laval théologique et philosophique*, vol. 52, n° 2, pp. 489-498.

Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

Houssaye J., (1995), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

Houssaye J. (1996), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Hughes E. (1937), Institutional Office and the Person, *American Journal of Sociology*, 43, November, pp. 408-410.

Hughes E. (1945), Dilemmas and contradictions of status, *American Journal of Sociology*, 50 (5), pp. 353-359.

Huguet P., Monteil J.-M. (1989), *Éduquer et former, Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG, pp. 73-90.

Huguet P., Monteil J.-M. (1992), Social Comparison and Cognitive Performance, A Descriptive Approach in an Academic Context, *European Journal of Psychology of Education*, 7, pp. 131-150.

Husman, B., Silva, J.-M. (1984), Aggression : Definitional considerations, in Silva J.M., Weinberg R.S. (Dir.), *Psychological foundations of sport*, Champaign, Human Kinetics, pp. 246-260.

Huxley J. (1971), *Le comportement rituel chez l'homme et chez l'animal*, Paris, Gallimard.

I

Imbert F. (1989), *L'Émile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, A. Colin.

J

Jacquet-Francillon F., d'Enfert R., Loeffel L. (Dir.) (2010), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz.

Janowitz M. (1975), Sociological theory and social control, *American Journal of Sociology*, vol.18 (1), pp. 82-108.

Jeammet N. (1989), *La haine nécessaire*, Paris, PUF.

Jellinek G. (2005), *L'État moderne et son droit*. Première et deuxième partie, *Théorie générale de l'État*, Paris, Panthéon-Assas.

Joule, R.-V. (1989), Quand les conduites résistent aux approches cognitives, in Beauvois J.-L., Joule R.-V. et Monteil J.-M. (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 2, Cousset (Fribourg), Del Val.

Joule R.-V. (1996), Une nouvelle voie de réduction de la dissonance, la rationalisation en acte, in Beauvois J.-L., Joule R.-V., Monteil J.-L. (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Vol.5, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 293-307.

Joule R.-V. (2004), Relancer l'attention et l'intérêt des élèves par une pédagogie de l'engagement, in Toczec M. et Martinot D. (Ed.), *Le défi éducatif*, Paris, A. Colin, pp. 31-53.

Joule R.-V. (2005), La pédagogie de l'engagement, *Les cahiers pédagogiques*, 11-13, pp. 429-430.

Joule R.-V. (2007), De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement, in Florin A., Vrignaud P. (Ed.), *Réussir à l'école. Les essais des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Rennes, PUR, pp. 131-145.

Joule R.-V., Beauvois J.-L. [1998] (2010), *La soumission librement consentie, Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, Paris, PUF.

Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2014), *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.

Journet N. (1996), Howard S. Becker : Outsiders, *Revue Sciences Humaines*, octobre n° 65, pp. 48-50.

K

Kafka F. [1919] (2001), *Lettre au père*, Paris, Gallimard.

Kagan D. (1990), How schools alienate students at risk, A model for examining proximal classroom variables, *Educational Psychologist*, 25, pp. 105-126.

Kant E. [1793] (2016), *Essai sur la religion dans les limites de la simple raison*, Paris, PUF.

Kant E. [1797] (1986), *Doctrine de la vertu*, in *Œuvres philosophiques*, tome III, Paris, Gallimard, Pléiade.

Kant E. [1803] (1967), *Réflexions sur l'éducation*, trad. Philonenko A., Paris, Vrin, 1967.

Karli P. (1977), *La recherche en neurobiologie*, Le Seuil/La recherche.

Karli P. (1982), *Neurobiologie des comportements d'agression*, Paris, PUF.

Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives de familles*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'énonciation - De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.

Kiesler C. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*, New-York, Academic Press.

Kihlström J., Cantor N., Albright J., Chew B., Klein S., Niedenthal P. (1988), Information processing and the study of the Self, *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, pp. 145-178.

Kotsou I., Heeren A. (2011), Glossaire, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, pp. 413-423.

Kotsou I., Schoendorff B. (2011), Chapitre 6. L'acceptation en psychothérapie, une revue empirique et conceptuelle, in *Pleine conscience et acceptation, Les thérapies de la troisième vague*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, pp. 179-205.

L

Lacroix J. (1949), *Marxisme, existentialisme, personnalisme*, Paris, PUF, p. 20.

