

La construction du lien social à l'école

Rédactrice invitée :
Suzanne VINCENT

Liminaire

- 1** **La construction du lien social à l'école**
Suzanne VINCENT, Université Laval, Québec, Canada
- 16** **Éthique et diversité**
Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Universités Paris VIII et Paris III, France
- 31** **Une philosophie politique de l'école**
Daniel M. WEINSTOCK, Université de Montréal, Québec, Canada
- 47** **La socialisation démocratique contre la forme scolaire**
Guy VINCENT, Université Lyon2, France
- 63** **Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social**
Marie-Françoise LEGENDRE, Université Laval, Québec, Canada
- 80** **Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques**
Christophe MAUNY, Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II, France
- 98** **Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario**
Nathalie BELANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 118** **Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante**
Nathalie GAL-PETITFAUX, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France
Olivier VORS, Collège A. France, Académie de Lille, France
- 140** **Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise**
Louis LEVASSEUR, Université Laval, Québec, Canada
- 156** **Contribution des parents à la socialité des jeunes**
Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXVI:2 – AUTOMNE 2008

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

La construction du lien social à l'école

Suzanne VINCENT

Université Laval, Québec, Canada

Se construire avec les autres ou apprendre à « faire société » dès l'école

Qu'est-ce qui permet aux individus de « faire corps » au sein d'une société ou d'un groupe social, de « tenir ensemble », bref de s'associer entre eux en vue de faire œuvre commune, sans pour autant « perdre » leur individualité propre? Quel ingrédient faut-il pour qu'il y ait société d'humains ou de citoyens et coopération en vue du bien commun¹? Dans quel sens, et c'est la question qui nous intéresse particulièrement, l'école² est-elle invitée à préparer les jeunes, en relais de la famille mais

-
1. La notion de bien commun a fait l'objet de nombreux écrits en philosophie politique et continue d'être thématisée par les philosophes et politologues. Pour Pétrella (1997, p. 16-17), le bien commun est à la base de l'existence et du développement d'une société. Il a pour objet la richesse commune, c'est-à-dire l'ensemble des principes, des règles, des institutions et des moyens qui permettent de promouvoir et de garantir l'existence de tous les membres d'une communauté humaine.
 2. Nous désignons ici l'institution en général, tous ordres d'enseignement confondus, et non des établissements physiques particuliers. La question de la socialisation scolaire concerne les ordres d'enseignement primaire et secondaire chargés de la scolarisation obligatoire. Cette socialisation se poursuit mais prend toutefois une forme autre au postsecondaire (cégeps, lycées, instituts, universités) où la dimension critique est largement exploitée par le traitement de questions socialement vives et de controverses.

aussi en distance avec celle-ci³, à devenir des *individus sociaux*⁴ responsables, aptes à vivre ensemble et à coopérer par l'entremise des contextes et des activités qu'elle propose, considérant qu'elle est conviée au renouvellement de ses pratiques éducatives à la suite des réformes instituées au cours des deux dernières décennies? L'examen de la contribution de l'école à la construction du lien social, envisagée ici dans la perspective du mandat de socialisation qu'elle détient et visant une contribution significative au développement du capital socioculturel chez les jeunes, est une entreprise complexe qui ne peut être commentée sans qu'on ne s'autorise un détour par le social pour saisir la dynamique d'ensemble dans laquelle opèrent actuellement les institutions et évoluent les individus. Avant d'amorcer un tel parcours, il convient toutefois de revenir sur la notion de *lien social* en tant que référent convoqué et qui n'est pas sans ambiguïté.

Du *lien social* comme d'une expression utile pour traiter du rapport au social

Malgré la nébuleuse conceptuelle dans laquelle s'inscrit la notion de *lien social*⁵, celle-ci est commode pour décrire ce qui nous semble relever de l'ordre des rapports symboliques plus ou moins formalisés, conscientisés et consentis sous-jacents aux formes de convivance⁶ qu'instaurent entre eux les individus pour « faire société », et ce, dans un contexte où entrent en jeu différents pouvoirs et où s'expriment diverses logiques, les leurs ainsi que celles des institutions auxquelles ils sont rattachés (société, milieu de travail, associations, etc.)⁷. Loin d'être stabilisée malgré son évocation fréquente dans les discours, cette notion constitue pourtant un thème récurrent en sciences humaines, notamment en sociologie où elle fait l'objet de nombreux

-
3. Nous parlons ici de distance et non de rupture, l'école devant ouvrir sur le monde et sur la culture. Dans sa critique sur l'école, H. Arendt soulignait justement que celle-ci n'est pas le monde et ne doit pas se présenter ainsi. L'école est l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé, l'institution qui fait transiter l'enfant entre la famille et le monde, l'État étant le proposeur de la scolarisation. Voir : Arendt (1972).
 4. Ce thème a fait l'objet du XVII^e congrès de l'*Association internationale des sociologues de langue française* qui s'est tenu à Tours en France en 2004. Voir l'ouvrage sous la direction de Hirschhorn (2007) qui collige les communications des conférenciers et des intervenants des tables rondes.
 5. Cette notion n'est pas en effet sans appeler de réserves non plus que soulever des malaises quant à son usage, l'absence de robustesse de celle-ci et l'ambiguïté des significations qu'elle génère posant problème, d'où la distanciation critique que choisissent de maintenir nombre d'analystes sociaux au regard de celle-ci. On y voit un risque d'aplatissement et d'uniformisation des conduites des individus sous couvert d'un discours d'unité et de cohésion sociale susceptible de servir davantage les intérêts idéologiques de l'appareil d'État. Voir, entre autres : Genestier (2006) et Helly (2002).
 6. Nous empruntons ce terme à feu Julien Harvey du *Centre Justice et Foi* pour qui les rapports harmonieux entre les différentes cultures étaient d'une importance capitale. L'académicienne Florence Delay a prononcé un discours faisant l'éloge de ce néologisme et en soulignant l'ancrage historique lors d'une séance publique des cinq académies en octobre 2004.
 7. Loin de nous l'idée ici de proposer une définition (une autre...) du lien social. Notre projet se veut davantage pragmatique et vise tout au plus à préciser l'optique à partir de laquelle nous l'envisageons. Sans doute inspirée par les lectures et les auteurs fréquentés, la formulation emprunte aussi au sens commun.

débats et communications⁸. Elle se rapproche, selon Cusset (2007), de celle de *capital social* qui renvoie à son tour au degré de coopération, de réciprocité et de confiance exprimé au sein de la société. De toute évidence, on peut y déceler une parenté conceptuelle avec les notions d'*affiliation*, de *proximité*, d'*appartenance* ou de *communauté d'intérêts* et, inversement, avec celles de *rupture*, d'*isolement*, d'*exclusion* ou d'*individualisme*, pour ne mentionner que celles-là. Si la question du lien social continue de se poser au niveau de diverses tribunes, elle semble par ailleurs souvent associée aux malaises de notre époque qui évoquent la perte de repères traditionnels, l'affaiblissement des institutions, la montée de la violence, l'accroissement des inégalités et de l'individualisme, quand ce n'est l'amenuisement des pouvoirs de l'État, la démission des élites politiques et sociales ou la promotion d'intérêts particuliers.

Alors que les uns conviennent de la fragilité d'un tel lien ou de son délitement, pour ne pas dire de la crise qui l'entoure, les autres, plus optimistes, font référence à sa transformation ou à sa refondation⁹, arguant d'un repositionnement de la question sociale autour d'une considération accrue pour le sujet, vu désormais dans l'optique de la modernité avancée¹⁰ comme un acteur autonome, libre de décider de ses allégeances et d'adhérer à ses propres réseaux, bien que défini aussi « dans » et « par » ses rapports avec les autres (Laplantine, 2007), « dans l'interaction Moi-Autrui » (Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez, 1990). Quoi qu'il en soit, les filiations et les solidarités susceptibles de s'exprimer dans l'espace public entre les citoyens et citoyennes, entre ceux-ci et les institutions de la société civile, ainsi qu'entre eux, les institutions et l'État, et ce pour des fins de coopération en vue du développement social, participent des préoccupations des démocraties libérales qui se montrent particulièrement sensibles au maintien de la cohésion sociale¹¹, d'autant qu'elles

8. À titre d'exemple, notons que le congrès de l'*Association internationale des sociologues de langue française* qui s'est tenu à Istanbul (Turquie) en juillet 2008 avait pour thème « Être en société : le lien social à l'épreuve des cultures ». En référence à cet événement scientifique, il est intéressant de répertorier justement les thématiques qui y ont été déployées. La plupart du temps, cette notion invoque les filiations qui s'établissent entre les individus, au sein de groupes sociaux plus ou moins larges (travailleurs), réunis en divers lieux (blogue, Internet), sur la base du partage de motivations ou de projets communs ou à partir de circonstances ou d'événements rassembleurs (loisirs, cuisine, maladie), illustrant ainsi les concepts voisins précisés dans le présent texte.
9. L'expression « crise du lien social » est souvent suivie d'un point d'interrogation, ce qui témoigne d'une prudence à endosser un tel diagnostic. Pour des points de vue divers sur la question du lien social, voir, entre autres : Farrugia, 1993; Weinberg, 2001; Le Bot, 2002; Hiltenbrand, 2005; Saillant & Gagnon, 2005; Hamzaoui, 2007; Mercure, 2007.
10. La modernité contemporaine se décline sous différentes appellations (seconde, avancée, tardive) comme on le voit dans les contributions du présent numéro. Cette modernité, qui caractérise la période du dernier quart du XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui, donne préséance au Sujet. Elle se distingue de la première modernité dite classique ou des Lumières qui met l'accent sur la Raison.
11. La notion de *cohésion sociale* n'est pas non plus exempte d'ambiguïté tout comme celle de lien social qui lui est apparentée. Helly apporte des réserves importantes quant aux intentions qu'elle porte, s'affichant tantôt comme une entreprise de négociation communautariste en vue d'une répartition équitable des richesses et un travail sur les valeurs communes ou tantôt comme une négociation de type contractuel entre des personnes aux statuts et intérêts différents et séparés. Ces optiques libérale néo-keynésienne et néolibérale s'inscriraient, selon l'auteure, dans le sens d'une vision du politique qui gomme les luttes et les contestations sociales, ce qui, par le fait même, va à l'encontre de l'idée d'égalité, le conflit étant consubstantiel du politique. Voir : Helly (2002).

font face à toutes sortes d'agitations et de turbulences. Ces solidarités intéressent aussi l'école qui mise sur leur exemplarité et leur force pour donner sens à sa mission de socialisation, devant contribuer à la formation de citoyens et de citoyennes responsables aptes à relever les défis importants d'égalité et de justice qui se posent plus que jamais¹². Si la notion de *lien social* peut paraître discutable en raison des craintes quant à l'intention de normalisation des conduites qu'elle peut suggérer pour des fins d'assujettissement social, elle nous semble par ailleurs utile, sous réserve de précaution perspectiviste, pour parler des solidarités qui s'élaborent et se maintiennent en vue de « faire société ».

Les solidarités en questionnement dans un contexte social en mouvance

Qu'en est-il des solidarités sociales dont on dit qu'elles tendent à s'effriter vu la baisse d'intérêt de plusieurs citoyens et citoyennes pour l'engagement d'ordre social et politique? Comment expliquer que plusieurs individus s'éloignent des préoccupations collectives pour se restreindre à la sphère privée? Si, comme on vient de l'évoquer plus haut, la sociologie fournit un éclairage susceptible d'expliquer la mise à distance vis-à-vis de telles préoccupations en invoquant la place qu'occupe désormais le sujet dans l'analyse de la dynamique sociale, il n'est pas faux de prétendre que les transformations profondes survenues à l'échelle de la planète au cours de la seconde moitié du XX^e siècle y sont pour beaucoup dans cette « désertion » que l'on traduit souvent, abusivement faut-il le dire, comme étant de l'individualisme (de Singly, 1998), sans toujours apporter les nuances qui s'imposent. Au risque de rappeler ce qui tient presque de lieu commun, il faut en effet souligner que le phénomène de la mondialisation, qui s'est imposé comme moteur du développement des sociétés occidentales, a profondément modifié le rapport à l'économique, au social et au culturel au sein même des États¹³. S'appuyant en grande partie sur l'innovation et l'essor des technosciences, l'instauration d'une économie de marché a imposé une dynamique nouvelle sur le plan des modes de production et de dispensation de biens

12. Dans la foulée des réformes éducatives instituées au cours de la décennie 90, la plupart des pays ont inscrit l'éducation à la citoyenneté dans les orientations éducatives, orientations qui suggèrent une formation aux valeurs de la démocratie, une sensibilisation aux exigences du pluralisme et de l'altérité, une initiation aux savoirs de citoyenneté, ainsi qu'une initiation à la participation et à l'engagement actifs au sein du projet scolaire et dans la vie de l'école. Voir les rapports de conjoncture suivants : Fauroux & Chacornac, 1996; Commission Européenne, 1995; Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996; Veldhuis (Conseil de l'Europe), 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

13. La mondialisation est un phénomène amplement éclairé par les analystes sociaux et les politologues. Prôné au début de la décennie 70 par les économistes libéraux et instauré sous la férule des pouvoirs étatiques, des organisations supranationales et du grand capital, ce phénomène s'est imposé avec force. Elbaz (2000) en montre la constellation en parlant de plusieurs mondialisations, celles-ci opérant selon des champs et des rythmes variés : mondialisation des marchés, mondialisation des signes, mondialisation idéelle; mondialisation du politique. Bien que considéré irréversible, ce phénomène est amplement critiqué vu les dérives auxquelles il a donné lieu. Voir, l'excellent numéro portant sur la mondialisation de la Revue du MAUSS (2002, n° 20) qui s'interroge sur ses significations et sur les alternatives possibles.

et de services, produisant des effets sur l'activité industrielle et commerciale dans son ensemble et sur l'organisation et la prestation du travail. L'instauration de la société-monde (Elbaz, 2000) a eu une résonance sur les institutions et dans la vie des individus au quotidien, modifiant souvent de manière brutale, les modèles et *habitus* de travail et de consommation.

Là ne s'arrêtent toutefois pas les changements. Des phénomènes connexes tout aussi structurants se sont aussi produits sur les plans social et culturel menant, d'une part, à une transformation des rapports sociaux, sans égard de la proximité relationnelle ou spatiale et de l'origine ou du statut des personnes et des groupes, et permettant, d'autre part, une accessibilité plus grande au potentiel matériel et immatériel des savoirs. *L'expansion des moyens de communication*, notamment par l'entremise de la toile informatique, a donné accès au patrimoine informationnel, scientifique et culturel de l'humanité; elle a aussi favorisé l'instauration de réseaux et de collaborations entre les individus et les institutions au regard de la production de connaissances dans différents domaines de l'activité humaine, ce qui a contribué à renouveler les formes de circulation du savoir au sein de la pensée sociale. L'accentuation des mouvements de population, dus en grande partie aux flux migratoires (réfugiés et immigrants volontaires) ainsi qu'aux échanges de tous ordres (académique, professionnel et culturel) engagés entre les institutions ou sur la base d'initiatives personnelles, a contribué à modifier de manière plus ou moins permanente la composition du tissu social, à le rendre plus hétérogène et donc perméable aux influences culturelles (métissage des populations, contact et imprégnation des cultures, immigration, unions mixtes). *La reconnaissance des droits des personnes* a permis la considération de leur statut, quelles que soient les caractéristiques individuelles, et prescrit l'obligation de répondre à leurs besoins spécifiques en plus de renforcer la légitimité et l'affirmation de conduites jusque-là ignorées ou même plus ou moins réprouvées socialement (principe d'égalité inscrit dans les Chartes, reconnaissance des droits des minorités et accès aux services), ce qui a contribué à transformer les manières d'envisager la diversité socioculturelle au sein des collectivités. L'univers des relations sociales s'est donc ainsi transformé sous l'effet conjugué de ces phénomènes selon des modalités et des accents différents. Si l'évolution des mentalités des individus y est pour beaucoup dans leur positionnement vis-à-vis des valeurs et des mœurs socioculturelles, il faut aussi voir que le soutien des institutions de la société civile et de l'État social a joué un rôle proactif sur le plan de leur légitimation par les requêtes et les politiques progressistes et antidiscriminatoires formulées (soutien aux familles, égalité hommes-femmes, organisation du travail, immigration, reconnaissance des droits des minorités, laïcisation des structures scolaires, etc.), contribuant ainsi à élargir l'espace identitaire et relationnel des individus et des institutions.

