

DE LA RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE AU « VIVRE ENSEMBLE » : UNE RECHERCHE-ACTION SUR LA SANCTION À L'ÉCOLE

CHRISTIAN OLLIVIER *Technico Commercial en Matériel Agricole et Horticole*
LUCA PALTRINIERI *Chambre de Commerce et de l'Industrie Paris Ile-de-France*

RÉSUMÉ. Nous rendons compte ici de la conduite d'une recherche-action sur la sanction dans deux classes d'une section BAC Professionnel d'une école de l'environnement de la Chambre de Commerce de Paris. Nous présentons la problématique de recherche à partir d'une perspective historique pour expliciter les présupposés théoriques de notre recherche et des solutions que nous avons esquissées : repenser collectivement les règles du « vivre ensemble » au lieu de réformer tout simplement le système de sanction. Nous décrivons ensuite la co-construction et l'évaluation d'un dispositif de recherche-action basé sur la participation active des étudiants, des enseignants, des chercheurs et qui a pour but de reformuler certaines parties du règlement de l'école.

FROM PERSONAL RESPONSIBILITY TO LIVING TOGETHER : AN ACTION-RESEARCH ON PUNISHMENT IN SCHOOLS

ABSTRACT. This article presents an action-research on punishment, which took place in two Professional BAC classrooms in a school of environment from the Chamber of Commerce of Paris. An historical perspective frames the research question to render explicit the theoretical underpinnings guiding the research and our suggested solutions: to collectively re-think the “living together” rules instead of reforming the punishment system. We then describe the co-construction and evaluation of a research-action method based on the active participation of students, teachers, and researchers, and with the objective of reformulating certain parts of school regulation.

« **T**rop de sanctions ! » C'est le constat établi par M. Philippe Bidault, responsable des formations pré-bac, lors de sa prise de fonction en 2009 à TECOMAH (Technico Commercial en Matériel Agricole et Horticole), un établissement de la Chambre de Commerce de Paris (CCIP). Cette école, créée en 1963, accueille chaque année 1000 jeunes et propose des formations centrées sur les métiers porteurs de l'aménagement paysager et de la gestion des travaux

publics, des arts culinaires et des services de restauration, du commerce et du management de l'agrofourriture et de l'alimentaire. Les cursus vont du bac (baccalauréat) professionnel aux masters professionnels. Dans ses formations bac, l'école consulaire accueille souvent des jeunes issus d'expériences difficiles, voire traumatisantes, dans des établissements gérés par l'éducation nationale (soit, de soi-disant situations « d'échec scolaire » chronique). Il n'est donc pas étonnant d'y retrouver des comportements peu orthodoxes, d'où la croissance exponentielle du nombre de sanctions, se traduisant en une surcharge croissante de tâches administratives, au détriment d'autres, et au final, peu d'effets sur le comportement des élèves, la sanction annulant la sanction.

Comment dès lors trouver un système de discipline qui « tient la route » ? Comment construire une sanction qui est éducative et non seulement punitive ? C'est à ces interrogations que deux enseignantes et leur responsable pédagogique ont voulu répondre en expérimentant, avec l'accompagnement du Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP), des espaces de partage où élèves et enseignants réfléchiraient à la finalité de la sanction et plus largement à la question du « vivre ensemble » dans l'enceinte scolaire. Dans cet article, nous rendons compte de la conduite de cette recherche-action menée dans les sections BEP (Brevet d'études professionnelles : le BEP est le diplôme constituant la première étape dans le cursus du baccalauréat professionnel Aménagement paysager et Horticulture de TECOMAH). Nous aborderons l'émergence de la question de recherche à TECOMAH, pour ensuite examiner le cadre historique, éthique et politique où prend place la question de la sanction à l'école. Ensuite nous montrerons la spécificité du dispositif mis en place et tenterons une esquisse d'évaluation de cette expérience.

CONTEXTE ET ÉMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE

Dans le département « Aménagement paysage et horticulture » et principalement dans les sections des baccalauréats professionnels, l'équipe pédagogique se trouvait confrontée ces dernières années à des comportements indisciplinés, « déviants » ou perturbateurs de la part des élèves : manque de travail, manque d'écoute, retards, tendance à l'absentéisme, accrochages verbaux entre élèves ou avec les enseignants, et manque de respect des consignes données (notamment en ce qui concerne les règles sur la «sécurité» et sur l'usage du matériel professionnel). Face à ces conduites, force était de constater l'inefficacité des sanctions : « la loi » n'était plus régulatrice en ce sens précis qu'elle ne semblait plus avoir aucun pouvoir de contrainte et ne pouvait pas être intégrée à la conduite des élèves. L'état de la situation était en revanche révélateur d'un système basé sur la sanction qui se révélait inapproprié : le dispositif était riche de nombreuses réprimandes hiérarchisées (ex., rappel à l'ordre, convocation, conseil de discipline, exclusion temporaire) et était géré selon les niveaux de gravité des infractions, d'une part par les enseignants et d'autre part par le responsable pédagogique. Le dispositif a engendré une

inflation des punitions et a ainsi suscité de la colère, de l'insatisfaction et parfois même de la souffrance chez certains élèves et quelques enseignants. A titre d'illustration, l'année scolaire 2008/2009 présentait les renseignements statistiques suivants : sur une population de 160 jeunes, 83 élèves avaient été consignés au moins une fois, 90 rappelés plusieurs fois à l'ordre et 12 étaient passés en conseil de discipline. Ce dispositif avait aussi un coût, soit celui du temps nécessaire à sa gestion.

À partir de ce constat, la nécessité de questionner plus en profondeur cette approche fondée sur la sanction était implicitement souhaitée par les différents acteurs impliqués (c'est-à-dire, du directeur de l'école aux élèves). Le responsable pédagogique pouvait ainsi formuler la question de recherche en s'inspirant ouvertement d'une réflexion désormais classique en éducation, celle d'Erick Prairat (1999, 2001, 2003) : *comment un nouveau système tendrait-il à faire rentrer les élèves dans une culture de la responsabilité (c'est-à-dire, faire sentir et faire comprendre que chaque acte implique des conséquences qu'il s'agit d'assumer à l'école comme en entreprise) ?* Voilà la question de recherche qui a alors été proposée au CIRPP et à l'équipe pédagogique du département.

SANCTION ET DROIT À L'ÉCOLE : UNE APPROCHE PHILOSOPHIQUE ET HISTORIQUE

Le cas de TECOMAH est assez représentatif des nouvelles formes d'indiscipline de plus en plus fréquentes à l'école. Il est en effet évident que le terme « violence » est inadéquat pour décrire la transgression généralisée, mais plutôt *soft* du règlement, alors que celui d'« incivilité » est trop large et par conséquent indéterminé (Debarbieux, 1996). Cette situation correspond plutôt à une transformation des formes de chahut et d'indiscipline qui a été décrite à plusieurs reprises par Jacques Testanière (1967), Georges Lapassade (1993, 1998), Patrick Boumard et Georges Marchat (1993). À la transgression nette et pour ainsi dire « ouverte » de la règle au cours du chahut traditionnel, s'oppose une situation d'indiscipline généralisée caractérisée par un « rapport relâché, distendu, flottant aux procédures et aux normes constitutives de l'ordre scolaire » (Prairat, 2003, p. 114). Au « chahut classique », conduit par un meneur, ponctuant des périodes clés de la vie scolaire et fonctionnant comme un intégrateur de la norme, succède alors le « chahut anémique », un désordre généralisé et chronique qui ronge peu à peu les dispositifs institutionnels et subvertit l'ordre normatif. Ce niveau faible d'indiscipline, n'allant jamais jusqu'à la violence et parfois même pas jusqu'à la sanction, provoque néanmoins un effondrement insensible des structures établies. La « loi » n'est plus régulatrice, et à l'inefficacité des sanctions s'associent désormais la progressive déresponsabilisation de l'élève.