Lagache D. [1960] (1982), Situation de l'agressivité, *Œuvres complètes*, t. 4, Paris, PUF.

- Lagroye J. (1985), La légitimation, *Traité de science politique*, Grawitz M., Leca J. (Dir.), Paris, PUF, tome 1, p. 400.
- Lahire B. (1994), Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, In *Revue française de pédagogie*, vol. 107, pp. 157-160.
- Lapassade G. (1972), *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, UGE.
- Lapassade G. (1993), *Guerre et Paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, A. Colin.
- Lautrey J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- Lazarus R., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.
- Leach E. [1964] (1972), *Les Systèmes politiques des hautes terres de Birmanie, analyse des structures sociales kachin*, Paris, Maspéro [*Political Systems of Highland Burma, A Study of Kachin Social Structure*, trad. Anne Guérin].
- Lec S. J. (2000), *Nouvelles pensées échevelées*, Paris, Payot et Rivages.
- Lechevallier I., « Comment concilier autorité et égalité ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3/2011 (Vol. 44).
- Légal J.-B., Meyer T. (2007), Lorsque la perte de contrôle d'autrui est... contagieuse : effets de l'amorçage d'un contexte de manque de contrôle sur les performances et les émotions, *Bulletin de psychologie*, Tome 60 (3), n° 489, pp. 195-210.
- Lemaine G. (1966), Inégalité, comparaison et incomparabilité, Esquisse d'une théorie de l'originalité sociale, *Bulletin de Psychologie*, 20, pp. 24-32.
- Lemaine G. (1974), Social differentiation and social originality, *European Journal of Social Psychology*, 4, pp. 17-52.
- Lemert E. (1951), *Social Pathology, A Systematic Approach to the Theory or Sociopathic Behavior*, New York, McGraw-Hill.
- Lepper M. (1973), Dissonance, self-perception and honesty in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp. 65-74.
- Le Quéau P., Brugidou M. (1998), *La dynamique interne du récit, Contribution au traitement et à l'analyse des entretiens non directifs de recherche*, Paris, Cahier de recherche Crédoc, n°124, octobre.
- Létourneau J., Alderson M., Caux C., Richard L. (2013), La déviance positive : analyse de concept selon l'approche évolutionniste de Rodgers, *Recherche en soins infirmiers*, vol. 113 (2), p. 19-33.
- Levine J. (1983), Social comparison and education, in Levine J., Wand M. (Ed.), *Teacher and student perceptions, Implications for learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Lévi-Strauss C. (2002), *Les structures élémentaires de la parenté*, La Haye, Mouton de Gruyter, p. 556.
- Lewis D. (1969), *Conventions : a philosophical study*, Cambridge : Harvard University Press.
- Lewin K. (1947), Group decision and social change, in Newcomb T., Hartley E. (Ed.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt.
- Leyens, J.-P., Beauvois, J.-L. (1997), *La psychologie sociale, 3 : L'ère de la cognition*, Grenoble, PUG.
- Lidgi S. (2005), Le volant et la norme, Éléments d'une problématique, *L'Homme et la société*, 155 (1), pp. 115-128.
- Lindsay J., Anderson C. (2000), From antecedent conditions to violent actions, A general affective aggression model, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, pp. 533-547.
- Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, A. Colin.
- Livet P. (2002), Des émotions aux valeurs, *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF, pp. 177-207.
- Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, pp. 51-66.

Lombroso C. (1887), *L'homme criminel, étude anthropologique et médico-légale*, Paris, Félix Alcan.

Lorenz K. (1969), *L'Agression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

Lynch M. (1983), Accommodation Practices. Vernacular Treatment of Madness, *Social Problems*, vol. 31 (2) in Ogien A., *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin, 1995, p. 175.

Lyons J. (1980), *Sémantique linguistique*, Paris, Larousse.

Lyotard J.-F. (1995), *Moralités postmodernes*, Paris, Galilée.

M

Maes J.-C. (2010), Loyauté et emprise, Contes versus comptes, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 44 (1), pp. 169-190.

Mannoni P. (1998), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Maroy C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 2008, 40/1, pp. 31-55.

Marx K. [1848] (1968), *Le manifeste du parti communiste*, in *Œuvres, Économie I*, Paris, Gallimard.