Mais ces changements n'ont pas que produit des bénéfices. Au-delà du fait, somme toute prévisible, d'altérer les schémas de fonctionnement habituel, ils ont aussi provoqué, par un jeu d'effets cumulatifs et de croisements inappropriés, des dysfonctionnements importants sur le plan social par les inégalités engendrées, bousculant les modes de socialisation au sein des institutions (familles, écoles,

milieux de travail)¹⁴. Un climat de vive inquiétude s'est d'ailleurs progressivement installé, climat qui ne cesse du reste de se détériorer vu les rebondissements de la crise financière actuelle dans le quotidien des individus, et ce d'autant que les injonctions d'ordre économique de productivité et de compétitivité n'ont pu garantir le droit au travail et la prospérité sociale (Laïdi, 2002)¹⁵ et que l'ouverture socioculturelle à d'autres formes de convivialité n'a pas réussi à apaiser les tensions identitaires et le sentiment de perte des repères. Si certains arrivent à composer avec tous ces changements, plusieurs choisissent de se distancer plus ou moins consciemment des exigences et des responsabilités de la vie collective, par désintérêt ou par cynisme, reprochant de plus en plus aux gouvernants leur incapacité à assurer le bien-être collectif. Supposé se porter garant de l'idéal démocratique, le pouvoir politique exercé n'arriverait plus, selon plusieurs, à assurer les conditions d'une « vie bonne » pour reprendre l'expression de Honneth (2000) et se montrerait « impuissant » à transformer la société (Innerarity, 2002). Comme on l'a affirmé ailleurs (Vincent & Désautels, 2008), il faut toutefois convenir que la gouvernance politique des sociétés libérales s'est grandement complexifiée au cours des dernières années vu l'entrée en scène d'acteurs interétatiques et parfois même d'acteurs placés « au-dessus de la tête » des États, sans légitimité politique, ce qui conduit les dirigeants à consentir parfois à des arbitrages plus ou moins judicieux pour des raisons qui tiennent de compromis, voire de compromissions, d'alliances et de désistements stratégiques ou de laisser-faire¹⁶. À l'instar de Ramonet (2000), des citoyens et citoyennes sont d'avis que l'exercice politique risque de se dissoudre « dans la résignation ou la désespérance », le contexte de la mondialisation n'étant pas étranger à ce climat de morosité. Ainsi, sur fond de nouvel ordre économique et socioculturel au sein des sociétés libérales, il semble bien que le rapport au collectif soit brouillé, ce qui questionne les conduites d'enracinement, de coopération et de participation des individus de même que leurs attaches aux différentes institutions.

14. Ce n'est pas un hasard si la *Commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation* a été mise sur pied en 2002 par l'Organisation internationale du travail (OIT) en vue d'examiner les changements que celle-ci a produit dans la vie des individus, des familles et dans la société en général. Voir : Commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation (2004).

15. Lors de la *Conférence de Montréal* de juin 2008 du *Forum économique international des Amériques* intitulée « Maîtriser le changement. La grande transition », le directeur général du Fonds monétaire international (FMI) Dominique Strauss-Kahn a traité des turbulences et du ralentissement de l'économie mondiale et appelé les entreprises et syndicats à faire alliance en vue de faire face à la grave crise mondiale amorcée. La plupart des conférences et tables rondes de cet important événement portaient sur la nécessité de penser et d'agir autrement.

16. Ce pouvoir est en effet influencé par divers lobbies ou confisqué par des cohortes d'experts et de « faiseurs » d'opinions, quand ce n'est qu'il est – et ce paradoxalement étant donné que c'est celui-ci qui lui confère sa légitimité –, abuseur de la règle de droit pour arbitrer les questions « sensibles » éminemment politiques. Ainsi en est-il des États, dont le Canada à certains égards, qui choisissent souvent d'aligner leurs positions d'ordre politique ou économique sur celles décidées par Washington, passant outre aux intérêts de leur propre population ou ignorant les principes démocratiques fondateurs, dès lors qu'ils effectuent des transactions économiques au niveau international.

Une culture de socialisation à instaurer au sein de l'école

Les transformations sociales évoquées précédemment ne sont pas sans conséquence sur l'école celle-ci n'étant pas cet espace clos et tranquille qu'on aime imaginer, à l'écart des évolutions ou des bouillonnements extérieurs. Il n'est pas une journée sans qu'on se demande « comment va l'école? » (Bardi & Borne, 2006), constatant que les inégalités se sont multipliées là aussi (Dubet, 2000). Le mouvement d'ensemble de la société s'y répercute et se traduit par la formulation d'attentes à son endroit pour des fins d'ajustement organisationnel et pédagogique et des fins de résolution de problèmes sociaux complexes, comme quoi les avancées et les crises sociales se reflètent dans l'école¹⁷. De tels reflets se laissent deviner dans les appels au renouveau qui lui sont formulés par l'intermédiaire des réformes instaurées, mais aussi dans les injonctions qui la somment de trouver des solutions aux questions sensibles de décrochage, d'incivilités, de consommation et de violence chez plusieurs jeunes. Si l'école est appelée à renouveler son offre de formation pour répondre aux exigences d'ordre socioculturel et socioprofessionnel commandées par la situation sociale, à adapter ses interventions pour tenir compte des trajets et besoins spécifiques d'une population diversifiée d'apprenants et à actualiser ses programmes et ses approches pour s'ajuster à l'évolution des savoirs, elle est en même temps fortement sollicitée, en réponse aux questions sensibles évoquées plus haut, à reconduire des pratiques plus énergiques visant le redressement de conduites d'élèves jugées inappropriées, sans toujours convenir de leur efficacité ou de l'influence qu'elles peuvent justement exercer sur les déperditions constatées. Les enseignants et les enseignantes sont d'ailleurs souvent placés en tension entre la poursuite de visées progressistes et l'endossement de pratiques contraignantes qu'ils savent plus ou moins efficaces (Vincent & Garnier, 2005). C'est dans ce contexte d'exigences éducatives « écartelées », autant stimulé par l'optique de renouvellement qu'inquiété par le poids des problèmes, qu'évolue actuellement l'école. On peut voir qu'elle n'est pas à l'abri de ce qui se passe à l'extérieur de ses murs, ni épargnée de la nécessité de reconsidérer le sens de ses actions à la lumière des défis posés aux institutions sociales.

Comme l'école participe au processus continu de socialisation de la personne, son action exerce une influence marquante dans sa construction identitaire et la constitution de son capital socioculturel (Darmon, 2007). En tant qu'institution

17. On observe un certain homomorphisme sur le plan des constats découlant des analyses du social et du scolaire, notamment lorsque sont abordées les questions de défis, de changements ou de crises. Les thèmes de congrès ou de colloques présentés à titre d'exemples illustrent une telle correspondance : « Fractures sociales, fractures scolaires » comme thème du XXI^e colloque de l'Association française des administrateurs de l'Éducation (AFAE) qui s'est tenu à Marly-Le-Roi en mars 1999; « La crise de la culture scolaire » comme thème du Colloque organisé à l'initiative du Département de Philosophie de l'éducation de l'Institut national de Recherche pédagogique et de l'École doctorale de philosophie de l'Université Paris 1 et l'IUFM de Franche-Comté tenu en Sorbonne en 2003; les deux colloques « Dynamique de la modernité en orientation scolaire et professionnelle : crises et renouvellement observés » ainsi que « Les directions d'établissement dans un contexte de modernité : défi croisé des changements en éducation en contexte » organisés dans le cadre du 74^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) de Montréal en 2006.

significative dans la vie des jeunes, on s'attend donc à ce qu'elle agisse sur le plan de leur structuration personnelle et qu'elle offre un environnement où puisse s'exprimer l'intersubjectivité, le sujet ne pouvant exister en tant que tel sans la reconnaissance que lui procurent les contacts avec les autres (Honneth, 2000), ni en dehors des significations attribuées par les uns et les autres (Le Breton, 2004). Le discours social a d'ailleurs mis l'accent, au cours des dernières années, sur la nécessité qu'elle se consacre au développement d'habiletés sociales mieux assurées de manière à ce que les élèves puissent témoigner de conduites autonomes, responsables et coopératives. Les politiques éducatives instituées par les systèmes d'éducation au cours de la décennie 90 ont mis de l'avant des visées susceptibles d'inspirer les initiatives de socialisation, lesquelles touchent l'ensemble des disciplines mais proposent aussi des contenus spécifiques dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. L'accent a été mis sur les valeurs qui fondent et favorisent l'exercice responsable de la démocratie, sur le développement du sentiment d'appartenance des jeunes à la collectivité, sur l'apprentissage du vivre ensemble et sur la lutte à l'exclusion, perspectives qui s'inspirent de valeurs pluralistes et altéritaires et qui souscrivent aux idéaux de la «citoyenneté démocratique» ou de la « nouvelle citoyenneté » prônés dans les différents rapports de conjoncture internationaux et nationaux. Pour favoriser le développement de telles compétences, l'école est invitée à aménager des espaces expérientiels qui favorisent la réflexion à partir de problèmes et de situations significatives, la prise de parole dans l'interaction et la participation pour stimuler l'engagement, ce qui va au-delà de la seule connaissance des valeurs et des vertus civiques, des symboles et des institutions politiques, connaissance jugée par ailleurs nécessaire.

Comme la perspective de la sociologie du sujet tend à imprégner la pensée éducative, l'école ne se dit pas insensible à la reconnaissance de l'individualité des élèves, tout en convenant que sa mission s'exerce au sein d'une microsociété qui consacre le caractère public, contractuel et collectif des enseignements. Il lui apparaît d'ailleurs de plus en plus clair, et plusieurs intervenants le soulignent, qu'elle ne peut s'accommoder d'une « domestication » des corps et des esprits ou se satisfaire de prêt-à-penser ou de solutions uniformes, au risque d'aggraver les problèmes de décrochage virtuel ou effectif et d'exclusion des élèves. La concrétisation d'une telle perspective n'est toutefois pas simple à réaliser car la socialisation est encore souvent interprétée dans le sens durkheimien du terme, c'est-à-dire en tant qu'inculcation méthodique de valeurs, de normes et de codes susceptibles de fonder les modes de penser et d'agir chez les individus au moyen d'interventions formelles. Par souci d'efficacité, pour répondre aux pressions sociales ou pour suppléer aux carences des familles, l'école s'attache encore souvent à la conformité des conduites par un travail d'intériorisation ardu et tente de réguler celles-ci au moyen d'un système de contrôles et de sanctions onéreux. Elle y consacre même beaucoup d'énergie, sans que les résultats soient concluants. L'optique de socialisation voulant que l'on exploite le dynamisme de la personne dans son rapport à l'environnement social et sa capacité d'« invention de soi » (Kaufmann, 2004) sur la base d'interactions et d'expériences signifiantes et adaptées ne trouve pas suffisamment écho dans les milieux, celle-ci

étant assimilée à une approche peu consistante et permissive. Elle nécessite d'être mieux comprise et partagée pour en voir la substance et pour en comprendre les exigences, la formation d'un sujet-élève autonome s'inscrivant inévitablement dans un temps long et nécessitant des interventions ajustées aux situations et soutenues par la communauté.

Certes, l'école ne part pas de zéro sur ce plan. Des établissements scolaires ont amorcé un virage en ce sens et mis en place des initiatives visant à permettre aux jeunes de vivre ensemble et de se construire dans l'interaction sociale, avec tout ce que cela comporte de tensions, de négociations et de concessions sur le plan relationnel, mais aussi de complicités, d'arrangements et de solidarités. On peut même parler dans certains cas de l'instauration d'une *culture de socialisation*¹⁸ dans la mesure où les valeurs, les visées à plus ou moins long terme et les actions sont discutées, négociées et partagées entre les acteurs scolaires, y compris avec les parents et les élèves, à partir d'un leadership assumé, apte à encourager et à entretenir la discussion. Bon nombre de ces initiatives, exercées en milieux hétérogènes ou dans le cadre de projets éducatifs à caractère communautaire, insistent sur les relations entre élèves, l'exercice de la démocratie, la résolution pacifique des conflits ou la coopération au sein d'activités de tous ordres. Celles-ci nécessitent d'être développées sur une base plus systématique en tenant toutefois compte des dynamiques particulières des milieux. De fait, comme nous le soulignons plus haut, c'est la construction de l'*individu social* qui est en cause et sa participation avec les autres au développement social. La socialisation scolaire relèverait ainsi davantage d'un *ethos* qui s'inspire d'une vision de la personne et de son développement et qui se nourrit des besoins d'« entrée dans la culture » (Bruner, 1996) et de justice manifestés par les apprenants et apprenantes eux-mêmes.

Présentation des contributions

Les articles de ce numéro prolongent ou mettent en débat certains propos avancés dans l'introduction, propos que nous prenons soin de rappeler en préambule de chaque présentation de contribution. Les neuf contributions font état des postures spécifiques des auteurs et auteures qui éclairent, à partir d'angles différents, la thématique proposée.

Le contexte dans lequel baignent nos sociétés est marqué par différents phénomènes structurants qui ont bousculé les valeurs et les règles jusque-là promues, ce qui rend le défi du vivre-ensemble autrement plus exigeant. Pour **M. Abdallah-Pretceille**, le lien social s'inscrit dans un contexte marqué par la diversité culturelle.

18. Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), nous nous sommes intéressés justement à la question des cultures de socialisation instaurées dans quelques écoles secondaires, considérant que c'est là que se posent les défis éducatifs les plus exigeants pour l'apprentissage du vivre-ensemble en raison de l'âge des élèves mais aussi des modes d'organisation et d'intervention qui y prévalent. Les analyses en cours montrent une diversité sur le plan des accents éducatifs retenus selon les contextes sociaux et selon les types d'acteurs sollicités.

Elle nous invite à réfléchir sur ce contexte qui est très souvent envisagé sur le mode de l'accentuation des particularismes, et donc des différences au sein des groupes sociaux, alors qu'il appelle un défi de rencontre, une synergie d'action. Elle propose de s'appuyer sur une éthique de la diversité et de fonder un « humanisme du divers », tout en reconnaissant qu'une telle éthique passe par la considération d'un référentiel de valeurs communes qu'il convient de partager. La démarche éthique proposée, qui ne peut être prescriptive, repose sur la responsabilité des personnes et engage leur réflexivité critique. Ce socle de valeurs communes n'est d'ailleurs pas incompatible avec l'expression et le développement des personnes. C'est pourquoi l'école doit pouvoir témoigner d'une optique éducative qui ne se restreint pas à l'instruction. Comme points d'appui fondamentaux et opérationnels pour éclairer de telles valeurs, la laïcité et l'éducation aux droits de l'homme sont proposées pour inspirer l'école dans sa mission d'éducation des jeunes.