Cette situation, qu'on n'osera pas qualifier de « nouvelle », interroge plus largement le sens de la sanction à l'école, cette dernière ayant fait l'objet

de questionnements, de polémiques et de critiques assez radicales dans les cinquante dernières années. L'on pourrait en effet se demander dans quelle mesure le fait de sanctionner fait encore partie de l'action éducative, et plus particulièrement si la sanction-punition favorise ou au contraire décourage la construction collective d'un cadre pour la vie commune, une forme de « vivre ensemble » (Douet, 1987).

Dans son grand classique de la pédagogie libertaire, A. S. Neill (1985) pose la question assez clairement : « Pourquoi un enfant devrait-il obéir ? Parce qu'il doit satisfaire la soif de pouvoir de l'adulte » (p. 173). Si la réponse donnée par A. S. Neill est juste — toute sanction dans le champ éducatif n'est pensée que comme une arme qui permet à l'adulte de se venger ou de sortir vainqueur d'un rapport de force — la sanction perd tout son caractère éducatif. Comme le dit le célèbre adage de Fernand Deligny, « l'éducation commence là où la sanction s'arrête ». Il s'établit ainsi des maîtres camarades de Hambourg à Summerhill (Schmid, 1972), le modèle d'une pédagogie de l'abstention déconnectant radicalement la sanction de l'éducation dans une perspective libertaire où toute punition est bannie. Cette perspective s'expose toutefois, à notre sens, à une mésentente assez grave : celle d'identifier la sanction à l'acte purement négatif de l'imposition d'une volonté sur une autre.

La sanction normalisatrice

Dans *Surveiller et punir*, c'est précisément la thèse inverse que soutient Michel Foucault (1975) : la sanction éducative n'est ni purement « négative » ni inutile, elle ne dérive pas tout simplement de la soif de pouvoir, dans la mesure où elle fait partie d'une technologie disciplinaire qui — à l'école, à l'hôpital, à l'usine, etc. — « fabrique des individus » en se donnant les individus à la fois comme objets et instruments de son exercice. En examinant les règlements scolaires du XVIII^e et du XIX^e siècle en France, Foucault retrace les 5 caractères de ce qu'il appelle la « sanction normalisatrice » : 1) Référer de plus en plus les « actes » d'indiscipline à des individus, à leur nature, à leur virtualité : en un mot, à leur conduite. 2) Différencier les individus les uns par rapport aux autres en fonction d'une règle d'ensemble qui définit le conforme et le non-conforme. Chaque conduite est qualifiée en termes de bonne ou mauvaise, du bien et du mal ; chaque sanction est en correspondance avec une gratification selon une polarité positive / négative. De ce point de vue, il faut rappeler que l'étymologie du mot « sanction » indique moins sa proximité à la « punition » que la « rétribution » — positive ou négative — à des actes accomplis. 3) Mesurer, en termes quantitatifs, et hiérarchiser en termes de valeur les capacités, le niveau, la « nature » des individus. 4) Définir une contrainte par laquelle réaliser un effet correctif de la sanction : « châtier, c'est exercer ». Le châtiment ne répare pas un tort, et ne rétablit pas simplement la loi : il doit être correctif. Selon l'ancien lexique médical, la punition est un remède au mal. Sanctionner par la punition signifie infliger un mal pour compenser ou annuler un autre

mal. 5) Enfin, le système hiérarchisant de pénalités désigne l'anormal comme « la différence par rapport à toutes les différences » (p. 214-215) : il expulse l'inassimilable, le non intégrable.

La validité historique de ce modèle a été contestée, mais l'important, pour nous, est ailleurs : en ce que ce modèle ne se révèle point assimilable au modèle juridique de la punition. La pénalité judiciaire est en effet basée sur un corps de lois et non pas indexée à un ensemble de phénomènes observables ; elle ne se réfère pas à des individus, mais elle spécifie des actes ; elle ne hiérarchise pas un ensemble de conduites, mais elle fait valoir l'opposition du permis et du défendu ; son rôle n'est pas de corriger, en créant des « conduites normales », mais simplement de condamner les coupables. La sanction normalisatrice, en revanche, doit générer en même temps soumission et correction : leur entrecroisement forme une « pénalité de la norme » qui est irréductible dans ses principes et son fonctionnement à la pénalité traditionnelle de la loi. Ainsi, sous la forme d'un mécanisme qui semble reproduire à l'école une pénalité basée sur les actes, le mécanisme lui-même de la sanction réfère de plus en plus les actes d'indiscipline des individus, à leur nature, à leur virtualité : en un mot, à leur conduite (Foucault, 1994). On ne punit pas des actes, on punit des personnalités, on ne punit pas des faits, on punit des virtualités, des comportements possibles. Selon Foucault, cette dérive est parfaitement similaire à la dérive du judiciaire, à savoir un système qui punit de moins en moins de sujets de droit qui en tant que tels, sont susceptibles d'être punis et châtiés s'ils enfreignent telle ou telle règle, mais qui s'organise autour de la question de « l'individu dangereux », soit pour le corriger, soit pour l'éloigner de la société, soit pour créer des hiérarchies et des partages de genre (Aryal, 2011). La question qui se pose est alors : comment accepter la fonction normalisatrice et extra-légale de la sanction disciplinaire dans un cadre où l'éducation même semble viser la formation des conduites « normales » plutôt que la responsabilisation des élèves ?

Le droit à l'école

Le questionnement foucauldien – au contraire de la perspective libertaire – ouvrirait en effet la possibilité d'imaginer une fonction éducative de la loi et de la sanction, mais seulement dans la mesure où on pouvait faire régresser le normatif au juridique, en réintroduisant dans l'institution éducative une légalité de la punition, qui doit porter strictement sur les actes et non sur les individus et être fondée sur une distinction claire du permis et du défendu, donc sur une énonciation de la loi. Parmi les philosophes, Rousseau, Kant ou Durkheim pensent la sanction pédagogique comme le rétablissement de la primauté de la loi dans les rapports enfants-adultes, et non pas comme l'imposition de la volonté arbitraire des adultes aux enfants (Prairat, 2001). Les « institutions » de la pédagogie institutionnelle (p. ex., l'assemblée de classe, le « quoi de neuf ») devraient pouvoir réaliser les deux objectifs ensemble, en donnant aux élèves la possibilité de s'autonomiser en créant eux-mêmes leurs