Masclet G. (1992), Construction des modes dialogiques différenciés entre 6 et 11 ans, selon la typologie socio-familiale, *Psychologie et éducation*, n°10, septembre-octobre, pp. 33-54.

Mathieu J.-L. (1995), *L'insécurité*, Paris, PUF.

Mauss M. [1949] (2010), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

Mauss M. (1968), *Les fonctions sociales du sacré, Œuvres I*, textes réunis et présentés par Karady V., Paris, Les éditions de Minuit.

Mayhew P., Clarke R., Sturman A., Hough J. (1976), *Crime as Opportunity*, Home Office Research Study, n°34, London, HMSO.

McCarthy T. (1978), *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, The MIT Press, Cambridge.

McClure S.M., Li J., Damon T., Cypert K.S., Montague L.M. et Montague P.R. (2004), - McHugh P. (1970), A common Sense Conception of Deviance, in Douglas Jack (Dir.), *Deviance and Respectability*, New-York, Basic Books.

McClure S.M., Li J., Damon T., Cypert K.S., Montague L.M. et Montague P.R. (2004), Neural Correlates of Behavior Preference for culturally familiar drinks. *Neuron*, 379-387.

Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.

Meirieu P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

Mendel G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot.

Merleau-Ponty M. (1953), *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard.

Merton R. [1938] (1965), Structure sociale, anomie et déviance, in *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, traduction et adaptation Mendras H., Paris, Plon.

Merton R. (1961), Social Problems and Social Theory, in Merton R., Nisbert R., *Contemporary Social Problems*, New York, Harcourt, Brace and World Inc., pp. 697-737.

Michaud Y. [1978] (2000), *Violence et politique*, Paris, Gallimard.

Michaud Y. [1986] (2004), *La violence*, Paris, PUF.

Miermont J. (1987) (Dir.), *Dictionnaire des thérapies familiales, Théories et pratiques*, Paris, Payot.

Milgram S. (1974), *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Levy.

Mill J. (1990), *De la liberté* (1859), Paris, Gallimard.

Miller R., Brickman P., Bolen D. (1975), Attributions versus persuasion as a means for modifying behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (3), pp. 430-441.

Miller R., Seligman C., Clark N. (1976), Bush M., Perceptual contrast versus reciprocal concession as mediators of induced compliance, *Canadian journal of Behavioral Science*, 8, pp. 401-409.

Millet N. (1987), *Projet éducatif et trouble de la personation*, in Bru M. et Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, pp. 225-242.

Minuchin S. (1974), *Families and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge, Trad. Du Ranquet M. et Wajeman M., *Familles en thérapie*, Paris, Delarge.

Molette P. (2009), *De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste*, *Conférence au Colloque « Psychologie Sociale et Communication »*, Tarbes.

Montagner H. (1974), *Communication non-verbale et discrimination olfactive chez les jeunes*

Montagner H. [1978] (2012), *L'enfant et la communication*, Paris, Dunod.

Montagner H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, O. Jacob.

enfants, *Approche éthologique, Unité de l'Homme*, Paris, Seuil, pp. 235-253.

Montaigne M. (1595), *Essais*, I, 31, 202.

Monteil J.-M., Huguet P. (2013), *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ?*, Grenoble, PUG.

Morin E. (1977), *La méthode 1, La nature de la nature*, Paris, Seuil.

Moscovici S. [1961] (2004), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Moser G., Lidvan P. (1991), *Environnement urbain et sentiment d'insécurité*, in Bernard Y., Segaud M., *La ville inquiète, habitat et sentiment d'insécurité*, La Garenne-Colombes, Éditions de l'espace européen, pp. 53-66.

Mucchielli E. (1999), *La déviance : normes, transgression et stigmatisation*, *Sciences Humaines*, n° 99, pp. 20-25.

Mucchielli L. (1994), *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan.

Mucchielli R. [1974] (1988), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF.

N

Nuttin J. (1991), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

O

Oiry E., Duguey I., Foucaud J. (2015), *Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managers du soin ?*, *Journal de gestion et d'économie médicales*, vol. 33 (1), pp. 3-21.

Ogien A. (1986), *L'ordre de la désignation*, *Revue française de sociologie*, 27 (1), pp. 28-46.