En tant qu'institution sociale dûment mandatée pour œuvrer au développement d'individus libres et affranchis, on s'attend à ce que l'institution scolaire clarifie ses intentions éducatives et soit redevable de son action auprès de la société. **D. M. Weinstock** propose une réflexion sur l'école à partir du point de vue de la philosophie politique et s'attache à montrer que cette institution, qui exerce un pouvoir et une autorité sur les enfants, doit s'interroger sur sa légitimité publique et politique. Il récuse l'hégémonie que la famille et l'État peuvent exercer sur les jeunes par l'entremise de modèles d'écoles qui prônent un projet de pérennisation culturelle ou de formation d'un type de citoyen unique comme le font respectivement l'école familiale et l'école citoyenne. S'il ne nie pas le rôle de ces institutions dans la vie des individus, il est d'avis qu'en se vouant à de telles causes, celles-ci empêchent les jeunes de réaliser leurs intérêts et leurs idéaux personnels. Un modèle d'école qui s'attacherait au développement de l'autonomie individuelle serait davantage approprié, ce qui n'est pas incompatible avec les valeurs de liberté et de démocratie. Le lien social découlerait plus d'une relation de confiance entre les personnes que d'identité ou de partage de valeurs communes, l'école se devant de créer un milieu de vie favorable au développement d'une telle confiance.

L'école tente diverses adaptations pour tenir compte des exigences de son temps, bien que son action s'inscrive dans une continuité historique qui n'est pas sans laisser d'empreintes sur le sens de celle-ci. S'inscrivant dans un paradigme anthropologique et sociologique, **G. Vincent** aborde la socialisation dans le sens de l'aptitude qu'ont les groupes à réaliser leurs propres manières d'être ensemble et d'être au monde. Le parcours sociohistorique qu'il effectue et l'exercice de clarification conceptuelle auquel il se livre permettent de comprendre comment les modèles de transmission et de son organisation encore privilégiés de nos jours dans l'école émanent d'une rupture avec des modèles d'éducation anciens basés sur la relation étroite du maître avec son élève, le rapport avec la nature et l'expérience pratique. En plus d'imposer des contraintes aux élèves et au maître, ce modèle transmissif, appelé *forme scolaire*, dénature les savoirs et la relation éducative. En référence aux notions d'instruction publique et d'intelligence des principes de Condorcet, une autre rupture lui paraît nécessaire pour que puisse s'instaurer une socialisation démocratique,

les élèves devant être amenés à produire des raisons par l'entremise de la discussion, pédagogie illustrée par le rappel d'une expérience à caractère dialogique concernant un objet paradigmatique de savoir.

L'école se distingue dans son mandat d'éducation par l'obligation d'initier les jeunes aux savoirs disciplinaires qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture, ce qui influence la forme de socialisation exercée. **M.-F. Legendre** propose une réflexion sur la filiation entre les visées d'instruction et la socialisation, considérant que les savoirs de l'école émanent de choix sociétaux par l'entremise des finalités retenues et que les pratiques des enseignants se greffent sur une conception de la personne à former. L'auteure éclaire la notion de paradigme qu'elle présente comme un cadre de référence utile pour interpréter le monde et ses phénomènes et est d'avis que le paradigme socioconstructiviste, qui envisage les savoirs comme des construits enracinés dans des contextes, pratiques et rapports sociaux, est apte à témoigner de l'interdépendance des dimensions cognitive, sociale et culturelle. Convenant de l'importance de tels savoirs dans la formation de la personne, elle montre que ceux-ci contribuent autant à l'émergence d'un sujet actif et autonome qu'à la mise en évidence de ses modes de participation et d'engagement au sein de la culture et des rapports sociaux. Le choix d'un tel paradigme a des implications pour la pratique des enseignants, notamment sur le plan de la clarification de leurs représentations et des principes qui les guident.

L'école est un lieu révélateur des problèmes sociaux, ce qui rend plus complexe de nos jours l'exercice de profession enseignante, nécessitant ainsi des ajustements de la part des enseignants et des enseignantes. Partant de sa posture de chef d'établissement, **C. Mauny** traite des dysfonctionnements dans l'enseignement secondaire qui contribuent à entraver la construction du lien social. L'agir des enseignants et des enseignantes est examiné en fonction de trois composantes. L'observation participante pratiquée dans le cadre l'étude laisse voir des décalages sur le plan des pratiques par rapport aux défis de socialisation actuels. L'auteur souligne que les relations avec les familles souffrent d'une distance qui gêne la collaboration nécessaire pour l'affranchissement intellectuel et social des élèves. L'accent mis sur les contenus des disciplines au détriment d'une vision d'ensemble du projet d'éducation ne semble pas favoriser non plus l'expression d'une culture scolaire axée sur les besoins singuliers des élèves et sur l'instauration d'un rapport aux savoirs approprié. L'accompagnement éducatif gagnerait à être soutenu par une éthique professionnelle qui se montre davantage sensible à une lecture juste des acquis des élèves et qui témoigne d'une autorité respectueuse de ceux-ci, soucieuse de l'établissement d'un climat sécurisant au sein de la classe.

La socialisation exercée à l'école prend des figures différentes selon les milieux concernés, les problématiques spécifiques qui y sont vécues ne pouvant toutefois ignorer les défis posés par la diversité culturelle. À partir d'une étude conduite dans quelques écoles primaires de langue française en milieu minoritaire ontarien, **N. Bélanger** montre comment, tout en caractérisant les approches endossées par les enseignants de ces classes à niveaux multiples, les élèves arrivent à construire au quotidien leurs rapports sociaux par l'entremise des interactions engagées avec les

autres. Les observations et entretiens menés dans une perspective ethnographique mettent en évidence le recours à des stratégies astucieuses à caractère identitaire et altéritaire, lesquelles sont interprétées à la lumière des perspectives de la sociologie de l'expérience scolaire relatives montrant l'habileté de décodage des situations et des contraintes par les élèves et leur capacité de composer avec celles-ci. Pour l'auteure, le lien social est davantage fonction d'ajustements et de positionnements réinventés par les élèves que construit sur la considération de caractéristiques personnelles, ce qui questionne la manière habituelle d'entrevoir la sauvegarde de la culture en milieu minoritaire et qui permet de l'envisager dans une optique de diversité plutôt que d'homogénéité culturelle.

La classe constitue ce lieu d'apprentissage où s'engagent parfois des interactions inappropriées qui entravent le climat de travail, ce qui nécessite un doigté de la part de l'enseignant sur le plan de la gestion des activités. L'étude de cas présentée par **N. Gal-Petitfaux** et **O. Vors** nous conduit au cœur d'une classe d'éducation physique et sportive dans un collège participant à un projet de soutien éducatif à l'intention d'élèves en déficit de socialisation par rapport aux normes scolaires. Les tensions vécues en classe par les enseignants et enseignantes les conduisent souvent à dissocier apprentissage et socialisation. Les auteurs montrent comment la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement structurées et habilement régulées peut déboucher sur l'instauration d'un climat de travail axé sur le développement d'habiletés gymniques dans le cadre de tâches collectives visant la coopération et l'autonomie chez les élèves, tout en autorisant les interactions entre ceux-ci. La restauration d'un tel climat tiendrait à la capacité d'aménager l'environnement spatial et matériel et de soutenir l'activité des élèves par des supports appropriés quant aux défis des tâches à accomplir et aux seuils à atteindre. L'endossement d'attitudes de contrôle et de tolérance à l'endroit des élèves est signe d'une autorité assumée que l'expertise de l'enseignant concerné laisse voir.

Les disciplines scolaires participent à la formation du sujet-élève par l'entremise d'approches et d'activités appropriées qui doivent lui permettre d'accéder à des espaces de réflexion et de participation. Optant pour la perspective sociologique qui conçoit le processus de subjectivation comme caractéristique de la modernité contemporaine et en situant les particularités par rapport aux accents de la modernité classique, **L. LeVasseur** s'intéresse à considération de la place de l'élève dans l'école et partant à la prise en compte d'un tel processus dans les pratiques pédagogiques exercées. L'auteur s'appuie sur une étude en cours qui fait état de témoignages d'enseignants et d'enseignantes de diverses disciplines, dont celles d'histoire et de sciences, aptes à attester de la préséance ou non laissée à l'élève dans l'élaboration de sa pensée historique et scientifique, de tels savoirs contribuant à l'ouverture et à l'enracinement culturels des élèves. L'analyse suggère des questionnements quant aux tendances observées, questionnements qui mettent en tension des visions normative et critique dans le cas de l'histoire et des visions objectiviste et relativiste dans le cas des sciences, ce qui montre bien que la sociologie du sujet n'a pas encore tout à fait imprégné la pédagogie, l'assentiment des enseignants et des enseignantes étant pour ce faire requis.

L'éducation exercée au sein de la famille participe, par les médiations des parents, à la socialisation de l'enfant, participation qui se poursuit par un soutien approprié, au cours de sa scolarisation, en collaboration avec l'école. Considérant la famille comme l'instance socialisatrice la plus déterminante dans la vie de l'enfant, **R. Deslandes** propose une lecture des compétences parentales susceptibles de soutenir chez l'enfant le développement de son autonomie, de sa capacité relationnelle et de son engagement social, habiletés jugées nécessaires pour assumer une citoyenneté responsable. À partir des deux modèles explicatifs qui ont servi de cadres à ses études, l'auteure nous instruit sur leur nature et leur apport. Ces modèles éclairent l'influence que les parents peuvent avoir sur leur enfant par l'entremise des pratiques et du style parental démontré, ainsi que leur participation à l'encadrement éducatif. Si les valeurs et les buts qu'ils endossent sont générateurs de pratiques socialisatrices aptes à leur révéler leur propre style parental, le degré de conscience qu'ils démontrent à propos de leurs propres compétences est indicateur du choix d'activités susceptibles d'être mises en œuvre. Bon nombre de parents ne sont toutefois pas suffisamment outillés pour assurer le soutien au développement social de leur enfant, ce qui rend la coopération avec l'école plus difficile, mais encore plus nécessaire.

Références bibliographiques

- ARENDT, H. (1972 pour l'édition française). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 380 p.
- ASTIER, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Presses universitaires de France, 200 p.
- BARDI, A.-M. et BORNE, D. (2006). *Comment va l'École?* Paris : La Documentation française, 119 p.
- BRUNER, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 255 p.
- COMMISSION EUROPÉENNE (diffusé par) (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. En ligne : [http://www.formation.org/pagesaccueil/Livre blanc/1.0.html](http://www.formation.org/pagesaccueil/Livre%20blanc/1.0.html).
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE (présidée par Jacques Delors) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco : Éditions Odile Jacob, 311 p.
- COMMISSION MONDIALE SUR LA DIMENSION SOCIALE DE LA MONDIALISATION. BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (2004). *Une mondialisation juste : créer des opportunités pour tous*. Genève : Bureau international du Travail, 188 p.

- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (1994). *Pour l'amour d'apprendre. Vol. 1: Mandat, opinions et enjeux*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario, 94 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Sainte-Foy, Qc : Le Conseil, 110 p.
- CUSSET, P.-Y. (2007). *Le lien social*. Paris : Armand Colin, 126 p.
- DARMON, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 128 p.
- DUBET, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris : Éditions de l'Aube, 70 p.
- ELBAZ, M. (2000). L'ineestimable lien civique dans la société-monde, dans *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*, sous la direction de Mikhaël Elbaz & Denise Helly. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.5-29.
- FARRUGIA, F. (1993). *La crise du lien social. Essai de sociologie critique*. Paris : L'Harmattan, 223 p.
- FAUROUX, R. et CHACORNAC, G. (1996). *Pour l'école*. Rapport de la Commission de réflexion sur l'École. Paris : Calmann-Lévy et La Documentation française, 300 p.
- GENESTIER, P. (2006). L'expression « lien social » : un syntagme omniprésent, révélateur d'une évolution paradigmatique. *Espaces et sociétés*, vol. 3, n° 126, p. 19-34.
- HAMZAOUI, M. (2007). Question sociale et fragilisation du lien social. *EMPAN*, vol. 2, n° 66, p. 34-39.
- HELLY, D. (2002). Les limites de la notion de cohésion sociale. *The Tocqueville Review/ La Revue Tocqueville*, vol. XXIII, n° 1, p. 73-101.
- HILTENBRAND, J.-P. (2005). *Insatisfaction dans le lien social*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès, 271 p.
- HIRSCHHORN, M. (2007). *L'individu social : autres réalités, autre sociologie?* Québec : Presses de l'Université Laval, 285 p.
- HONNETH, A. (2000, traduit de l'allemand). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les Éditions du Cerf, 232 p.
- INNERARITY, D. (2002). *La démocratie sans l'état. Essai sur le gouvernement des sociétés complexes*. Paris : Climats, 256 p.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, 352 p.
- LAÏDI, Z. (2002). Mondialisation : entre réticences et résistances. Quelle « autre mondialisation »? *Revue du MAUSS*, n° 20, p. 25-42.
- LAPLANTINE, F. (2007). *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre, 164 p.
- LE BOT, J.-M. (2002). *Aux fondements du « lien social ». Introduction à une sociologie de la personne*. Paris : L'Harmattan, 201 p.

- LE BRETON, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France, 249 p.
- LIPIANSKY, E. M., TABOADA-LEONETTI, I et VASQUEZ, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité, dans *Stratégies identitaires*, sous la direction de Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada-Leonetti, Ana Vasquez. Paris : Presses universitaires de France, p. 7-26.
- MABILON-BONFILS, B. et SAADOUN, L. (2001). *Sociologie politique de l'école*. Paris : Presses universitaires de France, 246 p.
- MERCURE, D. (2007). Libéralisme et lien social : une analyse critique, dans *L'individu social : autres réalités, autre sociologie?*, sous la direction de Monique Hirschhorn. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 203-217.
- PÉTRELLA, R. (1997). *Le bien commun. Éloge de la solidarité*. Lausanne : Éditions Page deux, 117 p.
- RAMONET, I. (2000). Globalisation, culture et démocratie, dans *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*, sous la direction de Mikhaël Elbaz et Denise Helly. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 31-54.
- SAILLANT, S. et GAGNON, É. (sous la direction de) (2005). *Communautés et socialités : formes et force du lien social dans la modernité tardive*. Montréal : Liber, 281 p.
- SINGLY, F. de (1998). Individualisme et lien social. *Lien social et Politiques*, vol. 39, p. 33-45.
- VELDHUIS, R. (1997). *Education for democratic citizenship : dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle, 38 p.
- VINCENT, S. et GARNIER, C. (2005). Socialisation scolaire et schèmes étranges de raisonnement. *Journal International des Représentations sociales (JIRSO)*, vol. 2, n° 1, p. 102-112. En ligne.
- VINCENT, S. et DÉSAUTELS, J. (2008). Teaching and Learning Democracy in Education : Interweaving Democratic Citizenship into/through the Curriculum, dans *Doing Democracy. Striving for Political Literacy and Social Justice*, sous la direction de Darren E. Lund & Paul C. Carr. New-York : Peter Lang, p. 283-300.
- WEINBERG, A. (2000). Lien social. Crise et recomposition. Questions de notre temps. *Sciences Humaines*, Hors-série n° 34, p.58-61.

Éthique et diversité

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Professeure des Universités Paris VIII et Paris III Sorbonne Nouvelle, Paris, France

RÉSUMÉ

L'article propose une réflexion sur la société et sur l'école. L'objectif de l'auteure est d'abord de montrer que, pour être effective, la cohésion sociale doit reposer sur des valeurs communes et partagées. Compte tenu de l'hétérogénéité croissante du tissu social, il est urgent de s'interroger sur le sens de ces valeurs et de faire des propositions pour que les singularités de chacun soient compatibles avec une vie publique collective. L'école est d'ailleurs conviée par sa mission sociale à éduquer et non seulement à instruire. Dans un second temps, l'auteure propose, ainsi qu'elle l'a développé dans ses ouvrages, de s'appuyer sur une éthique de la diversité et de fonder un « humanisme du divers ». En ce sens, la laïcité et l'éducation aux droits de l'homme constituent pour elle des points d'appui fondamentaux et opérationnels pour construire des valeurs reconnues et partagées au sein de la société, valeurs qui sont susceptibles d'inspirer l'école dans sa mission d'éducation des jeunes.