propres lois (Oury et Vasquez, 1971). La pédagogie institutionnelle ou le tribunal d'arbitrage de Korczak répondent fondamentalement à ce souci du respect dû à l'élève, qui n'est pas seulement dans la position d'« apprendre » les règles du vivre commun, mais *déjà* un individu de droit. Après une longue éclipse, la réflexion sur la sanction en éducation a connu un renouvellement ces dernières années, notamment dans le sillage de la pédagogie institutionnelle. La question centrale est désormais celle du respect dû à l'élève en tant que sujet de droit. Selon Bernard Defrance (1993), « la question des punitions à l'école doit être revue à la lumière des exigences de la séparation des pouvoirs, à la lumière du droit » (p.106). Il s'agit de réaffirmer l'existence d'un ordre symbolique, le droit, qui précède tout rapport d'autorité, car il donne une « forme » à la communauté. Par là, un nouveau système de sanctions, basé sur l'affirmation d'un droit égalitaire enseignants-élèves devrait empêcher l'instrumentalisation de ce droit dans une stratégie de réactivation du pouvoir du maître sur l'élève. Le véritable enjeu sous-jacent à la sanction portant sur des actes plutôt que sur des comportements ou des personnalités est donc celui de la loi, qui trouve sa fondation précisément dans le principe de l'égalité et de la réciprocité maître-élève (Defrance, 1993). Il s'agit en somme de soustraire l'apprenant à l'emprise discrétionnaire du pouvoir adulte, pour inscrire la sanction dans un cadre « légal », ce qui permettra à l'élève de reconnaître la loi, plutôt que l'autorité de l'adulte, comme principe structurant du « vivre ensemble » dans les classes. De façon analogue, et à travers une réflexion historique très élaborée, Prairat montre la nécessité d'établir un cadre objectivé des règles à l'école, car « la contrainte est nécessaire, mais il faut qu'elle soit impersonnelle, qu'elle annonce en somme la loi impersonnelle que rencontrera plus tard le citoyen » (Prairat, 1997, p. 95). En ce sens, il faut revenir, selon Prairat, au premier sens de « sanction » comme « rendre sacré » : « La sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. Elle est une consécration, une manière de rendre un texte obligatoire, irréfutable » (Prairat, 2001, p. 7). Il en conclut la nécessité de repenser la fonction de la punition à partir de la réparation envers ceux qui ont été victimes de la transgression, mais aussi de la réinstauration de la loi. Selon Prairat, une sanction éducative doit poursuivre une triple fin : politique, éthique, pédagogique. C'est dire que la sanction doit en premier lieu rétablir la primauté de la loi, là où celle-ci est transgressée et responsabiliser l'élève vis-à-vis de ses droits / devoirs de « citoyen ». Du point de vue éthique, la sanction s'adresse à un sujet, pour lui donner des limites et des interdits structurants, qui lui permettront de maîtriser ses pulsions. Du point de vue pédagogique, la sanction répond au souci d'établir une relation de réciprocité entre l'enseignant et l'apprenant : elle ne doit pas créer une coupure ou pire une exclusion, mais définir les bases d'un nouveau commencement après la transgression de la loi et la punition (Prairat, 2001).

La question des fins nous permet ainsi de considérer la sanction éducative moins dans le sens de l'expiation de la faute commise que dans celui de la

construction et de la responsabilisation de l'élève. Une sanction responsabilisante ne peut jamais être collective, mais elle s'adresse à un sujet et se complète d'une explication, permettant de relier l'acte à la sanction. Deuxièmement, on sanctionne des actes et non pas des personnes, des personnalités ou des intentions. Troisièmement, la sanction n'a de sens que comme privation d'un droit et, par conséquent, elle doit être logiquement précédée de l'explicitation des droits et des devoirs, sans quoi elle ne sera pas une réaffirmation du droit, mais seulement de la force de l'enseignant. Enfin, la sanction doit être suivie par une mesure de réparation, grâce à laquelle l'élève pourra se rendre compte de la souffrance ou des torts causés et prendre conscience de la responsabilité de ses actes. Ces principes sont intégrés par une série de propositions opératoires qui se présentent comme des conseils pour les enseignants : conseil d'étudiants, élèves relais, contractualisation et ritualisation de certaines procédures (Pirrat, 2002).

Il est important de remarquer que ces observations, loin de rester lettre morte, ont profondément influencé la réforme du code disciplinaire dans l'Éducation Nationale, en France. Cette réforme se poursuit désormais depuis une dizaine d'années et est centrée autour de l'idée que la sanction à l'école peut prendre une dimension éducative seulement si elle conduit à la responsabilisation de l'élève. Il faut alors distinguer « punitions scolaires » (concernant essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe), et « sanctions disciplinaires » (concernant les manquements graves ou répétés, qui sont inscrits au dossier administratif de l'élève par le chef d'établissement ou le conseil disciplinaire et peuvent conduire à différents types de peine avec ou sans sursis). Des mesures alternatives à la sanction, dites « mesures de prévention et d'accompagnement » devraient permettre à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative. Ces mesures consistent alors à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives, dont les fins symboliques sont censées primer sur le souci de réparation matérielle. L'autre principe central est l'établissement d'une nouvelle charte des règles de civilité et surtout d'un travail pédagogique visant l'explicitation des règles en début d'année, notamment au collège, afin que toute sanction soit clairement explicitée aux élèves comme à l'autorité parentale. Comme l'explique le bulletin spécial *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions*, il faut qu'« en amont les règles du savoir-vivre en collectivité soient clairement présentées, rappelées et intériorisées » (Chatel, 2011, para. 7). Et c'est avec cet objectif que la circulaire évoque précisément les « principes généraux du droit » et vise à ancrer la réglementation de la sanction disciplinaire sur des principes de légalité qui régissent l'administration de la justice dans nos sociétés, à savoir : la règle

« non bis in idem » (c'est-à-dire, aucun élève ne peut faire l'objet de plusieurs sanctions au sein de l'établissement à raison des mêmes faits) ; le principe du contradictoire (c'est-à-dire, l'élève doit pouvoir disposer d'un espace de parole et avancer des arguments s'il pense être victime d'une injustice) ; le principe de « proportionnalité » (c'est-à-dire, l'application qui en est faite doit être à la mesure de la gravité du manquement) ; le principe d'individualisation qui implique de tenir compte du degré de responsabilité de l'élève.

Ainsi, dans cette nouvelle législation sur la sanction, le rapport à la loi se trouve vraiment au centre : la sanction doit rétablir la primauté de la loi là où celle-ci est transgressée, et responsabiliser l'élève vis-à-vis ses droits / devoirs de « citoyen », c'est cela qui permet de penser la sanction éducative moins dans le sens de l'expiation de faute commise ou de la vengeance, que dans l'objectif de la responsabilisation de l'élève dans le cadre d'un « vivre ensemble ». La responsabilisation des jeunes renvoie en somme à l'établissement d'un certain rapport de la *classe* à la loi, au code, et à la règle scolaire. Pour que la sanction soit responsabilisante, l'élève « ne doit pas avoir le sentiment qu'elle lui est infligée par l'effet d'une volonté arbitraire, déliée d'une règle posée de façon préalable ». Prairat (1999) le dit clairement : « il n'y a pas de vivre avec autrui, pas de vivre ensemble, qui ne soit pas un vivre devant une instance ferme et permanente, une instance transsubjective qui est la loi » (p. 80). Au cœur de ce dispositif, le rôle de la sanction comme « sacralisation » permettrait de cristalliser la loi, d'arracher la loi elle-même à l'ordre provisoire de l'humain pour l'ancrer dans un ordre symbolique supra humain, un ordre irréversible « sacré » ou divin, s'opposant à la contingence des règles et des événements. Les actes transgressant la loi seraient alors des actes « sacrilèges » et la sanction permettrait de ré-sacraliser l'ordre en rejetant l'acte qui a injurié la loi (Prairat, 2001, 2003). Il s'agit en somme de replacer la sanction au centre de la construction d'un ordre symbolique où les étudiants peuvent évoluer à condition que cet ordre soit perçu comme permanent, définitif, ou, si l'on veut utiliser la métaphore religieuse, « sacré ». Cette sacralisation métaphorique du cadre permettrait de combattre la présumée épidémie d'anomie sociale et psychologique qui perturberait l'école. La sanction éducative peut ainsi représenter la pierre de touche et la pierre angulaire de tout l'édifice qui visent en même temps à responsabiliser l'élève, à changer son rapport à la loi en l'instaurant en tant qu'instance symbolique et à sacraliser par conséquent l'ordre scolaire.

Le souci démocratique : qui décide de la loi ?