Ogien A. (1989), *Le raisonnement psychiatrique*, Paris, Méridiens-Klinksieck, p. 174.

Ogien A. (1999), *Sociologie de la déviance*, Paris, A. Colin.

Ogien A. (2001), *L'autre sociologie*, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, pp. 391-419.

Ogien A. (2009), *Le non-lieu de l'erreur*, in Chauviré C., Ogien A., et Quéré L., *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS (« Raisons Pratiques », 19), p.111-131.

Ogien R. (1995), *Les causes et les raisons. Philosophie analytique et sciences humaines*. Nîmes, Jacqueline Chambon.

Ogien R. (2001), *L'idiot de Garfinkel*, in de Fornel M., Ogien A. et Quéré L. (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte, p. 72.

Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris-Tel Aviv, Ed. de l'éclat.

Ogien R. (2012), *Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs*, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 17-31.

Olweus D. (1993), *Bullying at School, What we know and what we can do*, Oxford, Cambridge, Blackwell.

Osterrieth P. (1964), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart.

Oury F., Pain J. (1972), *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspero.
 Owens D., Murray A. (1975), The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult, *Aggressive Behavior*, n°1 (2), pp. 193-211.

P

- Pain J. (1994), Violence, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation*, coll. Référence, Nathan Université, p. 1037.
 Pain J. (1996), La violence, du désir sans rien d'autre. Une question d'école, *L'enfant et la violence*, XIème congrès de la FNAREN, numéro spécial (2ème trimestre), pp. 23-32.
 Pain J. (1997), Violences et prévention de la violence à l'école, *Les sciences de l'éducation*, vol. 30 (2), pp. 57-87.
 Pain J. (2000), Préface, in Casanova R., *Prévenir et traiter la violence dans la classe, Questions d'école*, Paris, Hatier.
 Parsons T. (1951), *The Social System*, Glencoe, Ill., Free Press.
 Pascal B. [1669] (1960), *Édition critique et intégrale des Pensées de Pascal*, I et II, Paris, A. Colin.
 Pattison J. (1973), Effects of touch on self-exploration and the therapeutic relationship, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, pp. 170-175.
 Pavie A., Masson A. (2014), Comment les normes sociales se construisent. Sociologie des « entrepreneurs de morale », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 14 (1), pp. 213-215.
 Périer P. (2012), De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école, *Éducation et didactique*, 6 (1), pp. 85-96.
 Périer, P. (2012), L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18,(2), pp. 81-92.
 Pharo P. (2001), Normes de culture et normes de raison, in Boudon R., Demeulenaere P., Viale R., *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, pp. 143-157.
 Piaget J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
 Picard D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Le Seuil.
 Picard D. (1996), Les règles du savoir-vivre, *Revue Sciences Humaines* n° 58, février, p. 32.
 Picavet E. (1998), Aspects praxéologiques des principes interpersonnels, in Saint-Sernin B., Picavet E., Fillieule R. et Demeulenaere P. (Dir.), *Les modèles de l'action*, Paris, PUF, pp. 67-102.
 Piliavin I., Gartner R., Thornton C., Matsueda R. (1986), Crime, Deterrence, and Rational Choice, *American Sociological Review*, 51 (1), February, pp. 101-119.
 Platon cité par Socrate, *Les Lois*. Brisson L., Pradeau J.-F., *Les Lois de Platon*, Paris, PUF, 2007.
 Pollner M. (1975), Sociological and Common-Sense Models of the Labelling Process, in Roy Turner (Dir.), *Ethnomethodology*, Penguin, Harmondsworth, pp. 27-40.
 Poisson Y. (1991), *La recherche qualitative en éducation*, PUF, p. 15.
 Pourtois J.-P. (1979), *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans) ?*, Paris, PUF.
 Pourtois J.-P., Desmet H. (1988), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga.
 Pourtois J.-P., Desmet H. (1993), *L'éthique et le savoir et la pratique*, *Ethica*, 5 (1), pp.161-174.
 Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
 Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 45), pp. 33-50.

Prairat E. (2012), Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, pp. 123-142.

Prairat, E. (2012), Postface. Comprendre la question de la norme, *Prévenir les violences à l'école*, Paris, PUF, pp. 217-228.

Prigogine I., Stengers I. (1979), *La nouvelle alliance*, Paris, Gallimard.