ABSTRACT

Ethics and Diversity

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Paris VIII and Paris III Sorbonne Nouvelle Universities, Paris, France

The author's objective is to demonstrate that to be effective, social bonds must be based on common values. Considering the growing heterogeneity of the social and educational fabric, it is urgent to question ourselves and to make proposals so

that each person's uniqueness is compatible with collective public life. The author also suggests relying on an ethic of diversity and founding a "humanism of diversity". She believes that secularism and human rights education are basic operational fulcrums for building recognized and shared values.

RESUMEN

Ética y diversidad

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Universidades de París VIII y Paris III Sorbonne Nouvelle, París, Francia

El objetivo de la autora es demostrar que, para ser efectiva, la cohesión social debe apoyarse sobre valores comunes. Teniendo en cuenta la creciente heterogeneidad del tejido social y educativo, urge interrogarse y proponer que las singularidades individuales sean compatibles con la vida pública colectiva. En segundo lugar, la autora propone apoyarse sobre una ética de la diversidad y fundar un «humanismo de lo diverso». El laicismo y la educación a los derechos del hombre constituyen para la autora los puntos de apoyos fundamentales y operacionales para construir valores reconocidos y compartidos.

Pas de cohésion sociale sans cohérence axiologique

Les discours politiques font de plus en plus référence soit à la fracture sociale, soit à son symétrique, la cohésion sociale. En réalité, le terme de cohésion renvoie davantage à une forme de *technicisation* du social alors que celui de cohérence fait référence aux valeurs ainsi qu'aux normes communes qui sont la condition de l'exercice de l'action politique, sociale et éducative. Une telle réserve à l'endroit du vocable de cohésion vient du fait qu'il reste au niveau des solutions apportées, des mesures prises souvent dans l'urgence et la précipitation, lesquelles ne sont bien souvent que des réponses ponctuelles. La recherche d'une cohésion sociale ferait ainsi fi d'une démarche visant un accord plus fondamental sur les valeurs communes et sur ce qui rend le travail sur celles-ci plus que nécessaire. Nous défendons ainsi l'idée que la cohésion sociale ne peut être effective que si elle repose sur une éthique partagée et objectivée. C'est en ce sens que nous sommes amenés à distinguer cohésion et cohérence. Il nous apparaît alors que ce sont les valeurs qui fondent la validité de l'action et non l'inverse. Une succession d'initiatives ne peut suffire à corriger un vide éthique, l'éthique n'étant pas le résultat d'actions justes mais la condition même de la validité des actions.

Il nous apparaît alors que ce sont les valeurs qui fondent la validité de l'action et non l'inverse.

Le lien social dans une société métissée et plurielle

Que devient le lien social dans une société métissée et plurielle? Voilà une question importante que toute société doit se poser, question qui ne peut laisser l'école indifférente en tant qu'institution sociale. Il convient de repenser ce lien vu la présence et le renouvellement constant des populations au sein des territoires nationaux. En effet, le phénomène de l'immigration ainsi que celui des échanges internationaux imposés par la mondialisation entraînent de nouveaux types de cohabitation avec des personnes d'origines diverses (travailleurs, étudiants étrangers). De fait, il n'y a plus, et il n'y aura peut-être plus, de recouvrement systématique entre la notion de nationalité et celle de lien social. Dans le cas de la France qui nous intéresse particulièrement, le système d'intégration dit *à la française* est, ou était, emblématique de ce type de recouvrement mais voit émerger des formes de socialités nouvelles qui font vaciller les repères classiques.

Dans les sociétés occidentales, et même dans d'autres sociétés, on semble acquiescer à l'idée qu'il y a absence de morale alors qu'on assiste, au contraire, à une multiplication, voire à une inflation de morales particulières, régionales ou locales. Pour peu que l'on observe la situation, il faut en effet voir que chaque sous-groupe social, ethnique et même professionnel tend à développer son propre système de références ou son propre référentiel de normes qui peut être en harmonie ou parfois en contradiction avec l'ensemble de la collectivité. Cette multiplicité de cadres normatifs pose problème parce qu'elle agit à la manière d'une opposition, ou en tout cas très certainement d'un frein au lien social, vu comme une sorte de « ciment » qui lie les individus entre eux au sein d'une société donnée.

La composition de plus en plus hétérogène de nos sociétés n'est pas qu'un simple effet de surface et pose un défi nouveau à celles-ci. La mutation observée nécessite un repositionnement des valeurs, considérant que la pluralité culturelle, déshabillée de l'ordonnancement autoritaire et hiérarchique, renvoie à la définition d'un nouvel humanisme, plus synchrone et moins vertical. La définition d'un « humanisme du divers » est d'autant indispensable que les normes morales, les implicites et les connivences ne sont plus ni évidentes, ni partagées. Il devient nécessaire, voire urgent, de nous entendre sur un fond de valeurs communes, susceptibles d'inspirer des comportements compatibles avec une société plurielle et de relancer, dans tous les lieux possibles, un débat démocratique pour fonder ou refonder, selon le cas, les bases d'un « vouloir-vivre-ensemble » sans lesquelles il n'y a ni groupe, ni solidarité.

La question du lien social dans une société plurielle ne peut être désormais éludée sous peine de laisser le champ libre aux erreurs et aux errances, voire aux extrémismes qui prendront la place du vide laissé dans l'espace public. De nouveaux cadres nécessitent d'être élaborés car aucun système ne peut se prolonger sans référence à un système symbolique en partie commun. À l'heure actuelle, cette question nécessite d'être repensée essentiellement par rapport à un axe philosophique et politique plutôt qu'en fonction d'approches techniques ou technicistes. Pour nous, il s'agit davantage d'une question à caractère ontologique même si des éléments de réflexion significatifs peuvent être apportés par la sociologie, la didactique

La mutation observée nécessite un repositionnement des valeurs, considérant que la pluralité culturelle, déshabillée de l'ordonnancement autoritaire et hiérarchique, renvoie à la définition d'un nouvel humanisme, plus synchrone et moins vertical.

ou l'ethnologie. Il nous faut insister sur le fait que sans valeurs communes, sans accord éthique, ou, pour utiliser le terme invoqué plus haut, sans cohérence sur le plan des référents axiologiques, il est inutile de chercher à traiter la question de la cohésion sociale en s'appuyant sur des approches ponctuelles, partielles et conjoncturelles. De fait, c'est une vision qui met l'accent sur les valeurs à privilégier et sur leur signification en contexte qu'il convient de promouvoir.

Une telle démarche ne va toutefois pas de soi. Comment créer ou recréer du lien social et s'assurer de l'existence d'un accord sur les valeurs, d'autant que les institutions sociales ne peuvent contribuer au développement de la cohésion sociale sans faire montre de cohérence, c'est-à-dire sans pouvoir s'appuyer sur un socle de valeurs reconnues et partagées. Les différents lieux de socialisation que sont les familles et les autres lieux de vie comme les quartiers, les centres de loisirs ou les associations, ne fonctionnent plus, ou en tout cas de moins en moins, en symbiose avec l'école et sont même souvent en contradiction avec l'ensemble des valeurs défendues par celle-ci. C'est donc un véritable défi qui est lancé à la société et aux institutions, de se questionner sur les manières de rendre compatibles les valeurs universelles que l'on souhaite promouvoir avec les normes singulières qui caractérisent chaque communauté. Reconnaître la nécessité de créer du lien social supprime ainsi l'appel devenu presque incantatoire lancé au cours des décennies 80 et 90 relativement à la reconnaissance des différences et de l'interculturel. Comment sortir d'une socialité sans valeurs, porteuse de violence par anomie? Sans projet collectif, sans lignes de force pour en préciser les fondements, l'éthique risque de n'être que le supplément d'âme du consensus, pour reprendre une formule d'Alain Badiou (1993).

Dans ce contexte, l'école est invitée elle aussi à engager une réflexion sur le cadre de référence dans lequel elle inscrit son action. Elle se doit d'afficher clairement ses choix axiologiques sous peine de voir apparaître ou même se multiplier des conflits de normes, des replis communautaires et parfois sectaires. Si cette initiative était ignorée, il nous faudrait admettre l'idée que l'école ne remplit qu'une fonction de gestion et de régulation des savoirs, fonction qui encourage le consumérisme et la marchandisation du savoir. Le fait que les coûts reliés à l'éducation soient réduits ou nuls pour les usagers vu son caractère public ne changerait rien à une telle vision « mercantile », l'argent n'est pas le seul facteur de différenciation des écoles. L'abandon d'un projet commun de société, et donc par extension d'un projet d'éducation enraciné dans des valeurs reconnues, risque d'ouvrir la porte à un pluralisme « dénaturé », parce que non intégrateur socialement et basé sur des valeurs ou des normes floues ou non partagées. Sans donner dans le pessimisme, il n'est pas exclu d'ailleurs qu'un tel scénario puisse se produire car la gratuité des services dispensés ne peut suffire seule à assurer un « ciment » social qui peut être pulvérisé au sein d'un service public qui n'énoncerait pas son socle de valeurs.

Le recadrage axiologique apparaît ainsi comme une condition indispensable à la construction du lien social, recadrage que l'hétérogénéisation du tissu social et scolaire impose inévitablement. Dans cette perspective, le lien social se définit davantage comme une affiliation à un groupe d'appartenance, à partir de bases

Toute idée de contrat non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale à visée fonctionnelle et non éducative.

objectivées et communes, plutôt que dans le sens d'une filiation pure et simple qui serait tributaire d'une proximité conjoncturelle. Par exemple, se reconnaître au sein d'une identité nationale et en partager les valeurs et les références n'est pas à confondre avec le fait d'endosser une nationalité par simple intérêt de situation.

La logique du contrat, que celui-ci relève du social ou de l'éducatif, et qui lie plus ou moins symboliquement les membres d'une communauté d'appartenance, ne peut se développer en dehors d'un accord éthique. Toute idée de contrat non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale à visée fonctionnelle et non éducative. Il est clair toutefois que cet accord sur des valeurs et des normes communes ne peut être obtenu par la coercition ou par la domination d'un groupe sur un autre. Les valeurs ne s'imposent pas, elles se partagent. C'est en ce sens que la construction du lien social débouche sur une interrogation identitaire : quel groupe pour quelle société? Quel élève, quel enfant pour quelle société? Cette réflexion sur l'activité de la communauté, implique un travail sur le groupe en tant que groupe. La nécessité déjà évoquée de renouveler la validité des références et des valeurs communes, ou autrement dit de rechercher la cohérence, conditionne l'efficacité de projets sociaux et éducatifs destinés à assurer la cohésion sociale.

Comment, dans le cadre de sa mission de socialisation, le projet de l'école y contribue-t-il? Dans quel sens s'exerce une telle mission et quelles en sont les embûches?

La contribution de l'école à la construction du lien social

Le discours sur la cohésion sociale et les pratiques éducatives visant à l'assurer sont souvent, voire exclusivement destinés, à ce qu'il est communément appelé les secteurs difficiles, les milieux défavorisés socialement et culturellement ou les zones marquées par l'immigration. On infère ainsi l'idée que la fracture sociale est associée à un type de public particulier ou encore à un type de situation socioculturelle et économique spécifique, ce qui constitue une association trompeuse. Les tentatives visant à instaurer une plus grande cohésion sociale ne peuvent concerner ou s'adresser uniquement à des publics cibles pour des fins de sensibilisation, de remédiation, de « ré-éducation » ou d'éducation à la citoyenneté. Agir exclusivement dans de tels cas revient à poser des actions qui s'apparentent davantage à des opérations de marquage dont l'une des conséquences directes est la distance, et donc l'instauration d'une forme de rejet. Une stigmatisation à partir de procédures de catégorisation qui a pour effet de ne pas intégrer à l'ensemble de la communauté scolaire est symboliquement porteuse de violence et d'exclusion, ce qui est paradoxal. La prolifération de projets d'école, de quartier, de ville ou de région n'est que le révélateur de l'absence de projet collectif commun au-delà des satisfactions et des intérêts des uns et des autres. Les cohésions partielles et les actions locales, même bonnes, ne suffisent pas à valider une action collective qui se veut globale. Sur quelles valeurs, traduites elles-mêmes en normes et en morales, repose le lien social que tout le monde évoque en évitant de le définir?

La question de la socialisation à l'École pose celle du respect que la société lui voue en tant que lieu d'éducation et vecteur spécifique pour réaliser une mission et

des objectifs particuliers concernant la formation des personnes. Ayant son identité sociale propre, elle ne peut se soustraire du mandat social d'éducation qui fait inévitablement référence à des valeurs. Or, il semble qu'elle soit souvent invitée à régler des problèmes sociaux à la suite de pressions exercées, ce qui l'oblige à devoir répondre à toutes sortes de demandes supplémentaires qui lui imposent l'ajout de nouveaux objectifs à sa planification ou de nouveaux apprentissages. La multiplication des requêtes qui lui sont adressées crée de la confusion et « noie » l'idée même d'école. Ces impératifs et injonctions dissolvent sa visibilité en tant qu'école et lui font dissocier éducation et enseignement. Comme l'une de ses fonctions est de transmettre des valeurs et d'amener les élèves à les comprendre et à les partager, il y a lieu de lui laisser jouer son rôle plutôt que de vouloir la cantonner surtout dans celui de la transmission de connaissances et de laisser à la famille et aux autres lieux de socialisation le soin presque exclusif d'éduquer les enfants. Cela ne veut pas dire qu'elle doit négliger l'ouverture aux savoirs et au développement d'habiletés intellectuelles ou ignorer la contribution des autres lieux institutions, dont la famille. Il faut toutefois pouvoir mieux reconnaître et soutenir son action sur le plan des valeurs à promouvoir, au-delà de la seule rhétorique exprimée dans les politiques d'éducation. Mais pour qu'elle soit confirmée dans cette mission, cela suppose que la société énonce clairement son projet. Or, c'est justement là que se trouve le problème. La qualité de l'École ne dépend pas seulement de l'efficacité de son fonctionnement mais aussi de sa capacité à transmettre des valeurs et à fonder une socialisation qui ne peut se passer d'éthique et notamment d'une éthique démocratiquement élaborée, reconnue et partagée.

La nécessité de redéfinir un socle de valeurs communes s'impose d'ailleurs, vu la diversification de plus en plus forte du tissu social dont on a parlé précédemment et qui s'exprime par la présence sur un même territoire de groupes sociaux et culturels aux valeurs, codes et traditions variés. De fait, l'enjeu est double. Il faut d'abord pouvoir faire la promotion de valeurs démocratiques et invoquer des critères de référence pouvant servir de balises à la réflexion sociale et éducative. Il y a lieu de repenser la filiation entre sentiment national et lien civique et, pour ce faire, tenir compte du phénomène d'affaiblissement du fait national qui génère, *par le bas*, des logiques de fermeture et des replis identitaires et, *par le haut*, l'internationalisation du quotidien. Vivre sur un territoire donné et avoir la nationalité correspondante n'implique pas nécessairement un sentiment d'appartenance, un lien civique, et ne signifie pas non plus le partage « automatique » des valeurs communes promues. Il faut ensuite refonder le lien civique et social en fonction d'une pluralité d'allégeances et non plus sur le seul mode de l'unicité, ce qui mène inévitablement à l'exclusion. On aurait tort toutefois de penser que l'adhésion à une identité groupale exclut l'identité nationale ou évacue l'identité ethnique ou religieuse, ainsi que toute autre forme d'affirmation identitaire. L'identité doit pouvoir être envisagée sous l'angle de la pluralité, de la complexité, de la négociation et de la stratégie. Une telle optique montre qu'elle peut être additive et non soustractive ou antagoniste, ouverte à une évolution permanente en fonction de l'histoire collective et individuelle et non figée, multiréférentielle et à « géométrie variable » plutôt que correspondant à un

modèle unique. Ce polymorphisme identitaire n'est pas incompatible avec le principe d'une socialisation fondée sur un référentiel de valeurs communes.