Cette réintroduction des principes du droit à l'école comme garantie, responsabilisation et socialisation des élèves est admirable, en ce qu'elle fait suite à une sanction « normalisatrice » qui, pour le dire avec Foucault, viserait uniquement la disciplinarisation des conduites. Toutefois, la formulation de la « sanction éducative » dans les termes actuelles de la réforme de l'Éducation Nationale ne mentionne pas la question émancipatrice de la *construction de*

la loi, en suggérant au contraire de former d'abord une sorte de réflexe chez les étudiants, selon lequel d'un certain acte découleraient immédiatement des conséquences, pour creuser ensuite un écart réflexif. Pourtant, les étudiants savent très bien que « si on fait une bêtise, on est puni » — comme nous le dit l'un d'eux au cours d'un entretien. En revanche, ils établissent un rapport purement négatif à une loi qui se présente comme « déjà là » : comme les lois sont faites par les adultes, elles peuvent être transgressées. Defrance (1993) explique comment ce rapport à la loi basé sur l'interdit / transgression se forme précisément dans les classes, à l'école, dès le plus jeune âge. Une fois grandi, il sera difficile de se débarrasser de ce rapport à la loi, imaginée toujours comme une contrainte à la liberté, et non pas comme ce qui *rend possible la liberté dans la collectivité*, ce qui rend possible en somme le « vivre ensemble ». Ainsi, le rappel de la primauté de la loi, sans poser la question de son *institution* finit par oublier que le respect des élèves en tant que sujets de droit inclut la question de leur *participation* à la construction explicite des *institutions pédagogiques internes*, et notamment de la négociation des lois de la classe s'appliquant aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants (Lapassade, 1965). L'expérience des jeunes en tant que « sujets de droit », ayant donc le *droit* d'être *protagonistes* de la construction de la loi dans les classes, se trouve niée et effacée du moment où la loi est comprise uniquement comme une « méthode » pour pacifier la communauté ou re-sacraliser un ordre.

Ainsi, il nous semblait important d'éviter de reproduire le paradoxe consistant à introduire tout simplement un nouveau système de sanction sans interroger enseignants et élèves. Nous nous sommes ainsi appuyés, d'un point de vue théorique, sur les études de l'historien du droit Yan Thomas (2011), à propos du rôle de la « sanction » dans la jurisprudence romaine. Sanctionner (*sancire* en latin) signifiait faire en sorte que quelque chose devienne *sak* (*réel*) : « rendre réel, garantir un accomplissement » (Thomas, 2011, p. 94). La sanction était en quelque sorte la « garantie » d'un processus de création, de production du réel. Sanctionner signifie encore aujourd'hui approuver ou en quelque sorte valider une création, une réalité, et n'a pas forcément un sens de punition. Mais comment intégrer la figure de l'interdit dans ce processus de réalisation ? Cette dimension apparaît lorsque l'on considère la nature des choses concernée par la sanction, en tant que catégorie originellement juridique. L'on se rend compte alors du grave fourvoiement consistant à identifier la « sanction » et le « sacré », car l'histoire du droit et l'analyse étymologique convergent pour qualifier de « saintes » (*res sanctae*) et non pas de « sacrées » ces choses que la sanction rend réelles.

Il est important de remarquer que cette différence entre « sacré » (*sacrum*), et « saint » (*sanctum*) constitue le fondement de la catégorie juridique de sanction dans le droit romain. Les « choses sacrées » sont publiquement affectées aux dieux et relèvent d'un ordre des choses imprescriptible. L'on pourrait parler, à leur propos, de « méta-droit » : un au-delà du droit lui-même qui garantit, par sa même stabilité et transcendance, la stabilité de lois humaines. Mais les

« choses saintes » appartiennent au régime du droit des vivants, justement parce qu'elles ne sont ni parfaites, ni inaltérables : au contraire, elles sont « imparfaites », exposées à la violation. Est *sanctum* ce qui, étant humain, *pourrait* être violé (les tribuns, les traités, les lois, les murs de villes) et que, par conséquent, le législateur protège à travers la sanction : le *sanctus* est ce qui, pouvant être violé, ne *doit* pas être violé sans qu'il en résulte une peine. Ainsi, les choses faisant l'objet d'une sanction sont par nature imparfaites, amendables, révocables. *Sancire*, sanctionner, c'est assurer l'engagement de la communauté en protection de la loi dans la mesure où la loi protège la communauté elle-même. Nous sommes là dans le domaine d'une autofondation précaire et continuellement renouvelée de la communauté.

L'on pourrait dire que dans son acception juridique, la sanction est plutôt une « défense » de la loi qui « protège la loi comme telle » (Thomas, 2011, p. 98). Ainsi, la *sanctio*, dans son sens le plus générique, n'est qu'un rempart contre le déni de la loi, dans la mesure où ce déni est toujours possible à cause de l'*imperfection* de la loi elle-même : la sanction n'est rien d'autre qu'une caution de fonctionnement d'une loi qui ne peut pas garantir toute seule la certitude de son application. Autrement dit, elle fonctionne comme une sorte de protection contre l'échec de la loi face à l'inertie du monde réel et la résistance des volontés. L'on serait presque tenté de dire que la sanction, loin de « sacraliser » la loi, nous rappelle sa *fragilité*, c'est-à-dire à la fois sa « violabilité » et sa précarité. En effet, la loi structurant la communauté ne cesse d'être un produit de la communauté elle-même et donc elle ne cesse d'être *amendable*. C'est la raison pour laquelle la production juridique à Rome prend la forme, dit Thomas, d'une « guerre généralisée des lois entre elles » (2011, p. 99). Car la « loi » n'est pas le produit d'une volonté constante, sorte de grand sujet politique ou de volonté générale qui transcende toutes les lois singulières. Il n'y a que des volontés singulières et des lois particulières qui s'affrontent au cours du temps et de l'espace. De ce point de vue, la sanction vaut encore en tant que protection de la loi, mais, cette fois-ci, chaque loi se prémunit par une sanction contre les autres lois passées et futures : « la loi fulminait des interdictions qui la préservaient d'être abrogée et qui faisaient rempart contre les lois ultérieures ; d'un autre côté, elle annulait ces interdictions mêmes, faisant ainsi rempart contre les lois antérieures » (Thomas, 2011, p. 102). C'est comme si la loi se prémunissait à travers une sanction non seulement contre ses violations futures ou possibles, mais aussi contre toutes les autres lois qui sont en contradiction avec elle. La sanction fait alors partie de ce travail négatif, de ce débat de la loi contre ses transgresseurs, mais aussi contre les autres lois. Au lieu de sacraliser la loi, de la rendre immuable et définitive, la sanction en révèle sa dimension mouvante, elle montre qu'on peut toujours transformer parce que la loi est l'expression d'une *communauté de choix*. Nous sommes là dans le domaine d'une auto-fondation précaire et continuellement renouvelée du « vivre ensemble ».

CLINIQUE

Méthodologie et planification

Il était en somme évident, à nos yeux, que la question de la sanction ne pouvait se résoudre ni par la mise en place d'un cadre juridique extérieur, ni en laissant l'initiative tout simplement aux enseignants. Il fallait bien plutôt faire des classes les moteurs de proposition d'un nouveau règlement, en déplaçant la question initiale : de « comment mieux sanctionner » à « comment mieux vivre ensemble ». L'idée était de confier aux deux classes de BEP retenues pour l'expérimentation (au total, entre 40 et 50 élèves de 16/17 ans en bac pro horticulture et bac pro aménagement paysager) la possibilité de faire émerger des règles relatives à la vie communautaire dans l'école. Pour réussir la mise en place de groupes de discussion, nous nous sommes inspirés des principes de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez 1971, 1990 ; Defrance, 1993) et notamment de la tradition de « conseils » étudiants (Fonvieille, 1998). Plus récemment, c'est la nouvelle théorisation sur la pédagogie coopérative qui a repris le souci de déléguer réellement aux élèves une partie du pouvoir et des responsabilités de l'enseignant (Go, 2013).