Putois B., Schoendorff B., Vincent, J. (2011), Chapitre 9. La thérapie d'acceptation et d'engagement, exemple d'application dans la prise en charge de la schizophrénie, *Pleine conscience et acceptation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, Carrefour des psychothérapies, pp. 255-282.

Q

Quételet A. [1848] 1984, Sur la statistique morale et les principes qui doivent en former la base, *Déviance et société*, vol. 8 (1), pp. 13-41.

R

Railton P. (1996), Moral Realism : Problems and Prospects, in Sinnott-Armstrong W. (Dir.). *Moral Knowledge ? New Readings in Moral Epistemology*. Oxford, Oxford University Press, pp. 49-81.

Ravat J. (2009), Notes de lecture, L'Éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes, *Cahiers philosophiques* 2009/2 (N°118), pp. 111-114.

Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Trad. Audard C., Paris, Seuil.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF.

Rayou P. (1998), Un monde pour de vrai. La construction des compétences politiques enfantines à la « grande école », *Revue Éducation et société*, De Boeck Université, Sociologie de l'enfance, n°2, pp. 35-53.

Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

Redfield R. (1941), *The Folk Culture of Yucatan*, Chicago, University of Chicago Press, p. 132.

Reiss A. J. (1961), The social integration of queers and peers, *Social Problems*, 9, pp. 102-120.

Reynaud J.-D., Richebé N. (2007), Règles, conventions et valeurs. Plaidoyer pour une normativité ordinaire. *Revue Française de Sociologie*, 48/1,

Ricœur P. (2001), *Le juste* 2, Paris, Esprit.

Robert K. (1938), Social structure and anomie, *American sociological review*, vol. 3 (5), pp. 672-682.

Robert P., Soubiran-Paillet F., Van de Kerchove M. (1998), *Normes, normes juridiques, normes pénales*, tome II, Paris, L'Harmattan.

Robeyns I. (2006), Three models of education : Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), pp. 69-84.

Rocher G. (1968), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Le Seuil, 3 tomes.

Roland E. (1993), in Tattum D., Lane D., *Countering Bullying*, Staffordshire, Trentham Books.

Rollinat M. (1883), « Par moi la norme est abolie. Et j'applique en toute saison sur la face de la raison le domino de la folie », *Les Névroses*, Paris, Charpentier.

Rosenthal R., Jacobson, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

Ross D. [1930] (1988), *The Right and the Good*, Indianapolis, Hackett Publishing Company.

Rousseau J.-J. [1755] (1966), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Gallimard, 1966.

Rousseau J.-J. [1762] (1964), *Du contrat social*, Paris, Gallimard, Folio Essais.

Rousseau J.-J. [1761] (1959-1995), *Julie ou la Nouvelle Héloïse (OC II) : NH, Œuvres complètes de J. J. Rousseau*, Gallimard, *Bibliothèque de la Pléiade*, 5 vol., sous la direction de B. Gagnebin et Marcel Raymond.

Roy D. (1952), Quota restriction and goldbricking in a machine shop, *American Journal of Sociology*, 57 (March), pp. 427-442.

S

Salomé J. (1986), *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses universitaires de Lille.

Sampson R.J. et Wilson W.J. (1995), Toward a Theory of Race, Crime, and Urban Inequality, in Hagan J. et Peterson R. (ed.), *Crime and Inequality*, Stanford, Stanford University Press, pp. 37-56.

Scheff T. (1966), *Being mentally ill, A Sociological Theory*, Chicago, Aldine.

Scheffler I. [1989] (2003), *Le langage de l'éducation*, trad. Le Du M., Paris, Klincksieck, p. 87.

Schoendorff B., Grand J., Bolduc M.-F. (2011), Chapitre 10. Acceptation et compassion pour soi, *La Thérapie d'acceptation et d'engagement, Guide clinique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 265-299.

Searle J.-R. (1972), *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.

Seca J.-M. (2002), *Les représentations sociales*, Paris, A. Colin.

Sellin T. (1938), *Culture, conflict and crime*, New York, Social Science Research Council.

Selosse J. (1997), *Adolescences, violences et déviations (1952-1995)*, ss dir. Pain J. et Villebru L.-M., Vigneux, Matrice.

Serres M. (1991), *Le tiers instruit*, Paris, Fr. Bourin.