La construction du lien social à l'école suppose un projet de société afin que les nouveaux arrivants et les immigrés puissent intégrer un système social où sont définies clairement et assumées collectivement et démocratiquement de telles valeurs. Un système social qui n'affiche plus ou qui n'ose plus affirmer et afficher ses valeurs de référence constitue une entrave à l'édification du lien social, ce qui ne peut inspirer l'école dans la poursuite de sa mission. C'est ce qui permet de comprendre pourquoi, devant l'absence de définition par la société dite d'accueil de ses propres valeurs de référence, certains étrangers réagissent en affirmant encore plus fortement, voire en les accentuant jusqu'à la caricature, leurs propres références. Pourquoi alors quitteraient-ils un système explicite, objectif et codifié pour entrer dans un autre qui n'ose pas se déclarer, s'exposer ou se définir? Le lien social ne peut se construire que sur des choix clairs et assumés, ce qui ne veut pas, et ne veut surtout pas dire que ces choix se structurent à partir de l'idée d'homogénéité et de fermeture.

Certes, l'école n'est pas un système parfait et des améliorations sont souhaitées et même nécessaires. Cependant, il serait fallacieux de faire croire que les autres instances sociales ou éducatives (centres de loisirs, familles, etc.) qui construisent parfois leur bonne conscience « sur le dos de l'école » sont meilleures par leur seule position d'extériorité. Les différentes instances institutionnelles vouées à l'éducation des jeunes ne peuvent tenir un discours d'exclusion les uns vis-à-vis des autres. Car, une critique systématique de l'école ne peut que renforcer les jeunes dans une attitude de défiance à son endroit peu propice à leur éducation. Il est trop facile en effet de porter un regard négatif sur l'école tout en lui demandant d'assurer sa mission dans un tel climat alors que la société compte sur elle.

Sur quelles bases morales et comportementales peut s'appuyer une telle éthique? Comment se structure-t-elle, dans l'optique de la construction du lien social à l'école?

L'éthique de l'altérité et de la diversité

Vouloir créer du lien social implique une relation à l'Autre, ce qui n'est pas une action sur l'Autre même si cette action se veut généreuse et efficace. L'exercice de la solidarité est, de fait, un exercice difficile et un tel lien ne saurait exister sans une éthique partagée. Celle-ci ne doit pas être confondue avec une moralisation des comportements, surtout des comportements des autres, nous excluant par là même de cette exigence. D'ailleurs, ce sont presque toujours les comportements des jeunes ou des élèves qui sont visés par l'appel à la moralisation, lequel prend souvent la forme d'un appel à la citoyenneté. Dans une société hétérogène, l'éthique de l'altérité ou, comme on vient de le dire, d'une relation à l'autre, constitue, selon nous, une condition d'établissement du contrat social et éducatif. Il s'agit d'une éthique rationnelle susceptible de renouveler l'accord sur la validité et le partage de

références communes mais aussi d'une éthique qui fonde les actes. L'éthique d'une société n'est pas une éthique appliquée à la société mais une éthique fondatrice. En ce sens, elle est première et source de l'action. Elle a, comme lieu propre, la relation.

Cette affirmation est particulièrement vraie en éducation. Toute dissymétrie dans la relation engagée entre enseignants et élèves transforme les uns en acteurs et les autres en agents passifs. L'acte éducatif en est un de solidarité intergénérationnelle. Le lien avec autrui ne se noue qu'en tant que responsabilité, que celle-ci soit refusée ou acceptée, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour lui, c'est-à-dire l'aider ou non. Selon E. Lévinas, la responsabilité existe avant même la relation, responsabilité d'autrui et non-responsabilité envers autrui, par le biais d'engagements. On reste responsable d'autrui même sans agir pour lui. Je suis, toujours selon Lévinas, responsable d'autrui sans en attendre la réciprocité, la réciprocité est son affaire. Aussi, dans la relation éducative, ce qui importe est davantage le discours « avec » autrui, l'action « avec » lui et non pas le discours « sur » lui ou l'action « pour » lui (lieu actuellement privilégié dans le cas de l'action humanitaire, par exemple).

Le premier axe de structuration d'une éthique de l'altérité susceptible de soutenir la construction du lien social à l'école et dans la société serait donc de s'engager dans un processus de rationalisation de la réflexion appuyée sur une discussion argumentative comme prélude à des choix et à un engagement. À moins de supposer que l'école puisse développer des valeurs autres que celles partagées par le système social et politique dans son ensemble, ce qui impliquerait *ipso facto* un éclatement du système lui-même, il est nécessaire de poser une synergie entre les différents lieux d'éducation et de formation. La cohésion sociale ne peut se penser sur le mode mosaïque ou additif par la simple cohabitation de systèmes normatifs en contradiction les uns avec les autres sur le plan axiologique. Plutôt que de relever d'un quelconque ordre préétabli ou de procéder d'une transmission dogmatique, l'éthique exige une interrogation permanente qui se nourrit du doute, de la réflexion et du cheminement, l'éthique étant de l'ordre de la casuistique. Et c'est ce type d'initiation qui est susceptible d'intéresser les acteurs éducatifs et sociaux car elle s'appuie sur des situations d'actualité, concrètes et propices à l'engagement à la résolution des problèmes. Par ailleurs, dans la mesure où la démultiplication des morales, conséquence directe de la diversification, entraîne un développement des contradictions, voire des conflits, seul le registre de l'argumentation raisonnée représente une alternative démocratique dans une société plurielle.

Le second axe de structuration d'une éthique de l'altérité s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus, ou en tout cas de moins en moins, penser l'Autre à partir de la logique du Même. L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté, liberté qui est de fait incompatible avec les perspectives de catégorisation et de définition d'autrui *a priori* (*ex nihilo*). Reconnaître l'Autre dans l'élève, c'est lui laisser une place propre, c'est admettre qu'il a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres. Il est un autre. La classe est donc, tout comme la société, un lieu où s'exprime la diversité, où vivent plusieurs « autres » aux parcours singuliers.

Pour inspirer les valeurs susceptibles de soutenir une éthique du divers, la laïcité et la référence aux droits de l'homme sont ici proposées comme points d'appui fondamentaux et opérationnels.

La laïcité comme mode possible de reconnaissance de l'altérité dans la diversité et donc de cohésion sociale

La nécessité de reconnaître l'Autre dans sa singularité n'exclut pas l'idée de choix axiologiques. En réalité, on ne peut respecter autrui qu'à partir du moment où l'on sait qui l'on est et quelles sont ses valeurs de référence. Cela ne signifie pas que ces valeurs doivent être imposées, comme on vient de le signaler. Tout refus de se définir, d'accepter de choisir, est une forme de rejet de soi-même qui ne peut conduire, par ricochet, qu'au rejet de l'Autre. S'appuyer et travailler sur la diversité, cela ne signifie pas que les normes des uns soient imposées aux autres, ni que l'on ne doive choisir un certain nombre de références communes. L'acceptation de la pluralité n'exclut ni le choix, ni l'engagement qui sont constitutifs de l'identité.

L'exemple de la France est instructif à cet égard. La laïcité française s'est historiquement développée dans une conjoncture conflictuelle et s'est constituée sur le registre de la différence et de la distance par rapport à la religion dominante de l'époque : le catholicisme. Les temps ont changé, la diversité et la pluralité culturelle et religieuse sont désormais reconnues comme des axes structurants de toutes les sociétés. Ainsi, la réflexion sur la laïcité s'enracine-t-elle dans une meilleure compréhension de l'hétérogénéité des religions mais aussi des cultures et surtout de la reconnaissance de l'altérité. C'est en ce sens, une notion très moderne et opérationnelle qui permet de déboucher sur un humanisme appuyé sur la confrontation des points de vue et donc sur une « éthique du divers », garantie de la cohésion sociale.

Les droits de l'homme et les droits de l'enfant comme cadre de référence et pierre angulaire de l'éducation des jeunes

Le point de référence des valeurs dans les États démocratiques modernes est la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Sans une référence commune, sans un point horizon commun, il ne peut y avoir d'accord entre les groupes et les individus. C'est dans les droits de l'homme que se réfléchissent les normes partagées, y compris ce qui est communément défini comme étant le « bien » et le « mal ». Les interdits, les tabous, les obligations et les devoirs ne peuvent s'énoncer en dehors d'un cadre affirmé et reconnu. Les droits de l'homme tendent à devenir progressivement et pacifiquement une référence partagée autant par les sociétés sécularisées et laïques que religieuses. Régulièrement, toutefois, cette évolution est compromise par des logiques de fermeture, des dogmatismes et des intégrismes. Comme pour la démocratie, l'équilibre social est toujours fragile et toujours à reconstruire. C'est en ce sens que les droits de l'homme sont davantage de l'ordre du combat à mener que de l'acquis, combat non pas au sens guerrier du terme mais de l'obligation de réfléchir et de travailler à leur promotion et leur expression.

Ainsi, la réflexion sur la laïcité s'enracine-t-elle dans une meilleure compréhension de l'hétérogénéité des religions mais aussi des cultures et surtout de la reconnaissance de l'altérité.

Il existe des valeurs qui ont fait et qui peuvent encore faire l'objet d'un consensus à la condition de les réactualiser et de les dynamiser. Par exemple, la référence aux droits de l'homme comme point horizon, comme projet toujours à construire et à reconquérir, est parfois en position de retrait alors qu'elle devrait servir de ferment à l'éducation aux valeurs.

Il existe des valeurs qui ont fait et qui peuvent encore faire l'objet d'un consensus à la condition de les réactualiser et de les dynamiser. Par exemple, la référence aux droits de l'homme comme point horizon, comme projet toujours à construire et à reconquérir, est parfois en position de retrait alors qu'elle devrait servir de ferment à l'éducation aux valeurs. Dans un temps où la montée des intégrismes et des ethnoismes menace le principe d'universalité, il est paradoxal de se contenter de positions de repli et de déclarations frileuses. Pour illustrer une telle posture, mentionnons, à titre d'exemple, des propos présentant les droits de l'homme comme le fruit de la pensée occidentale et susceptibles à ce titre de n'avoir qu'une portée contextuelle, invalidant dans le même temps leur portée universelle. Il ne s'agit pas de revenir à des choix et à des valeurs de fermeture mais d'afficher des positions qui permettent de reconnaître la diversité. Il ne s'agit pas non plus de confondre lien social, citoyenneté et morale. Ce recours systématique à des discours sur la morale pour endiguer des malaises sociaux présente des dérives moralisatrices dont l'histoire nous a, malheureusement, déjà donné quelques exemples douloureux.

Plus que jamais l'éducation à la diversité et à l'altérité nécessite un apprentissage spécifique qui ne peut se suffire du registre implicite et « naturel » comme dans le passé, comme aussi dans les sociétés fortement marquées par la tradition. La rencontre et l'expérience de l'Autre ne sont ni simples, ni spontanées; elles exigent un travail sur soi, sur l'identité et sur les relations à autrui et à l'environnement. Cet apprentissage ne peut être soumis à l'épreuve des circonstances, des bonnes intentions et de la bonne volonté. L'apprentissage de la citoyenneté dans une société plurielle est un véritable apprentissage qui suppose rigueur et méthode ainsi que rationalisation des questions liées aux valeurs, aux morales et à l'éthique. Il ne s'agit ni de croyance, ni d'idéologie mais de questionnement et d'engagement raisonnés.

Les droits de l'homme devraient être désormais présentés et reconnus comme étant la pierre angulaire de l'éducation civique. Sans vouloir s'engager dans une exégèse de la notion, il convient de s'interroger sur le consensus large et spontané sur lequel reposent les droits de l'homme. Dans une étude de philosophie politique sur *Des Droits de l'homme à l'idée républicaine*¹, Luc Ferry et Alain Renaut (1985) insistent sur la nécessité d'une réflexion approfondie, seule susceptible de garantir la validité, sur le long terme, des actions éducatives. Cela signifie que les droits de l'homme ne se suffisent pas de déclarations de principe encore moins de manifestations de surface. Nous nous permettrons d'emprunter largement à leur analyse pour réaffirmer, après eux, que

« si le consensus réapparu autour de la référence à de tels principes est un acquis sur lequel nul ne songe désormais, semble-t-il, à revenir, quand bien même se font jour certaines inquiétudes ou certaines déceptions à l'égard de la portée proprement politique de la rhétorique des Droits de l'homme, il s'agit en revanche d'interroger l'objet même de ce consensus : car, si de la

1. Se référer aux propos de L. FERRY et de A. RENAUT dans *Philosophie politique. Des Droits de l'homme à l'idée républicaine*, Paris, 1985.

référence aux Droits de l'homme, on ne fait pas maintenant la matière d'une question, le risque est grand de voir ce mouvement de retour s'embourber dans l'idéologie ou même - selon un geste dont on vient de percevoir l'esquisse- de, plus ou moins, se renier. C'est d'un tel point de vue qu'une interrogation philosophique - au sens d'une enquête sur les fondements ou les conditions de possibilité de telle ou telle prise de position- a pu nous sembler, à l'égard de cette réactivation de l'humanisme juridique, non seulement philosophiquement légitime, si philosopher a quelque chose à voir avec penser ce qui est, mais encore politiquement nécessaire, si l'on veut bien convenir que l'histoire contemporaine a trop souvent donné le spectacle de projets émancipateurs avortant ou même se retournant en leur contraire pour que cette fois, l'on ne s'épargne pas le temps d'une réflexion ».

Toute éducation a deux niveaux : celui des contenus d'enseignement et celui des valeurs éducatives. En ce qui a trait à l'enseignement des droits de l'homme² (textes, dates, instances internationales), l'accord est plutôt unanime. Par contre, en ce qui concerne l'adhésion à des valeurs, l'accord est loin d'être fait et « *la définition des valeurs démocratiques reste l'objet d'un débat* »³, malgré les progrès réalisés dans ce domaine. L'éducation aux droits de l'homme ne peut donc se satisfaire d'une adhésion formaliste.

Loin d'être un additif à l'enseignement et à la formation, l'introduction d'une éducation aux droits de l'homme sous-tend une véritable mutation des mentalités et impose que l'école objective ses choix éthiques ainsi que ses valeurs sociales. Cette nécessité d'objectivation fait référence et s'inscrit en droite ligne des droits de l'homme et ce n'est qu'à cette condition que l'éducation à ceux-ci pourra être autre chose qu'un simple cataplasme. Dans cette perspective, il est indispensable de rappeler que notre positionnement ne s'inspire pas d'une conception autoritaire et volontariste, laquelle supposerait l'endossement d'une pédagogie normative et d'inculcation, peu apte à prendre en compte les processus d'intériorisation des normes et des valeurs. Il s'agit, au contraire, d'élaborer une pédagogie du sujet, active et responsabilisante, afin de permettre aux élèves de structurer et d'organiser leur socialisation comme une ouverture à autrui.

Par ailleurs, dans la mesure où l'enseignant tient lieu d'exemple et constitue souvent un pôle d'identification pour les élèves, l'attention devra aussi être portée sur ses manières d'être et de faire. Si, en ce qui concerne les savoirs proprement dits, on peut considérer que les contenus formels occupent une grande part, et qu'il y a lieu dans une éducation aux droits de l'homme, que l'implicite et le non-dit occupent une place primordiale. En conséquence, les enseignants auront à s'interroger autant sur ce qu'ils sont que sur ce qu'ils font, étant donné que leurs propres témoignage et attitudes participent aussi à l'agir.