En matière de dispositif de recherche, l'approche qui nous apparaissait la plus cohérente et que nous avons adoptée était celle de la recherche-action en éducation (Adler & Adler, 1987; Corey, 1953 ; Sagor, 2005 ; Campbell et Groundwater-Smith, 2010). Pour Jacques Pain (1993), « il y a recherche-action et plus précisément recherche-intervention, lorsqu'il y a expérience en dimension sociale réelle, à l'échelle restreinte, dans un projet de changement, avec un dispositif réglé d'observation, de contrôle, d'analyse, à dimension collective » (p. 165). Cette définition est à compléter avec celle d'Henri Desroche (1990), selon qui la recherche-action s'adresse à :

des hommes à qui l'on donne la possibilité de s'exprimer et de se désinhiber, de ne pas croire qu'ils sont faits pour agir tandis que des autres sont faits pour penser, ces hommes qui veulent penser leurs actions, la traiter, la raisonner, s'en distancier, la critiquer, l'étendre, la surplomber, la rédiger, la présenter la transmettre ont un matériel magnifique.... Et cela s'appelle la recherche permanente. (p. 26)

En effet, nous voulions engager différents acteurs (n'étant pas des chercheurs professionnels) dans la recherche en les transformant d' « objets » d'une observation externe en « coauteurs » de la recherche elle-même (Heron et Reason, 2001). L'on pourrait ainsi dire que le présupposé de cette recherche était une *transformation des rapports de production des savoirs* : le chercheur « professionnel » ou le vidéaste n'évaluent plus de l'extérieur une situation en l'objectivant, mais doivent adopter une posture permettant à l'équipe pédagogique de s'autoriser à chercher et à produire par elle-même de nouveaux savoirs. Les praticiens « non-chercheurs » (c'est-à-dire, étudiants, enseignants, responsables pédagogiques, etc.) ne sont plus les simples « clés » d'accès au terrain, mais les protagonistes

de la transformation de la situation. On parlera de recherche-action *coopérative* dans la mesure où il ne s'agit plus seulement de travailler ensemble en faisant converger les différents intérêts des acteurs, dans une logique de collaboration, mais de produire une œuvre commune en une *communauté d'action* (Go, 2009, 2013). L'enjeu principal de ce travail communautaire était ainsi, encore plus que l'obtention d'un nouveau règlement de l'école, la transformation de toutes les *postures* d'acteurs face à la loi : étudiants, enseignants, chercheurs.

Ces différents objectifs nous ont fait converger vers la variante « critique » de la recherche-action, insistant sur l'orientation participationniste et démocratique et la création d'une distance critique par rapport aux allants de soi qui gouvernent habituellement la pratique des acteurs (Carr et Kemmis, 1986, 2009). Ensuite, puisque l'objectif était d'impliquer à la fois les étudiants et les enseignants dans une recherche interne à leurs pratiques singulières, il nous a semblé important de partir du savoir-faire des acteurs eux-mêmes, de leurs concepts et catégories interprétatives ainsi que de leur imaginaire (Barbier, 1996 ; Morin, 2010). La constitution de l'équipe de recherche représentait, de ce point de vue, un défi majeur, car il fallait pouvoir y intégrer plusieurs personnes représentant plusieurs instances de l'institution et par conséquent plusieurs types de pratiques, de valeurs et d'approches à la théorie. Ce sont ces différences de sensibilité, de fonction, et de langage qui sont souvent à l'origine de conflits ou des incompréhensions entre les parties prenantes de la recherche-action (Coenen, 2001 ; Campbell et Groundwater-Smith, 2007).

Planification

C'est pour surmonter les conflits réels et éventuels que nous avons ainsi proposé, largement débattu et choisi collectivement avec l'équipe, la mise en place d'un dispositif de recherche-action à trois variables. D'abord, l'institutionnalisation des groupes de discussion : espaces de parole où les élèves pourraient nommer ce qui se passe autour d'eux, soit un lieu de rencontre entre professeurs et élèves. Le but était d'encourager une expérience qui ne serait pas celle de la relation pédagogique ordinaire, basée sur l'obéissance, mais celle de la libre discussion démocratique sur les règles du « vivre ensemble » (Carr et Kemmis, 1986).

Ensuite, nous avons mis en place un chercheur collectif dont tous les membres devaient prendre une véritable posture de recherche. Composé du responsable pédagogique des sections concernées, du responsable de l'ingénierie pédagogique de l'école, de deux enseignants des classes concernées et du chercheur-accompagnateur du CIRPP, cette équipe de recherche devait penser le dispositif dans ses forces, ses limites, ses allants de soi, ses impensés et ses implicites pour ensuite proposer des pistes concrètes d'amélioration et de renouvellement des approches et des pratiques. Les praticiens-chercheurs devaient apporter une réflexion permanente sur ce qui allait se passer dans les classes pendant les discussions, essayer de repérer la logique interne du groupe, les points forts et faibles de cette expérience, évaluer la dynamique

de démocratisation réelle et apporter une contribution réfléchie à la mise en place du nouveau système de sanction. Tout était questionné dans ce chercheur collectif, en termes de psychosociologie critique : l'effet groupe, les phénomènes de leadership, l'imaginaire collectif et les valeurs individuelles, et ainsi de suite (Anzieu et Martin, 1968 ; Barbier, 1996). Concrètement, ce « chercheur collectif » engendrait la dynamique du dispositif en produisant des rapports à travers un processus d'écriture et d'évaluation à « spirale » qui permettait de construire ce processus d'aller-retour continu entre les pratiques et la théorisation typique de la recherche-action.

Enfin, le tournage d'un film sur l'expérience par un vidéaste favorisait un retour réflexif sur l'expérience par les différents acteurs. Les séquences des prises de vue avant montage allaient en effet alimenter la réflexion des deux instances : groupes de discussion et « chercheur collectif ». Par ailleurs, le vidéaste intervenait régulièrement au sein de ce dernier pour y exposer ses considérations et expliquer ses prises de vue.

Redéfinition progressive de la question de recherche et réalisation

Au début les groupes de discussion dans les classes ont tourné à vide, en l'absence d'une problématique précise. Les jeunes ne semblaient pas vouloir / pouvoir investir ces espaces de parole pour créer leurs lois et continuaient à envisager la loi seulement selon sa finalité répressive. Comment encourager une expérience « active » du droit ? Une série de conversations informelles avec les étudiants nous ont convaincus que la discussion sur les règles et les sanctions dans les classes devait porter non pas sur les grands principes ou les concepts philosophiques, mais sur les petits objets qui interrogent le « vivre ensemble » au quotidien. Nous avons alors interrogé les enseignants sur leur vécu quotidien dans les classes, pour pouvoir définir une question qui serait une porte d'entrée privilégiée dans la recherche pour les étudiants et les enseignants. De ce point de vue, le téléphone portable s'est révélé un objet extraordinaire, et pour des raisons qui vont bien au-delà du débat interminable sur le portable à l'école (Ling, 2002 ; Castelain-Meunier, 2002 ; Fluckiger, 2008). Quatre *questions* relatives à cet objet montrent l'intérêt de le prendre en compte dans le cadre d'une recherche-action sur la sanction.

1. Anomie. Les comportements autour du téléphone portable témoignent, à TECOMAH ou ailleurs, d'un véritable « vide » juridique. En effet, une législation sur l'usage du portable existe, mais peu la connaissent et peu la respectent (résultat confirmé par le questionnaire par le chercheur collectif d'un échantillon aléatoire d'élèves et de professeurs). La règle, affichée dans chaque classe, dit que le portable doit être éteint, mais personne, y compris de nombreux professeurs, ne la prend au sérieux. Quant aux étudiants, ils reçoivent et envoient régulièrement des SMS, regardent des vidéos, écoutent de la musique. En bref, le portable est à lui seul occasion d'une situation d'anomie. Manifestement la norme du comportement ne coïncide plus avec la règle et se

trouve même en contradiction avec elle. Le règlement est tellement rigide (on empêche l'usage même au restaurant), que personne ne l'applique vraiment. En revanche, il y a une règle tacite qui permet de positionner le portable en mode vibrant. Cet accord normatif informel crée un nouvel espace de jeu autour de la norme, jeu que certains étudiants poussent le plus loin possible, quitte à se faire sanctionner de la façon la plus « sévère » : confiscation du téléphone pour une semaine. En l'absence d'une réglementation plus précise détaillant les différents « cas », la sanction conséquente était d'ailleurs abandonnée à la discrétion de l'enseignant et à son autorité pour ainsi dire « absolue ». Il s'agissait en somme de sortir d'une impasse : d'une part, l'étudiant se faisait un point d'honneur à chercher à escamoter le règlement, de l'autre, l'enseignant exaspéré faisait du maintien de l'ordre une question d'autorité.