Simmel G. [1908] (1999), *Sociologie : études sur les formes de socialisation*, Paris, PUF.

Simmel G. (1950), The sociology of Georg Simmel, textes choisis et présentés par Kurt H. Wolff, New York, The free Press of Glencoe, traduit sous le titre de « Métropoles et mentalités », de l'article de Simmel (1979) in *l'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, texte traduit et présenté par Y. Grafmeyer et I. Joseph, Le Champ urbain.

Skinner B. (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart.

Smith D., Gier J. (1982), Willis F., Interpersonal touch and compliance with a marketing request, *Basic and Applied Social Psychology*, 3, pp. 35-38.

Snyders G. (1991), *Des élèves heureux, Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Issy-les Moulineaux, EAP, p. 132.

Spinoza B. [1670] (1955), *Traité Théologico-Politique*, ch. 20, *Œuvres Complètes de Spinoza*, Pléiade.

Spitz R. (1968), *De la naissance à la parole. La première année de sa vie*, Paris, PUF.

Steinbrecher, T. (2007), La Théodicée réhabilitée ou Kant versus Elihu, *Archives de Philosophie*, tome 70,(2), pp. 201-226.

Steward L., Lupfer M. (1987), Touching as teaching, The effect of student' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, pp. 800-809.

Storrs D., Kleine C. (1991), Evaluation of high and equal status male and female touch, *Journal of Nonverbal Behavior*.

Strenta A., Dejonc W. (1981), The effect of prosocial label on helping behavior, *Social Psychology Quarterly*, 44, pp. 142-147.

Struch N., Swartz S. (1989), Intergroup aggression, Its predictors and distinctness from in-group bias, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, p. 364-373.

Sutherland E. (1937), *The Professional Thief*, Chicago, IL, Chicago University Press.

Sutherland E., Cressey D. [1934] (1966), *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.
 Sykes G., Matza D. (1957), Techniques of neutralization, A Theory of Delinquency, *American Sociology Review*, vol. 22 (6), December, pp. 667-669.

T

Tap P. (1987), Crise et projet à l'adolescence, in Bru M., Not L. (Dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse Le Mirail, Editions Universitaires du Sud, p. 169-207.
 Tardif M., Lessard C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences humaines*, 12 (111), pp. 13-18.
 Taylor C. [1989] (1998), *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne*. Paris, Le Seuil.
 Teger, A. I. (1979), *Too much invested to quit*, New York, Pergamon.
 Terrier L., Joule R.-V. (2008), La procédure de la porte-au-nez, vers une interprétation motivationnelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, pp. 5-14.
 Testanière J. (1967), Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, *Revue française de sociologie*, vol. 8 (1), pp. 17-33.
 Thomas W. (1909), *Source book for social origins*, Chicago, The University of Chicago Press.
 Thomas W. (1966), *On social organization and social personality*, Chicago, University of Chicago.
 Thomas W., Znaniecki F. [1918-1920], *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*, Paris, Nathan, 1998.
 Thomazet S. (2008), L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 123-139.
 Thorndike E. (1898), Animal intelligence. An experimental study of the associative process in animals, *Psychological Review, Monograph Supplements*, 2 (4).
 Touraine A (1992)., *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.
 Traub P. (1992), Le besoin de structures, *Recherche en éducation, Théorie et pratique*, n°8, pp. 3-11.

V

Verhoeven M. (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Socialisation et régulation dans des établissements contrastés*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
 Verhoeven M. (1998), Les mutations de la discipline scolaire : négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés, *Déviance et Société*, 22/4, pp. 389-415.
 Verhoeven M. (2012), Normes scolaires et production de différences, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45,(1), pp. 95-121.
 Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, In Vincent G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.
 Vuillemin J. (1949), *L'Être et le Travail*, Paris, PUF.
 Vygotsky L. (1984), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

W

Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica.