2. Cf. les travaux de F. AUDIGIER.

3. FERRY, L., et RENAULT, A., *op. cit.* p. 15.

L'éducation aux droits de l'homme (et non pas seulement un enseignement des droits de l'homme) constitue, selon nous, un excellent support pour la construction du lien social dans une société plurielle. Sans références, l'éducation civique et la question des valeurs risquent de retomber dans un relativisme, synonyme, à plus ou moins court terme, d'incapacité à choisir et donc à faire. Ainsi, par exemple, le règlement des conflits par la violence est incompatible avec les principes de discussion et d'échanges démocratiques. De même, les mutilations corporelles et sexuelles sont en contradiction fondamentale avec le respect de la dignité et du respect de l'intégrité de la personne. Si tout est acceptable au nom des traditions culturelles, le retour à l'obscurantisme est à craindre. De nombreux travaux et études ont été produits sur l'éducation aux droits de l'homme. Ils méritent d'être largement diffusés. Si beaucoup de choses ont été dites sur ce sujet, beaucoup reste à faire, non pas tant à partir d'instructions, de décrets et de règlements mais davantage par le développement d'un cadre de vie, d'un esprit, d'attitudes et d'un engagement de chacun, sous-tendu par une éthique de la responsabilité.

L'objectif ne vise pas seulement l'acquisition de connaissances mais aussi le développement d'une attitude critique et interrogative par rapport aux actions engagées. En effet, la construction d'un lien social n'est pas qu'une affaire de programmes; elle correspond aussi et surtout à un type d'approche et à une ouverture d'esprit. Les valeurs se vivent plus qu'elles ne s'enseignent et relèvent d'une attitude éthique, c'est-à-dire d'une capacité de questionnement et d'une acceptation du doute, ce qui n'est pas compatible avec une position dogmatique. En conséquence, plutôt que de chercher à transmettre des réponses ou susciter des comportements « corrects » – y compris des comportements moraux –, il convient d'apprendre aux élèves à se méfier des évidences, des certitudes, des engouements, des affirmations et des jugements. Les doutes, la complexité ou les désaccords sur tel ou tel sujet ne peuvent être ignorés et bien au contraire ils doivent être soumis à la réflexion et à l'appréciation de chacun.

Les liens entre éducation et enseignement se trouvent ainsi renouvelés sur les bases d'une formation à la citoyenneté. Les enseignants se trouvent impliqués, non seulement en tant que professionnels mais aussi en tant que citoyens : on enseigne ce que l'on est. Le rapport d'E. Faure *Apprendre à être* est, en ce sens, toujours d'actualité. Le déclin de la culture humaniste, l'accent mis sur une conception de l'éducation comme étant d'abord une réponse fonctionnelle à des besoins de société ne peuvent qu'aggraver un processus de dissolution du lien social.

Nous pensons nécessaire d'insister sur l'importance de la communication et de la discussion pour élaborer des références communes. Il convient désormais de relier éthique et discussion, de redire que la démocratie ne peut être que délibérative et que l'extension de la « langue de bois » ou des silences complices devient « coupable » à force d'être la règle. Le consensus ne peut être synonyme d'équilibre d'intérêts et de calculs mesquins et étroits. Le « tout communication » qui va de pair avec ce qu'on appelle la société de communication et l'obligation de communiquer ne se traduit ni par la confrontation d'intérêts, ni par une simple rhétorique formelle vide d'arguments. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que lorsqu'il y a crise

entre des interlocuteurs, on fait appel de plus en plus souvent à des médiateurs ou à des experts en omettant ainsi de travailler sur la relation, non pas au sens logistique mais au sens axiologique. La multiplication des intermédiaires et des spécialistes ne fait que renvoyer à une incapacité d'échanger, de dialoguer ou de communiquer. Réduite à la transmission d'informations ou de savoirs par occultation de la relation, la communication risque d'être paradoxalement une des multiples illusions de la société de communication, justement.

Autre versant de cette réflexion sur les valeurs et les attitudes, la nécessité d'inscrire la responsabilité dans une dynamique positive et prospective. On observe actuellement une accentuation sur la responsabilité d'imputation au détriment d'une responsabilité de mission. On recherche d'abord et avant tout à trouver la cause, d'un problème, d'une difficulté, on recherche aussi souvent le ou les coupables (que ceux-ci soient des personnes, des institutions ou même des entités abstraites : parents, société, crise, chômage, culture, enseignants, système scolaire, etc.). Le recours systématique à la notion de culpabilité favorise le développement d'attitudes préventives et de frilosité dans les engagements. La vague des discours dénonçant l'irresponsabilité ne peut qu'entraîner le pessimisme et le défaitisme et est, en tout état de cause, sans aucune conséquence sur la nécessité de responsabiliser les personnes et de les conduire à s'engager. Tant que l'idée de responsabilité sera associée essentiellement à cette vision négative, il ne faudra pas s'étonner que les individus essayent d'échapper à leurs devoirs et obligations en utilisant toutes les protections juridiques et administratives mais aussi et surtout en évitant d'agir, ce qui est le meilleur moyen de ne pas se tromper et donc de ne pas être responsable. Il faut voir que certaines professions à risque comme celle de chirurgien par exemple, sont désertées car les risques de procès sont trop réels. Étrange paradoxe, il est vrai ! L'éthique de la responsabilité ne peut s'imposer, ne s'énonce pas et ne se laisse pas encadrer par des lois et des juridictions. Tant qu'elle reste associée au passé ou à l'origine des actions, l'éthique de la responsabilité ne trouvera pas force et vigueur et conduira à l'abstention et à la neutralité, par neutralisation de l'agir.

Or, l'école, peut-être plus encore que d'autres instances et institutions, s'inscrit dans une responsabilité par rapport à une mission, par rapport à un avenir. Et c'est sans doute à ce niveau que peut intervenir l'idée d'une responsabilité liée au futur, comme celle définie par Hans Jonas⁴ (1990). Il s'agit d'une responsabilité sans réciprocité assignable car elle n'est pas liée au prochain et n'est donc pas une responsabilité de proximité. L'idée de Jonas est de promouvoir une responsabilité par rapport à l'humanité en agissant de « *telle sorte qu'il existe encore une humanité après soi et aussi longtemps que possible* ». L'intérêt de cette formulation est qu'elle dégage l'idée de responsabilité de celle de culpabilité rendue inquiétante par le pouvoir des juges et l'emprise des juridictions.

4. Voir JONAS, H. : *Le principe de responsabilité*, Paris, Cerf, 1990.

Pour conclure

Dans cet article, nous avons proposé certaines réflexions sur lesquelles il convient de revenir, l'idée étant de rappeler que le défi social de la reconnaissance de la diversité suppose un référentiel de valeurs susceptibles d'inspirer les politiques sociales et éducatives, les interactions entre les différents acteurs sociaux et éducatifs et les mesures concrètes mises en place au sein des institutions, dont l'école.

À notre avis, le seul défi des mondes contemporains n'est pas le défi des technologies mais celui de la reconnaissance de la diversité, tout en convenant d'un cadre social qui propose un référentiel de valeurs à caractère « universel » susceptibles de lier les personnes entre elles. Il s'agit d'une question philosophique et donc éminemment politique (et moins, comme on l'a dit auparavant, d'une question de didactique, de techniques pédagogiques, de contenus, de gestion des flux ou de technologie).

C'est pourquoi *les politiques sociales et éducatives* ne peuvent être réduites à une simple gestion et organisation. L'absence de perspective axiologique, c'est-à-dire de valeurs, hypertrophie les compétences techniques et le professionnalisme au détriment de la cohérence d'ensemble. La solution ne consiste pas à légiférer davantage, à poser de plus en plus de barrières, de codes, de règlements, d'impératifs. Certes, le droit est la règle du jeu social mais l'effet pervers serait de réduire cette règle au droit et aux obligations. La responsabilité de l'individu ne relève pas de l'ordre du pénal ou du juridique mais d'une éthique qui repose sur une interrogation personnelle. La démarche éthique est une démarche critique et non pas une démarche de prescription. Les valeurs et leur traduction dans des morales ne s'imposent pas. Elles se partagent et s'élaborent en commun. C'est pourquoi aussi *l'interaction entre les acteurs*, qu'il s'agisse de groupes ou d'individus, doit reposer sur le partage de références communes. Les échecs dans ce domaine ne peuvent s'expliquer par l'absence de bonne volonté, ni même par les caractéristiques psychologiques, culturelles ou sociologiques des uns et des autres. C'est pourquoi enfin *les mesures concrètes* en vue d'assurer l'efficacité de l'action doivent aussi être fondées sur des valeurs. La multiplication de mesures destinées à combler la fracture sociale et les dissonances ne suffit pas à une amélioration de l'ensemble. Au contraire, c'est la cohérence qui est la garantie de cette efficacité. Il nous faut méditer ce paradoxe au moment où l'on assiste justement à une telle prolifération de mesures et d'initiatives ponctuelles avec toutes les « béquilles » et les variantes censées améliorer leur opérationnalité. C'est ce qui explique, en partie, le registre inflationniste des actions observées actuellement. Les mesures visant à mieux cibler, à mieux coordonner, à mieux opérationnaliser ou à mieux corriger risquent de techniciser le lien social et de conduire à une forme de fonctionnalisme social construit essentiellement sur des règles et des normes. Il y a lieu de nous interroger sur le fait que les arguments d'expertise et les arguments pragmatiques ont tendance à suppléer aux défaillances référentielles dans le domaine des valeurs et de l'éthique.

En tant que lieu d'éducation individuelle et collective, l'école a un rôle primordial à jouer à condition qu'elle soit reconnue dans cette mission. Si elle n'est qu'un

service de transmission des savoirs au service de besoins particuliers (des familles ou des communautés), il est à craindre que l'éducation soit dissoute dans une forme de consumérisme et donc dans l'impossibilité de participer à l'élaboration du lien social. Quel enfant pour quelle société? Quel citoyen pour quelle société? La jonction de ces deux interrogations, celle du divers et celle de l'éducation, appelle à penser et à construire un humanisme du divers. Si la société, dans son ensemble, et l'école, en particulier, ne travaillent pas sur le sens et les références communes tout en ne niant pas l'existence de la diversité, il est à craindre que les enfants et les adolescents soient dans un vide axiologique, se sentent perdus et aillent chercher ailleurs des certitudes, des cadres et des points d'ancrage. Aucun système ou groupe ne se prolonge sans être soutenu par un ordre symbolique partagé. L'école peut contribuer, par son action, à œuvrer à l'éducation aux valeurs, soutenue en cela par les autres institutions. C'est ainsi qu'elle peut participer à la recherche d'une plus grande cohérence sur le plan social, dans le respect de la diversité.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je? 1999).
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- AUDIGIER, F. (1992). *Enseigner la société, transmettre les valeurs. L'initiation juridique dans l'éducation civique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BADIOU, A. (1993). *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*. Paris : Hatier.
- FAURE, E. (1972). *Apprendre à être*. Commission internationale sur le développement de l'éducation (Rapport Faure). Paris : Fayard-Unesco.
- FERRY, L. et RENAUT, A. (1985). *Philosophie politique*. Des Droits de l'homme à l'idée républicaine (tome 3). Paris : Presses universitaires de France.
- JONAS, H. (1990). *Le principe de responsabilité*. Paris : Cerf.
- LEVINAS, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset.
- LEVINAS, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Fayard.
- MESURE, S. et RENAUT, A. (1996). *La guerre des dieux. Essai sur la querelle des valeurs*. Paris : Grasset.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Une philosophie politique de l'école

Daniel M. WEINSTOCK

Professeur titulaire, Département de philosophie, Université de Montréal,
Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal (CRÉUM), Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent article propose une réflexion sur l'école à partir du point de vue de la philosophie politique. L'auteur s'attache à montrer que cette institution sociale, qui exerce une autorité et un pouvoir sur les enfants, doit s'interroger sur sa légitimité publique et politique. À partir de deux modèles d'écoles qu'il décrit et critique, l'école familiale et l'école citoyenne, il récuse l'hégémonie que la famille et l'État peuvent exercer sur les jeunes par l'entremise de l'école en prônant leur projet respectif de pérennisation culturelle ou de formation d'un modèle de citoyen unique. Même s'il ne nie pas le rôle important qu'elles jouent dans la société, l'auteur est d'avis que ces institutions éducatives peuvent empêcher les jeunes de réaliser leurs intérêts et leurs idéaux personnels. Il propose un modèle d'école qui s'attache au développement de l'autonomie individuelle, ce qui n'est pas incompatible avec les valeurs de liberté et de démocratie. Le lien social découlerait plus d'une relation de confiance entre les personnes que d'identité ou de partage de valeurs communes, l'école se devant de créer un milieu de vie favorable au développement de cette confiance.

ABSTRACT

A Political Philosophy for the School

Daniel M. WEINSTOCK
University of Montreal, Quebec, Canada

This article is a reflection about the school from the perspective of political philosophy. The author wishes to demonstrate that this social institution, which exercises an authority and power over the students, must question its public and political legitimacy. He describes and critique two school models, the family school and the citizen school, and objects to the hegemony that the family and State can exercise on the students through the school by advocating their respective plans for cultural permanence or the formation of a unique citizen model. Although he does not deny the important role that schools play in society, the author believes that these institutions may prevent students from following their interests and realizing their personal ideals. He proposes a school model based on the development of individual autonomy, which is not incompatible with the values of freedom and democracy. The social bond would flow more from a relationship of confidence between people rather than from identity or the sharing of common values, since it is the school's duty to create an environment that promotes the development of this confidence.

RESUMEN

Una filosofía política de la escuela

Daniel M. WEINSTOCK
Universidad de Montreal, Quebec, Canada

El presente artículo propone una reflexión sobre la escuela desde el punto de vista de la filosofía política. El autor se esmera en mostrar que ésta institución social, que ejerce autoridad y poder sobre los niños, debe interrogarse sobre su legitimidad pública y política. A partir de dos modelos de escuela que describe y critica, la escuela familiar y la escuela ciudadana, el autor recusa la hegemonía que la familia y el Estado pueden ejercer sobre los jóvenes a través de la escuela que preconiza sus proyectos respectivos de perennidad cultural o de formación de un modelo de ciudadano único. Aunque no niega el importante rol que juegan en la sociedad, el autor piensa que esas instituciones educativas pueden impedir a los jóvenes de realizar sus intereses y sus ideales personales. Propone un modelo de escuela que se esmera en el desarrollo de la autonomía individual, que no es incompatible con los valores de libertad y democracia. El vínculo social derivaría más de una relación de confianza entre las personas que de identidad o de repartición de valores comunes, escuela cuyo deber es crear un medio de vida favorable al desarrollo de dicha confianza

Introduction

La philosophie de l'éducation rejoint par certaines de ses problématiques plusieurs des préoccupations les plus actuelles de la philosophie politique. Par exemple, des penseurs ont réfléchi, au cours des dernières années, aux implications des théories de la justice économique dans le domaine scolaire (Swift, 2003; Weinstock, 2007). Ils se sont notamment posé la question de savoir si une société juste devrait tolérer que les inégalités économiques se traduisent par des inégalités au niveau de l'accès aux ressources éducatives. Ou encore, ils se sont demandé à quoi devrait ressembler l'éducation dans une société multiculturelle (Feinberg et McDonough, 2005). La tolérance exige-t-elle que des groupes religieux ou culturels puissent organiser l'enseignement de l'éthique et de la religion selon leurs croyances et leurs traditions ou, bien au contraire, le *développement* de la tolérance chez les individus exige-t-elle que les citoyens soient exposés dès un jeune âge à la différence, dans des écoles dispensant des enseignements résolument multiconfessionnels et multiculturels (Milot, à paraître)?