2. *Développement technologique et pédagogie.* La raison de cette anomie est tout simplement l'inadéquation de la règle écrite à l'objet et à ses usages (pensons par exemple aux différents forfaits SMS proposés par les opérateurs ces dernières années qui rendent caduc l'usage « par la voix »). Lorsque la loi a été écrite, le portable était probablement utilisé principalement pour passer ou recevoir des appels téléphoniques, il dérangeait parce qu'il faisait du bruit lorsqu'il sonnait et lorsqu'on parlait au téléphone. Aujourd'hui, ce petit objet a en quelque sorte changé de nature. On peut jouer avec, aller sur le réseau, visionner un film, écouter de la musique, regarder la météo, et ainsi de suite. En bref, le portable est désormais un objet polyvalent, au centre d'innombrables usages : la pure interdiction est tout simplement inadaptée. L'on retrouve là les raisons de l'anomie : c'est que tous, enseignants et étudiants, reconnaissent plus ou moins implicitement que la règle ne correspond plus à l'objet et refusent tout simplement de la respecter. Il y a là un exemple remarquable de la façon dont l'édifice du droit se trouve dépassé par l'organisation normative du groupe classe ou par des normes sociales non formalisées. Par ailleurs, on peut interpréter l'anomie comme une nouvelle étape vers la formulation d'une nouvelle loi qui sera plus en adéquation avec les règles informelles du groupe (Merton, 1964).

3. *Les relations entre générations.* Pourquoi la situation continue néanmoins de poser problème ? Ne pourrait-on pas, par exemple, ignorer tout simplement la loi ? C'est là que la règle formelle montre sa nécessité structurante, car le portable reste toutefois objet de dispute : entre ceux qui sont gênés par son usage et les autres, entre les enseignants qui déplorent la distraction provoquée par l'usage du portable et les étudiants qui vivent désormais dans un contexte où la sociabilité, le rapport à l'espace et à la communication, les relations avec les parents et les amis, sont profondément marqués par cet objet technique. Le plus souvent, en revanche, les adultes ont appris à communiquer et à s'éduquer autrement et considèrent le portable comme une source de distraction nuisant à l'apprentissage : « Les étudiants d'aujourd'hui sont incapables de se passer de l'usage du portable » dit une enseignante. « Nous ne voyons pas pourquoi nous devons nous en passer : nous sommes habitués à être reliés constamment aux

autres, le simple fait de laisser le portable allumé n'est pas forcément source de distraction » répond un élève. Il y a donc discorde, mésentente, incompréhension entre les générations, et souvent ces éléments influent négativement sur les leçons et sur le climat de la classe. Là encore, le vide juridique engendre des comportements et des attitudes variées, qui laissent souvent l'apprenant sans repères quant aux normes acceptables de comportement ou alors lui donnent l'occasion d'en « profiter » (en l'utilisant, par exemple, pendant certaines heures de cours et pas pendant d'autres). Ainsi, au niveau du « vivre ensemble », cette recherche-action interroge une dimension qui n'est pas souvent soulevée. L'on se concentre d'habitude sur les différences religieuses, de classe sociale, ethniques, de genre, alors la question sous-tendue au problème du portable est celle du rapport entre des générations, qui ont un rapport différent à la technologie et à la concentration, à la vie dans la classe.

4. *De l'expertise des étudiants en la matière.* Cette situation hétérogène appelle précisément la solution juridique, non seulement afin d'homogénéiser les comportements à travers une règle commune, mais aussi parce que la discussion de la loi est, dans ce cas, la meilleure occasion pour faire dialoguer deux mondes, celui des élèves et celui des enseignants. Il est évident que l'ouverture de ce dialogue était le premier effet souhaité, bien plus que la formulation d'une nouvelle règle sur l'usage du portable. De plus, la connaissance du portable est indispensable pour légiférer : jamais peut-être comme dans le cas d'un objet que les jeunes utilisent et maîtrisent mieux que les adultes, leur expertise est nécessaire pour légiférer. Ainsi, c'est précisément lorsqu'il s'agit d'établir une règle sur ce petit objet technique que l'on s'aperçoit de la nécessité d'une règle établie collectivement dans les classes et non pas unilatéralement par les adultes.

La discussion des projets de loi et le parcours des projets

Dans un premier temps, des copies du règlement ont été distribuées aux groupes de discussion divisés en plusieurs groupes de 3-4 élèves. Chaque groupe d'étudiants a élaboré une sorte de casuistique : une description détaillée et argumentée des actes permis et défendus avec un portable dans la classe, à la fois dans la réalité des pratiques et dans l'idéal. Chaque proposition a été présentée ensuite par un rapporteur à l'ensemble de la classe et débattue collectivement. Les propositions ont couvert un éventail étendu de possibilités, du dépôt du portable dans une boîte à l'entrée de chaque cours jusqu'au droit de recevoir des SMS ou des appels pendant les heures de cours.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux jeunes d'établir un projet de loi concernant l'usage du portable dans les différents espaces de l'école : classe, couloir, restaurant, extérieur. Il a ainsi été possible de « moduler » les différentes fonctions du portable selon les espaces (ex., en classe éteint, dans le couloir en silencieux, dans le restaurant allumé). Les élèves ont ensuite imaginé des sanctions pour chaque type de transgression. Ici encore, l'inventivité législative des jeunes a été remarquable et variait de la confiscation

jusqu'au permis à points. Les différentes propositions ont été mises au vote et un projet de loi a enfin été adopté dans chaque classe. Dans les faits deux projets de loi ont été votés, l'un plus « permissif », l'autre plus détaillé et un peu plus contraignant, mais applicable à tous (c'est-à-dire, élèves, personnel enseignant et non enseignant). Le vote est en soi un moment intéressant parce qu'il montre les relations entre les différents sous-groupes et la dynamique générale du groupe. Dans une classe, par exemple, un groupe d'apprenants, qui, visiblement, n'utilise pas le téléphone comme les autres, propose une réglementation très sévère – s'ensuit l'insurrection des autres, qui formulent alors des contre-propositions moins contraignantes.

Les deux projets ont été ensuite examinés par le groupe de chercheurs-praticiens qui incluait exceptionnellement aussi deux représentants des jeunes, l'un pour chaque classe. Une fois formalisés, les projets de loi ont été présentés aux différents niveaux de la hiérarchie et enfin proposés à la direction en tant que suggestions de changement du règlement. Cet « allant de soi » avait été discuté au préalable au sein du « chercheur collectif » avec les élèves présents. Le parcours législatif du projet de loi, des classes jusqu'à la direction en passant par les instances intermédiaires, avait été ensuite présenté aux étudiants qui avait décidé d'envoyer des représentants auprès de la direction. Les membres du chercheur collectif ont alors décidé que trois élèves de la classe horticole et trois élèves en aménagement paysager seraient accompagnés dans leur démarche par le chercheur et le responsable de formation. Cette ultime étape était extrêmement importante pour les jeunes qui participaient à cette recherche-action (quelle que soit d'ailleurs la réponse qu'apporterait l'institution) pour qu'ils sachent qu'ils pouvaient participer à l'élaboration et à la discussion de la loi. La présentation du projet à la direction a aussi permis de débattre des impacts sociétaux de l'usage des téléphones portables, en impliquant les étudiants dans une discussion qui portait plus largement sur le sens des règles à l'école et ailleurs. Finalement, la direction a accepté l'une de deux propositions de réglementation proposées par les étudiants. Un nouvel article régissant l'usage du portable s'est vu appliqué à l'école tout entière.