- Walgrave L. (1992), *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*, Genève, Médecine et Hygiène, Méridiens Klincksieck, pp. 33-51.
- Waller W. [1932] (1967), *Sociology of teaching*, New York, John Wiley and Sons.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1972), *Une logique de la communication*, trad. franç. de Morche J., Paris, Seuil.
- Wegner D., Vallachet R. (1984), The emergence of action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 269-279.
- Wheeler L., Zuckerman M. (1977), Commentary, in Suls J., Miller R., *Social comparison process, Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC, Halsted-Wiley, pp. 335-357.
- Whitcher S., Fischer J. (1979), Multidimensional reaction to therapeutic touch in a hospital setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 87-96.
- Wievorka M. (1999), *Violence en France*, Paris, Seuil.
- Williams B. (1990), *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.
- Williams J., Lynn S. (2011), Acceptance, An Historical and Conceptual Review, *Imagination, Cognition, and Personality*, 30, pp. 5-56.
- Williams K., Harkins S., Latané B. (1981), Identifiability as a deterrent to social loafing, Two sheering experiments, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 303-311.
- Winch P. [1958] (1990), *The idea of a Social Science*, Londres, Routledge.
- Winnicott D. (1978), *Le processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.
- Winnykamen F. (1991), *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF.
- Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.
- Wrong D. (1961), The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology, *American Sociological Review*, vol. 26 (2), pp.183-193.

X

- Xiberras M. (1993), *Les théories de l'exclusion*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

Z

- Zazzo R. (1991), (Colloque organisé par), L'attachement, *Textes de base en psychologie*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 210.
- Zimbardo P.G. (1969), *The cognitive control of motivation. The consequences of choice and dissonance*, Glenview, Scott and Foresman.

X. Webographie

B

Bourricaud F., « Conformité et déviance », consulté le 8 septembre 2016. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/conformite-et-deviance/5-conformite-engagement-et-interiorisation/>.

C

Camus A., « Pierre Rosanvallon, 2011, *La Société des égaux*, Paris, Seuil, « Les Livres du nouveau monde », 432 p. », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 50-1 | 2012, mis en ligne le 06 juin 2012, consulté le 19 mai 2016. URL : <http://ress.revues.org/1244>.

CNRTL. URL : <http://www.cnrtl.fr/>.

Conférence-débat « L'apprentissage de la civilité à l'école : regards croisés », Prairat E. (2005), *Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire*, consulté le 4 juin 2016. URL : http://media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/96/1/civilite_115961.pdf.

D

Dictionnaire de criminologie. URL : <http://www.criminologie.com/>.

Dictionnaire Larousse. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

Dictionnaire suisse de politique sociale, consulté le 12/9/2016. URL : <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=233>.

Dubucs J.-P., Universalis, « Logiques non classiques », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 27 juin 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/logiques-non-classiques/>.

Ducos M., « Digeste ». In Universalis éducation [en ligne]. *Encyclopædia Universalis*, consulté le 3 août 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/digeste/>.

E

Éducation. URL : <http://www.education.gouv.fr/>.

Éduscol. URL : <http://eduscol.education.fr/>

Encyclopédie universelle. URL : <http://encyclopedie.universelle.fracademic.com/>.

F

Fabre-Magnan M., « Civil droit », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/droit-civil/>.

G

Gaudemet J., « Romain droit », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/droit-romain/>.

H

Halpern C. (2003), Théorie de l'agir communicationnel, Hors-série (ancienne formule) N°42 - septembre-octobre-novembre, *La Bibliothèque idéale des Sciences humaines*, consulté le 15/8/2016. URL : www.scienceshumaines.com/theorie-de-l-agir-communicationnel_fr_13095.

Hermansen C., *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/code-d-hammourabi/>.

L

Larousse. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedia>.

Lavergne C., Perdoncin A. (2010), Éditorial. La violence à l'épreuve de la description, *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 19 |, mis en ligne le 30 novembre 2010, consulté le 17 septembre 2016. URL : <http://traces.revues.org/4878>; DOI : 10.4000/traces.4878.

Legifrance. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/>.

M

Molette P., *Manuel de référence de Tropes, Version 8.4*, 2013, consulté le 22/3/2017. URL : <http://tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>.

Molette P. et Landré A., sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione R., *Manuel de référence de Tropes version 8.1*, p. 12. URL : www.tropes.fr.

P

Philippe R., « *Déviance, sociologie* ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 8 septembre 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedia/deviance-sociologie/>.

T

Tardif M., Lessard C., Mukamurera J., « Liminaire : Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant », *Revue Éducation et francophonie*, 1/2001 (Vol. 29), p. 6, consulté le 19 janvier 2016. URL : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXIX_1.pdf.

U

Universalis. URL : <http://www.universalis.fr>.