Mais si la philosophie de l'éducation a intégré de cette manière plusieurs questionnements de philosophie politique, elle ne s'est pas encore posé la question la plus fondamentale, celle qui concerne la légitimité même de cette institution publique et politique qu'est l'école. C'est à cette question fondamentale que je consacrerai le présent article. Je procéderai de la manière suivante. Dans un premier temps, j'expliquerai en quoi il convient de parler d'une nécessaire justification de l'école, au même titre que plusieurs autres institutions centrales des sociétés modernes. Cela me permettra de préciser la question à laquelle se doit de répondre toute tentative de justification des institutions scolaires. Dans un deuxième temps, je ferai ressortir ce que je vois comme étant les lacunes des principaux modèles d'école explicitement ou implicitement mis de l'avant, tant dans la littérature théorique que dans les débats publics. Je poursuivrai, dans un troisième temps, en exposant ce que je vois comme étant la vision d'une école axée sur le développement de l'autonomie des élèves qui permet le mieux de justifier l'autorité dont elle jouit dans la société, avant de tirer les conclusions qui émanent de cet argumentaire pour ce qui est du rôle de l'école dans le développement du « lien social ».

De la nécessaire justification des institutions sociales, dont celle de l'école

Posons-nous pour commencer la question de savoir ce qu'il faut entendre par la *justification* d'une institution telle que l'école. Il existe de nombreux cadres institutionnels dont on peut dire les choses suivantes. D'abord, ces institutions exercent un pouvoir considérable sur les individus, pouvoir qui les affecte inévitablement. Ensuite, ceux qui sont sujets au pouvoir exercé par ces institutions le sont de manière *non optionnelle*.

Le premier de ces énoncés concernant le pouvoir des institutions sur les individus est ambigu. Il peut être compris au moins de trois manières : soit que les institutions exercent un pouvoir coercitif qui les autorise à dispenser des récompenses et des sanctions; soit qu'elles ont un impact considérable sur la capacité qu'ont les individus de réaliser leurs intérêts les plus fondamentaux; soit qu'elles ont un impact non seulement sur la capacité évoquée précédemment mais également sur la conception que les individus se font de leurs intérêts (Lukes, 2004).

Si la philosophie de la démocratie libérale possède un principe fondamental, c'est bien que nul ne devrait être sujet à un pouvoir auquel il n'a pas consenti (Waldron, 1993). Pour certaines formes de pouvoir, par exemple le pouvoir des membres du clergé dans les sociétés ayant accepté le principe de la liberté de conscience, ce consentement se manifeste tout simplement par la capacité dont dispose l'individu de s'extraire du pouvoir en question, une capacité qui est bien sûr protégée par l'État (Spinner-Halev, 2005). Pour d'autres formes de pouvoir cependant, à commencer par le pouvoir de l'État lui-même, la condition du consentement est plus difficile à satisfaire. Les individus ne peuvent pas se soustraire au pouvoir de l'État aussi facilement qu'ils peuvent le faire dans le cas du pouvoir d'une association privée ou d'une église. L'État a la prétention d'avoir la souveraineté sur ses citoyens par rapport auxquels il détient, pour reprendre la fameuse phrase de Max Weber, le monopole de la force coercitive légitime. Le découpage de la surface de la Terre entre les États souverains et le contrôle souvent très restrictif que les États exercent pour ce qui est de l'accès à leur territoire respectif font qu'il est extrêmement difficile pour un individu de s'extraire du pouvoir qu'exerce sur lui l'État.

Lorsque la condition du consentement ne peut pas être remplie aussi simplement que dans le cas des associations volontaires, les penseurs de la démocratie libérale, de Locke à Rawls en passant par Rousseau et Kant, ont mis de l'avant une exigence de consentement hypothétique. Là où le pouvoir ne peut être évité, il doit être exercé de manière à ce que des individus libres et égaux soucieux de protéger et de promouvoir leurs intérêts les plus fondamentaux *puissent* donner leur consentement. C'est là l'idée qui est au cœur de la tradition du contrat social en philosophie politique. En faisant référence à la volonté d'individus libres et rationnels, elle cherche à indiquer la nature et l'étendue du pouvoir que peut et doit exercer l'État. Les philosophes qui constituent cette tradition ne s'entendent pas toujours sur la nature de l'accord auxquels en arriveraient de tels individus hypothétiques. Mais le principe selon lequel le pouvoir ne peut s'exercer sans qu'il puisse au moins faire l'objet d'un consentement hypothétique leur est commun (Rawls, 1971).

Traditionnellement, seules les institutions de l'État ont été vues par les théoriciens du contrat social comme appelant une justification contractualiste. Là où le pouvoir de l'État ne s'exerce pas, nous sommes dans la sphère privée. Les individus sont, selon cette vision classique, libres de s'associer avec d'autres selon leurs valeurs et leurs convictions, même lorsque, ce faisant, ils se soumettent à des pouvoirs qui seraient jugés abusifs dans un contexte non volontaire. Le respect de l'intégrité de la sphère privée serait, selon cette manière de voir les choses, un principe de la démocratie libérale tout aussi important que celui du consentement individuel.

Là où le pouvoir ne peut être évité, il doit être exercé de manière à ce que des individus libres et égaux soucieux de protéger et de promouvoir leurs intérêts les plus fondamentaux *puissent* donner leur consentement. C'est là l'idée qui est au cœur de la tradition du contrat social en philosophie politique.

Cette orthodoxie a tout d'abord été remise en question par la critique féministe de la distinction entre le public et le privé, notamment en ce qui a trait à la sphère familiale (Okin, 1989). Cette critique a démontré qu'une telle distinction servait de prétexte à l'oppression de la femme et que cette oppression avait une dimension irréductiblement *publique*. Tout d'abord, la division du travail qui y régnait reconduisait une idéologie masculiniste et hégémonique, tant dans la sphère publique que dans le fonctionnement de la famille. Ensuite, le statut de subalterne conféré à la femme dans la famille est maintenu et renforcé par des normes publiques, notamment par le refus de reconnaître le travail domestique comme une contribution économique digne de rémunération, et par la réduction de la femme au statut de « dépendant ».

De nos jours, l'orthodoxie selon laquelle seul le pouvoir de l'État requiert une justification de nature contractualiste a été ébranlée par certains théoriciens de la mondialisation qui ont fait remarquer que, si l'ordre économique mondial n'est pas chapeauté par un État, il satisfait aux conditions dont nous avons vu plus haut qu'elles appelaient un argument justificatif. Les traités internationaux et les organismes économiques mondiaux constituent un cadre institutionnel disposant d'un important pouvoir coercitif *de facto* et *de jure*, notamment à l'endroit des pays en voie de développement. Et même s'il ne peut, comme le cadre juridique de l'État, revendiquer la souveraineté sur ceux qui se trouvent dans sa sphère d'opération, il est tout aussi difficile de s'en soustraire. Dans la mesure où on estime que les règles qui régissent l'ordre international ne devraient pas être sujettes à des exigences morales inférieures à celles qui caractérisent l'ordre constitutionnel national, il y a donc lieu d'imposer une exigence de justification contractualiste à cet ordre non étatique (Pogge, 2002).

Il est possible de voir, à la suite de ce qui vient d'être dit, qu'une société respectueuse de ce principe fondamental de la démocratie libérale affirmant que nul ne devrait être asservi à un pouvoir auquel il ne peut se soustraire, ou auquel il pourrait avoir consenti dans une situation de choix de type contractualiste, se doit d'imposer la condition de la justification à l'école. Car il est clair qu'elle exerce un pouvoir considérable sur les personnes qui la fréquentent et ce, quel que soit le sens que l'on accorde à cet énoncé. Trois raisons peuvent être invoquées. Premièrement, à l'évidence, des régimes de sanctions et de récompenses existent à l'école. Même dans le contexte d'une école qui aurait une fois pour toutes tourné le dos à la punition corporelle, elle représente, pour les jeunes qui y passent une partie non négligeable des années formatives de leur vie, un environnement modérément coercitif. Deuxièmement, l'école affecte, de manière importante, la capacité qu'ont les individus qui la fréquentent de réaliser leurs intérêts. Elle peut permettre aux enfants et aux jeunes de s'épanouir comme elle peut représenter pour eux des milieux de frustration et de détresse. Et elle peut plus ou moins adéquatement équiper les adultes que deviendront ces enfants pour réussir leurs projets de vie. Troisièmement, et plus fondamentalement encore, l'école exerce un pouvoir en contribuant à façonner la conception que les individus ont de leurs intérêts. Elle leur présente des modèles d'échec et de réussite humaine et sociale qu'ils internalisent.

Il est possible de voir, à la suite de ce qui vient d'être dit, qu'une société respectueuse de ce principe fondamental de la démocratie libérale affirmant que nul ne devrait être asservi à un pouvoir auquel il ne peut se soustraire, ou auquel il pourrait avoir consenti dans une situation de choix de type contractualiste, se doit d'imposer la condition de la justification à l'école.

Parce qu'elle exerce un pouvoir important sur les enfants, et parce que les enfants ne peuvent pas s'y soustraire, l'école fait partie de ces institutions sociales qui appellent une justification.

L'école n'est bien sûr pas seule à exercer ce pouvoir. Les milieux de vie dans lesquels les enfants sont élevés ont une influence certaine, la culture ambiante également. Mais malgré le fait qu'elle représente souvent pour les enfants à certaines étapes de leur développement un objet de révolte ou encore d'indifférence, il serait fort peu plausible de nier qu'elle contribue à définir et à délimiter ce qui sera pour l'enfant le « champ des possibles ». L'école exerce donc un pouvoir important sur les individus qui la fréquentent. Par ailleurs, il est difficile, voire impossible, pour les enfants de s'y soustraire. La scolarisation est une obligation imposée par l'État dans toutes les sociétés modernes. Il est vrai qu'une petite proportion des enfants de ces sociétés sont scolarisés à la maison. Mais l'éducation qu'ils y reçoivent doit se conformer à certaines normes imposées par l'État. Cela est également le cas dans les écoles privées qui sont, du point de vue administratif, relativement indépendantes des écoles publiques, dépendant directement de l'État. Parce qu'elle exerce un pouvoir important sur les enfants, et parce que les enfants ne peuvent pas s'y soustraire, l'école fait partie de ces institutions sociales qui appellent une justification. Les deux questions connexes suivantes doivent être posées à son propos : qu'est-ce qui est susceptible de justifier le pouvoir de l'école aux yeux d'individus libres et rationnels ? Et quelle école est susceptible de satisfaire aux exigences morales ainsi identifiées ?

Avant de procéder plus avant, je voudrais anticiper une objection qui pourrait être soulevée contre cette exigence justificative que je viens d'identifier pour l'école. On pourrait en effet me rétorquer que les enfants ne sont pas des êtres libres et rationnels, que ce sont des sujets en devenir et qu'il est par conséquent parfaitement approprié que la tutelle qu'exerce sur eux l'école puisse être justifiée sur une base complètement paternaliste (Schapiro, 1999). J'entends par *paternalisme* l'idée selon laquelle une institution serait autorisée à agir pour le bien de l'individu dont elle a la responsabilité, que ce dernier y consente ou non. La recherche d'un consentement, même hypothétique, de l'enfant à l'école serait une erreur philosophique fondamentale, l'enfant étant par définition incapable de donner son consentement. Je ne chercherai pas à répondre à cette critique en revenant sur la conception de l'enfance qui la sous-tend, même s'il existe de nombreuses analyses tendant à infirmer l'idée que les enfants sont incapables de donner un consentement libre et éclairé. Ces analyses étendraient la capacité des enfants à participer aux processus décisionnels les concernant jusque dans des questions relativement graves, comme celles qui touchent les soins médicaux.

La position selon laquelle l'école peut se passer du type de consentement qu'il convient d'imposer aux institutions qui s'adressent aux adultes échoue pour des raisons que les partisans d'une école paternaliste devraient être en mesure de reconnaître. C'est que, parmi les intérêts dont l'école aurait à contribuer à la réalisation afin de satisfaire à l'exigence justificative que je lui ai imposée, *figurent des intérêts d'adultes, ces adultes qui auront été façonnés par les écoles qu'ils auront fréquentées*. Quand j'ai fait l'inventaire des formes de pouvoir qu'exerce l'école sur les individus, j'ai pris soin de bien distinguer les intérêts que l'on pourrait qualifier d'intrinsèques à l'enfance et qui peuvent être promus ou frustrés à l'école, des intérêts que les

adultes futurs que deviendront les enfants qui fréquentent l'école ont à ce que l'école soit organisée de certaines manières plutôt que d'autres.

Nous reconnaissons communément dans d'autres contextes que le traitement que reçoivent les enfants peut avoir un impact déterminant sur les intérêts des adultes, au point où nous reconnaissons aux adultes le droit de poursuivre en justice des individus et des institutions à cause du tort que ces derniers leur ont fait lorsqu'ils étaient des enfants. Certaines institutions éducatives ont déjà été en cause, notamment les « écoles résidentielles » dans lesquelles des enfants autochtones ont été victimes d'abus, après avoir été ôtés à leurs communautés. Les torts commis par ces institutions ont deux dimensions. Des dommages considérables ont été causés aux enfants *en tant qu'enfants*, dommages qui les ont empêchés de pouvoir jouir, ne serait-ce que minimalement, de conditions susceptibles de leur permettre de bénéficier d'une enfance heureuse. Les torts causés atteignent également ceux-ci *en tant qu'adultes* puisque, des années et des décennies après avoir été maltraités, ceux-ci portent les séquelles des abus dont ils ont été victimes.

Si l'école est une institution dont la justification ne peut se faire de manière purement paternaliste, c'est-à-dire en fonction du bien des enfants malgré l'absence de consentement ou non, comme on l'a dit précédemment, et qu'elle exige plutôt une référence à un consentement au moins hypothétique, c'est peut-être parce que, au moins à partir d'un certain âge, les enfants sont des agents dont la volonté ne peut complètement être ignorée sur le plan moral. Mais c'est certainement parce que les adultes qui passeront forcément par les écoles ont intérêt à y avoir été éduqués de certaines manières plutôt que d'autres.

Deux modèles en guise de réponses mais qui présentent des lacunes

Pour expliquer l'exigence de justification de l'école, je procéderai à rebours. J'interrogerai deux modèles d'école qui me semblent assez bien représentés dans le discours officiel comme dans l'opinion publique et tenterai de voir ce qui ne va pas dans ces modèles, dans l'espoir que ces critiques nous permettent de faire ressortir des éléments positifs à l'aide desquels nous décrirons un cadre justificatif positif.

L'école familiale

Le premier modèle que je voudrais interroger est celui de l'école que je nommerai *familiale*. J'utilise ce terme pour désigner toute école choisie par des parents parce qu'elle étend jusque dans ses murs des orientations culturelles et religieuses déjà présentes dans la vie familiale de l'enfant. Le paradigme de ce genre d'école, ce sont les écoles religieuses, dont le projet pédagogique est organisé autour des valeurs, des rites et des croyances auxquels adhèrent les parents (Burt, 1996; Durand, 2007).

Cette caractérisation de l'école parentale recèle des éléments dont il convient de traiter de manière distincte. D'abord, il y a un contenu. On parle d'école parentale

dans la mesure où il existe une continuité importante entre la vie de l'école et la vie de la famille de l'enfant. Mais cela ne suffit pas pour qu'il y ait « école familiale » au sens où je l'entends. On peut imaginer aussi le cas où des parents choisissent une école qui, de fait, reconduit les valeurs, les croyances et les rites du contexte familial, mais qui s'avère aussi à leurs yeux comme étant la seule capable de subvenir à un besoin d'apprentissage particulier de leur enfant. Pour qu'il y ait école familiale, il faut donc que l'école ait été choisie par les parents en vertu de son contenu vu la continuité qu'elle peut assurer avec la vie familiale. Une école familiale incarne une alliance institutionnelle consentie entre ces deux cadres de vie que représentent pour l'enfant l'école et la famille.