Evaluation

On peut dire que la recherche-action a abouti à un succès, car son objectif minimal, la transformation du règlement existant par l'inclusion de la réflexion des étudiants, a été atteint. Mais au-delà des transformations formelles, quel a été l'impact sur les comportements réels des étudiants ? Nous avons vu que le vrai défi consistait, au-delà la modification du règlement, à transformer l'attitude de la communauté éducative par rapport au règlement. Nous avons essayé de répondre à cette question tout au long du déroulement de la recherche, en centrant notre analyse sur trois points : l'impact de la recherche-action sur le nombre des rappels à l'ordre, l'évolution des représentations des étudiants sur la loi et enfin les transformations des pratiques et des postures des enseignants.

Nous avons procédé à l'évaluation de ces trois sous-objets grâce à la collecte des données suivantes :

- les statistiques de sanctions tenues par le responsable pédagogique (p. ex., avertissements oraux, renvois du cours, consignes, rappels écrits, envois de lettres recommandées aux parents et passages devant le conseil de discipline) ;
- la production de comptes rendus et autres verbatim par le groupe de recherche-action ;
- des entretiens semi-directifs réalisés par le chercheur-accompagnateur et filmés par le vidéaste avec les étudiants, tout au long de l'expérience ;
- des questionnaires administrés aux jeunes à l'issue des dernières réunions des groupes de discussion, contenant 9 questions fermées et 5 semi-ouvertes ;
- des entretiens non-directifs réalisés par le chercheur-accompagnateur avec les enseignants impliqués et d'autres membres de l'équipe pédagogique.

L'analyse croisée de ces différentes sources permet d'élaborer une première réponse en plus de révéler des contradictions et de possibles pistes d'explication. Certes, tous les élèves n'ont pas réagi de la même façon et beaucoup d'entre eux continuent à jouer avec la loi. Toutefois, l'inflation des sanctions a cessé dans ces classes. Comme le révèlent les données relatives au nombre de sanctions, la baisse a même été spectaculaire pendant l'année de l'expérimentation (2010/2011) : 40 consignes, 20 rappels et 5 conseils de discipline contre 83 consignes, 90 rappels, 12 conseils de discipline l'année précédente, soit environ 50 % de rappels à l'ordre en moins par rapport à la même période de l'année précédente.

Cette baisse est-elle due à l'évolution des représentations des étudiants sur la loi et à une modification conséquente de leurs comportements, ou à un changement de la façon dont les enseignants sanctionnent ? L'examen des documents produits par le chercheur collectif ainsi que les entretiens conduits avec les enseignants directement impliqués dans l'expérience montre une sensibilité accrue des enseignants à la façon de sanctionner, mais aussi à l'égalité des membres de la communauté éducative devant une loi décidée collectivement. Certains enseignants, par exemple, ont dit avoir compris qu'ils ne pouvaient pas prétendre à l'observance de certaines règles de comportement qu'ils refusaient eux-mêmes de respecter.

Reste que, pour la majorité des membres de l'équipe pédagogique, c'est l'existence même d'une recherche-action sur la sanction qui les a poussés à s'interroger sur la façon dont ils distribuent des punitions dans les classes. Faut-il alors mettre la baisse du nombre de sanctions sur le compte de l'effet Hawthorne, selon lequel la recherche comporte automatiquement, par le seul fait d'avoir lieu, un changement du comportement des acteurs ? (Gillespie,

1991). Cette considération ne peut suffire à expliquer les ambiguïtés relevées par le questionnaire distribué aux étudiants. Ce dernier présentait six principaux axes de questionnement : degré d'implication dans les groupes de discussion, évolution des comportements face aux usages du portable, appréciation de la nécessité de faire évoluer « la » loi relative aux usages des portables, connaissance du parcours institutionnel de la loi, effet et utilité du projet (désir de continuité) et satisfaction par rapport à la participation à l'expérience. Les réponses des étudiants sont pour le moins contradictoires : s'ils reconnaissent majoritairement leur implication dans le projet, ils concluent en même temps à son inutilité sur le long terme. Si l'on consolide les résultats des réponses de deux classes, on parvient à un résultat paradoxal :

TABLE 1. *Évaluation de la recherche-action par les étudiants : une synthèse*

Degré d'implication dans les groupes de discussion.	Engagés et très engagés : 77%
Évolution des comportements face aux usages du portable.	Pas de changement déclaré après l'expérience : 62,5%
Appréciation de la nécessité de faire évoluer « la » loi relative aux usages des portables.	Non : 51%
Connaissance du parcours institutionnel de la loi ?	Non : 58%
Effet et utilité du projet (possibilité d'expression dans l'établissement, désir de continuité, pouvoir de décision au sein de l'école).	Oui : 61%
Satisfaction, apprentissage par rapport à la participation à cette expérience.	Oui : 61%

Nous éviterons de tirer des conclusions trop hâtives de l'analyse de ces questionnaires, mais certaines données sont cependant particulièrement significatives : même à la fin de l'expérience, une majorité de jeunes (51 % en moyenne dans les deux classes) estime que le changement de la loi n'est ni nécessaire ni utile. De plus, selon 62,5 % des élèves, l'attitude personnelle par rapport au portable n'a pas changé. Comment expliquer ce véritable désaveu de jeunes après une expérience qui semble avoir porté ses fruits ? L'enquête conduite auprès de membres de l'équipe pédagogique a permis de révéler un désaccord profond au sein de l'équipe : au moins la moitié des enseignants étaient sceptiques si non opposés à la conduite de cette recherche-action qu'ils voyaient comme une intrusion non sollicitée d'« experts » (Coenen, 2001). Ce scepticisme a été manifesté, parfois ouvertement aux étudiants, qui nous avaient fait part de leurs réserves déjà au cours des entretiens et qui les ont retraduites dans le questionnaire.

Il n'empêche que 61 % d'étudiants pensent que, dans certaines conditions, ils pourront désormais « exercer un certain pouvoir de décision quant au fonctionnement de l'école ». C'est bien là que se situe la plus-value de cette

recherche-action. On pourrait dire que cette expérience a engendré une certaine conscience de pouvoir agir en situation, héritage qui, selon certains étudiants, pourra être transmis à ceux qui leur succéderont. En suivant cette piste, derrière les résultats statistiques, on peut retrouver un phénomène de conscientisation. Les questions semi-ouvertes du questionnaire comme les entretiens semi-directifs conduits avec les étudiants montrent en effet le développement de capacités à réfléchir en situation sur les conséquences relatives à certains actes, mais encore plus de la conscience de la possibilité de régler à long terme les comportements grâce aux modifications conscientes apportées au règlement collectif.

Plus profondément, l'on devrait parler, à propos de cette expérience, d'un vrai effet de co-formation entre générations. Les enseignants et le personnel de l'école ont pu entrer dans le monde des jeunes, comprendre combien il était important pour eux d'être connectés à travers les nouveaux médias et la nature de leur expérience sensorielle et communautaire. Ils ont appris aussi à lâcher peu à peu leur pouvoir législatif : il est significatif, à ce propos, que, lors de la première année, l'écriture de la loi était encore à charge du chercheur collectif, alors que la deuxième année ce sont les élèves eux-mêmes qui l'ont écrite. Les jeunes, de leur côté ont appris à se rendre auteurs des lois réglant leur « vivre ensemble » : ils ont appris à écrire et à voter un projet de loi, ils ont aussi appris à déchiffrer le fonctionnement institutionnel de l'école à travers le parcours du projet à la loi (même si on peut regretter que cette possibilité ait été donnée, de fait, seulement aux représentants des étudiants qui ont pu participer aux sessions du chercheur-collectif et à la rencontre avec le directeur). Souvent, les étudiants ont pu se mettre à la place des enseignants, et comprendre comment pouvait être gênant pour un professeur de devoir faire face à des problèmes de concentration et au manque d'attention. Plus profondément, les apprenants ont pu se mettre à la place du législateur et non pas du transgresseur et se construire comme des appartenants-décideurs de l'institution école dont ils font partie. Ce qui était en jeu ce n'était rien de moins que la possibilité de dépasser le stade de simples usagers / clients de l'institution et de devenir protagonistes dans le processus d'institution de la loi.

On se rend compte également de la difficulté d'évaluer ces apprentissages de façon quantitative : de ce point de vue, il est vrai que l'écriture de la loi semble déjà indiquer une réelle transformation de la relation pédagogique, c'est-à-dire de la façon « d'être ensemble » propre à la communauté des enseignants et des élèves. Naturellement, dans notre esprit, il ne s'agissait pas de considérer le projet de loi comme la solution aux problèmes de discipline, d'autant plus que ce projet n'était pas défini par l'école tout entière, mais seulement par deux classes. On ne peut donc pas encore parler, à propos de cette recherche-action, d'une réelle démocratie participative. Toutefois, ce qui est d'intérêt pour nous, c'était moins de trouver la solution à un problème, que le chemin parcouru par le groupe classe pour y parvenir, chemin dans lequel les jeunes,

les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative ont trouvé à travers l'écriture de la loi plus qu'un compromis, une nouvelle façon de vivre ensemble. C'est la raison pour laquelle la possibilité de la réussite se mesure moins à la diminution du nombre des sanctions qu'à la capacité de la communauté éducative de l'école de décider collectivement de la loi et des sanctions qui permettent à celle-ci d'être respectée.

CONCLUSION

L'évaluation de cette recherche-action a porté sur l'efficacité au regard de l'objectif principal fixé : repenser collectivement les règles du « vivre ensemble ». Elle a effectivement autorisé les prises de parole au lieu de réformer tout simplement le système de sanction et permis la co-construction d'un dispositif basé sur la participation active des étudiants, des enseignants, des chercheurs. En ce sens, l'on peut dire que le résultat majeur de cette recherche-action a été l'instauration d'une relation pédagogique par laquelle l'enseignant a appris autant que son élève de la relation même. S'il y a un aspect saisissant dans cette expérimentation, c'est en effet la volonté de tous les acteurs de la situation pédagogique d'œuvrer pour la réussite de la recherche et la capacité d'autocorrection qui, malgré les innombrables tournures et erreurs, ont conduit finalement à l'ouverture d'un espace de parole, par lequel le groupe classe a pu finalement se subjectiver (Paltrinieri, 2012). Cette recherche-action ne montre finalement qu'une seule chose : la vraie question qui sous-tend le problème de la sanction est celle de la construction de nouvelles institutions qui permettent au groupe « classe » de devenir auteur de sa propre loi.

RÉFÉRENCES

- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research (Qualitative Research Methods)*. London, UK : Sage.
- Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, FR : PUF.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, FR : PUF.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris, FR : Anthropos.
- Boumard, P. & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris, FR : Armand Colin.
- Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2007). *An ethical approach to practitioner research*. London, UK : Routledge.
- Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (2010). *Action research in education (Vol. 3)*. London, UK : Sage.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Educational knowledge and action-research*. London, UK : Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009). Educational action research : A critical approach. In S. Noffke et B. Somekh (dir.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 74-84). London, UK : Sage.
- Castelain-Meunier, C. (2002). Le téléphone portable des étudiants. Un outil d'intimité paradoxale. *Réseaux*, 116(6), 230-255.

Chatel, L. (2011, 25 août). Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. (Cirulaire n° 2011-112). *Le Bulletin Officiel* (Numéro spécial Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement), 6, Consulté à partir http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071

Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 16-17(VII), 19-32.

Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*, New York, NY: Teachers College Press.

Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris, FR : ESF.

Defrance, B. (1993). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris, FR : La Découverte.

Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action*. Paris, FR : Editions Ouvrières.

Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris, FR : PUF.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-63.

Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, FR : Anthropos.

Foucault, M. (1994). L'évolution de la notion d'*individu dangereux* dans la psychiatrie légale du XIXe siècle. Dans *Dits et écrits* (Vol. III, pp. 443-464). Paris, FR : Gallimard,.

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

Gillespie, R. (1991). *Manufacturing knowledge: a history of the Hawthorne experiments*, Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Go, N. (2009). Une approche complexe des apprentissages. La primauté du processus. *Penser l'éducation*, 25, 19-48.

Go, N. (2013). La pédagogie coopérative complexe. Dans F. Fourcade et M. Sumpth (dir.), *Oser la pédagogie coopérative complexe* (pp. 47-80). Lyon, FR : La Chronique Sociale.

Heron, J. et Reason, P. (2001). The practice of co-operation inquiry : Research 'with' rather than 'on' people. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 179-188). London, UK : SAGE.

Lapassade, G. (2005). *Groupes, organisations, institutions*. Paris, FR : Anthropos.

Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*. Paris, FR : Armand Colin.

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris, FR : Anthropos-Economica.

Ling, R. (2002). L'impact du téléphone portable sur quatre institutions sociales. *Réseaux*, 112-113(2), 276-312.

Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behaviour. Dans M.B. Clinard (dir.) *Anomie and deviant behavior: A discussion and critique* (pp. 213-242). New York, NY : Free Press of Glencoe.

Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique*. Paris, FR : L'Harmattan.

Neill, A.S. (1985). *Libres enfants de Summerhill*. Paris, FR : Folio-Gallimard.

Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, FR : Maspéro.

Oury, F. & Vasquez, A. (1990). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux, FR : Éd. Matrice.

Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Paris, FR : Matrice.

Paltrinieri, L. (2012). *La sanction éducative. Une recherche-action*. Paris, FR : Pétra.

Prairat, E. (1997). *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris, FR : Harmattan.

Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, 127, 107-117.

- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées résultats et problèmes*. Paris, FR : PUF.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Toulouse, FR : Érès.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris, FR : PUF.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Schmid, J. R. (1972). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris, FR : Maspero.
- Testanière, J. (1967), Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, VIII, 17-33.
- Thomas, Y. (1988). Sanctio. Les défenses de la loi. *L'écrit du temps*, 19, 61-84.
- Thomas, Y. (2011). De la « sanction » et de la « sainteté » des lois à Rome. Remarque sur l'institution juridique de l'inviolabilité. Dans P. Napoli (dir.), *Les opérations du droit* (pp. 85-102). Paris, FR : Gallimard-Seuil.

CHRISTIAN OLLIVIER a enseigné la vente à Négocia, ancienne école de négociation commerciale située à Paris (aujourd'hui Novancia), avant de rejoindre TECOMAH en tant que responsable de l'ingénierie pédagogique. Passionné de philosophie et sociologie, il s'intéresse à la pédagogie active et pratique la recherche-action.

LUCA PALTRINIERI est docteur en philosophie de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon et de l'Université de Pise. Il est spécialiste de la pensée de Michel Foucault. Il est actuellement chargé de recherche au Centre pour l'Innovation et la Recherche en Pédagogie de Paris et enseignant-chercheur à la Chambre de Commerce Paris Ile-de-France. lpaltrinieri@cci-paris-idf.fr

CHRISTIAN OLLIVIER taught retail at Négocia, a former school of commercial negotiation in Paris (today Novancia) before joining TECOMAH as the pedagogical engineering manager. Passionate about philosophy and sociology, he is interested in active pedagogy and action-research.

LUCA PALTRINIERI holds a doctorate in philosophy from the École Normale Supérieure of Lyon and the Université de Pise. He is a specialist in the works of Michel Foucault. He is currently a Research Officer at the Centre pour l'Innovation et la Recherche en Pédagogie de Paris and a teacher-researcher at the Chambre de Commerce Paris Ile-de-France. lpaltrinieri@cci-paris-idf.fr