L'école familiale est basée sur l'idée que les parents ont un droit discrétionnaire de choisir l'école de leurs enfants. À condition qu'ils envoient leurs enfants à des écoles ayant reçu l'aval des autorités politiques compétentes, le choix de l'école leur revient entièrement. Ce droit aurait comme extension toute naturelle le droit dont disposeraient des parents organisés en communautés à étendre la palette de choix en créant de nouvelles écoles qui véhiculent les valeurs, les rites et les croyances des parents. Ce droit discrétionnaire détenu par les parents peut être justifié de deux manières. La première postule que les enfants n'ont pas de droits indépendants de ceux de leurs parents. Les parents auraient donc le droit d'en disposer comme s'il s'agissait de propriété privée. Si cette vision de l'enfance a parfois été mise de l'avant, elle n'a pas vraiment survécu philosophiquement aux attaques, entre autres celles de Locke qui a démontré que les droits dont disposent les parents sur leurs enfants sont justifiés par les obligations qu'ils détiennent à leur endroit, obligations qui sont encore plus fondamentales. C'est d'ailleurs pour pouvoir s'acquitter correctement de ces obligations que des droits leur sont octroyés (Locke, 1988; Noggle 2002). La deuxième consiste, non pas à nier que les enfants ont des droits, mais à affirmer que les parents en ont aussi, qui ne sont pas, comme l'analyse lockéenne donnait à le penser, tous réductibles aux droits de leurs enfants. Les parents auraient, selon cette vision, le droit de se servir de leurs enfants comme véhicules de transmission culturelle et religieuse (Spinner-Halev, 2000).

Cette approche peut également se décliner philosophiquement de deux manières. Dans la première manière, on peut prétendre que le droit parental dont il vient d'être fait mention n'entre pas en conflit avec les intérêts des enfants que les parents ont par ailleurs la responsabilité de protéger et de promouvoir. Les enfants auraient en effet un intérêt à être éduqués dans leur culture, dans leur religion, dans leur langue. La perte de références identitaires est un facteur d'aliénation auquel les parents résistent à juste titre en éduquant leurs enfants dans des écoles familiales. La cohésion familiale dépend également de ce que les enfants partagent les références identitaires de leurs parents, qu'ils puissent converser avec leurs grands-parents dans leur langue patrimoniale, et ainsi de suite. (Shoeman, 1980). Contre cette manière de concevoir la relation entre les intérêts parentaux et ceux de leurs enfants, l'idée selon laquelle il y aurait une harmonie naturelle « préétablie » entre ces différents intérêts relève de l'illusion réconfortante. Les enfants ont, à n'en pas douter, des intérêts que l'on pourrait appeler « rétrospectifs » qui militent en faveur de la

nécessité de ne point leur faire perdre le contact avec leur culture, qui se veut une modalité d'interaction obligée avec les membres des générations passées de leurs familles et de leurs communautés. Mais ils ont également des intérêts « prospectifs » qui peuvent faire en sorte, dans certains contextes, qu'une éducation trop exclusivement axée sur des éléments culturels patrimoniaux puisse devenir contraire à leurs intérêts en tant qu'enfants et en tant que futurs adultes.

Le philosophe américain Joel Feinberg tenta de formuler cette idée en utilisant la formule du droit qu'aurait l'enfant de pouvoir disposer d'un avenir « ouvert » (*an open future*) (Feinberg, 1980). Celui-ci soutient que les enfants ont un intérêt fondamental à recevoir une éducation qui évite de forclure de façon outrancière leurs options futures. Bien sûr, l'avenir ne peut pas être absolument ouvert. Certaines options sont d'emblée exclues, ou à tout le moins rendues très difficiles d'accès par le fait d'appartenir à une société plutôt qu'une autre. Le philosophe canadien Will Kymlicka soutient que la « culture sociétale » à laquelle nous appartenons constitue le répertoire d'options qui nous sont réellement accessibles (Kymlicka, 1995). Ainsi, combinant l'idée de Feinberg à celle de Kymlicka, on en arrive à la deuxième manière de se représenter la relation entre les intérêts des parents et ceux de leurs enfants. Celle-ci, plus modérée et plausible, conçoit que les enfants ont un intérêt fondamental et, par conséquent, un droit à ce que l'éducation qu'ils reçoivent ne mène pas à ce que soient exclues d'emblée pour eux les options qui leur sont accessibles de par leur appartenance à une culture sociétale.

Nous pouvons distinguer à présent, avec un peu plus de clarté, où réside précisément la tension entre le droit des parents d'assurer à leurs enfants la pérennité d'une langue, d'une culture, d'une religion ou de tout autre contenu culturel, et le droit des enfants de pouvoir bénéficier d'un avenir ouvert. C'est que, dans certaines conditions, la pérennité d'un contenu culturel peut dépendre, ou peut être perçue par des parents comme dépendant, du fait de ne pas exposer leurs enfants à d'autres contenus culturels. Les locuteurs d'une langue minoritaire comme le gallois peuvent penser, non sans une certaine justification sur le plan empirique, que la survie de leur langue, fortement minoritaire au Royaume-Uni, passe nécessairement par la prévention d'un trop fort taux de bilinguisme parmi les enfants. Les adeptes de religions qui placent de très fortes exigences sur leurs membres, telles celles des Amish, des Mennonites ou des Juifs ultra-orthodoxes, peuvent penser que la survie de leur mode de vie dépend de ce que leurs enfants ne soient pas exposés à d'autres formes religieuses. Ils peuvent en arriver à la conclusion que, la seule façon de réaliser cette condition, c'est par l'entremise de l'école familiale. Cependant, la finalité d'un tel modèle d'école, celle qui consiste à vouloir faire des enfants des véhicules de pérennisation culturelle, ainsi que le moyen pour y parvenir, celui qui consiste à les immuniser contre le contact avec des cultures susceptibles de représenter un danger pour un tel projet (pérennisation culturelle), entrent en tension avec l'intérêt des enfants de pouvoir bénéficier d'un avenir ouvert.

Des penseurs se sont attardés à ce problème et en sont arrivés à des conclusions extrêmes ou, il faut bien le dire, fort peu plausibles. Par exemple, Matthew Clayton soutient l'idée, dans un ouvrage récent, qu'il n'y a aucune légitimité dans la volonté

Le problème de l'école familiale n'est pas qu'elle incarne la volonté des parents de passer ou de transmettre leur culture mais il tient plutôt au fait qu'elle tente de rendre cette volonté hégémonique.

parentale d'inculquer une culture (Clayton, 2006). Pour ma part, il m'apparaît préférable de reconnaître la légitimité des deux types d'intérêts et des droits correspondants, même s'ils s'expriment en tension, et de trouver des aménagements institutionnels permettant de les rendre, sinon parfaitement compatibles, du moins susceptibles de compromis.

Le problème de l'école familiale n'est pas qu'elle incarne la volonté des parents de passer ou de transmettre leur culture mais il tient plutôt au fait qu'elle tente de rendre cette volonté hégémonique. Les parents disposent déjà d'une sphère d'autorité incontestée qui est celle du milieu domestique. Ils peuvent jouir, à l'intérieur de cette sphère, d'une discrétion presque absolue et peuvent par conséquent s'en servir pour faire en sorte que la culture patrimoniale représente pour leurs enfants une réelle option. Ils peuvent organiser la vie familiale en fonction des rites et des croyances d'une religion. Ils peuvent parler une langue autre que celle de la culture sociétale à laquelle ils appartiennent. Ils peuvent, à l'extérieur des heures d'école, faire suivre des cours de langue, des cours d'instruction religieuse ou d'initiation culturelle à leurs enfants. La culture dont ils souhaitent assurer la pérennité peut être rendue saillante aux yeux de leurs enfants, ce qui ne contredit pas, à mon sens, l'exigence qui consiste à vouloir assurer un avenir ouvert aux enfants. L'extension d'une telle autorité parentale jusque dans l'école familiale représente par contre une entorse considérable à cette exigence.

L'école citoyenne

Le second modèle qui me semble mériter un examen critique est celui de l'école *citoyenne*. À première vue, on pourrait croire que le rejet du modèle de l'école parentale que je viens de développer ouvre toute grande la porte à ce modèle d'école. En effet, si l'école ne peut reconduire les valeurs parentales, ne pourrait-on pas penser qu'elle doive servir un projet de société en inculquant des valeurs sociétales? Si ce ne sont pas les parents qui dictent le projet éducatif de l'école, cette fonction n'incombe-t-elle pas alors tout naturellement à l'État? Le rôle de l'école ne devrait-il pas être de faire des enfants des *citoyens*? (Callan, 1997; Guttman, 1999).

Une précision s'impose ici. Il faut convenir que toute école, ne serait-ce que par le fait qu'elle amène les jeunes à se côtoyer, à partager des espaces et à collaborer de diverses manières dans l'entreprise éducative, contribue ainsi inévitablement à leur socialisation. Toutefois, il y a une différence entre une école qui contribue à façonner des citoyens de manière indirecte, pour ainsi dire, en les plaçant en situation sociale et une école qui fait, de l'éducation citoyenne, son projet. Cette différence est encore plus marquée lorsque, dans le cas de la dernière option, l'école devient un instrument de l'État. Une telle école se fait alors une conception précise de ce qu'exige la citoyenneté, ainsi que des habiletés et des traits de caractère que ce rôle implique. C'est cette école citoyenne qui tient lieu d'instrument d'État qui retient ici mon attention.

Ce modèle d'école citoyenne fait voir ainsi deux dimensions : elle propose un contenu de formation particulier et orienté, celui de former des citoyens selon des visées précises; elle est aussi le produit de la volonté d'un agent particulier qu'est

Il y a donc lieu de questionner l'hégémonie de l'État incarnée dans l'école citoyenne d'abord justement parce qu'elle est hégémonie et ensuite parce qu'elle tente d'imposer à l'école un projet de société pensé avant tout en fonction des intérêts sociétaux plutôt qu'en fonction des intérêts des enfants.

l'État. Ces dimensions de l'école citoyenne posent problème pour plusieurs raisons dont deux nous intéressent ici. Premièrement, si les enfants ont un intérêt à ne pas subir l'influence hégémonique de leurs parents et de leur communauté d'appartenance – cet intérêt étant le reflet de l'intérêt fondamental qu'ils ont à ce que les cadres de vie dans lesquels ils sont élevés ne limitent pas leur droit à un avenir ouvert –, ils ont également et pour les mêmes raisons un intérêt à ne pas être soumis à l'influence hégémonique de l'État. Toute hégémonie dans le milieu scolaire est délétère du point de vue de cet intérêt. Il n'y a aucune raison de penser qu'une hégémonie étatique sera plus bénigne qu'une hégémonie parentale. Deuxièmement, une hégémonie étatique est d'autant plus à craindre qu'elle est le plus souvent au service d'un projet éducatif pensé avant tout en fonction des intérêts de l'État plutôt que de ceux des enfants. Lorsque l'État organise le contenu du curriculum scolaire, il le fait afin de s'assurer que les individus qui en émanent pourront efficacement s'insérer dans un projet de société particulier qui n'est pas forcément pensé en fonction des intérêts des enfants. On sait par exemple comment l'école a été utilisée pour construire la nation française, au prix de la destruction de langues et de cultures locales dont la persistance était jugée incompatible avec la création d'une nation française unitaire. Si les projets des États en matière scolaire sont, dans les démocraties libérales contemporaines, plus modérés que ne l'a été au XIX^e siècle le projet éducatif français, l'instrumentalisation de l'école par l'État pour des fins de construction nationale demeure une tentation constante.

Il y a donc lieu de questionner l'hégémonie de l'État incarnée dans l'école citoyenne d'abord justement parce qu'elle est hégémonie et ensuite parce qu'elle tente d'imposer à l'école un projet de société pensé avant tout en fonction des intérêts sociétaux plutôt qu'en fonction des intérêts des enfants. C'est une illusion naïve mais dangereuse que de penser qu'il y a une harmonie spontanée entre ces deux catégories d'intérêts. Mais pourquoi la société ne devrait-elle pas se servir de l'école afin d'assurer sa pérennité? Toute société n'a-t-elle pas le droit, et même l'obligation, de voir aux conditions de sa propre survie? Un projet d'éducation citoyenne n'est-il pas nécessaire à la reproduction sociale?

Il me semble y avoir une différence fondamentale entre le fait qu'une société se donne les moyens, par son système éducatif, de se reproduire formellement, c'est-à-dire d'éduquer les enfants pour qu'ils puissent devenir des adultes capables d'assumer divers rôles en son sein ou d'en inventer de nouveaux et le fait qu'une société instrumentalise l'école pour qu'elle produise des jeunes qui ont été socialisés selon une vision substantielle de la société, des valeurs et de la culture qui seraient les siennes. Si la première finalité sociale est inoffensive et ne pose aucun problème moral, la seconde enfreint ce qu'il est convenu d'appeler, en philosophie politique, l'exigence de la neutralité (Dworkin, 1995). Selon le principe de neutralité, les individus d'une société diversifiée ont des conceptions fort différentes mais tout aussi légitimes de la vie bonne et également des valeurs qui devraient sous-tendre l'ordre social.

Lorsque l'État privilégie certaines de ses conceptions et valeurs et *a fortiori* lorsqu'il tente de les rendre hégémoniques en les imposant à l'école, il faillit à l'obligation de traiter tous ses citoyens de manière égale. Ceux dont les conceptions

de la vie bonne et les valeurs auront été marginalisées se sentiront à juste titre comme des citoyens de seconde zone. L'exigence de neutralité de l'État découle par conséquent, dans un contexte de diversité, de l'obligation qui lui incombe de traiter ses citoyens de manière scrupuleusement égale. L'État peut et doit organiser l'éducation des enfants de manière à ce qu'ils sortent outillés de l'école pour assumer les rôles et les positions sociales qui conviendront le mieux à leurs valeurs et à leurs tempéraments. Ainsi, il me semble problématique de faire de l'école la courroie de transmission d'un projet de société plus partial.

On me rétorquera que la neutralité de l'État en matière éducative ne saurait être intégrale. En particulier, une société libre et démocratique ne peut être indifférente aux valeurs que représentent la liberté et la démocratie. N'est-elle pas autorisée à inculquer ces valeurs aux enfants? Je répondrai à cette question dans la partie qui suit et tirerai des leçons des critiques que je viens de faire de l'école familiale et de l'école citoyenne pour proposer les prolégomènes d'une vision positive de l'école qui me semble digne d'être débattue.

Un autre modèle d'école possible

Je commencerai en rappelant les conclusions, forcément provisoires et sujettes à débat, auxquelles j'en arrive, après avoir critiqué deux modèles d'écoles spécifiques. Premièrement, l'école doit pouvoir être justifiée du point de vue de ceux qui la fréquentent car c'est une institution qui exerce du pouvoir sur ces individus sans qu'ils puissent facilement s'en soustraire. Deuxièmement, les enfants ont un intérêt fondamental à ce que les cadres institutionnels dans lesquels ils sont élevés respectent leur droit à un avenir relativement ouvert. Troisièmement, ni l'école familiale, ni l'école citoyenne, ne respectent cette contrainte vu qu'elles tentent toutes les deux d'exercer un contrôle hégémonique afin de pouvoir inculquer des valeurs substantielles aux enfants qui les fréquentent. Par conséquent, ces deux modèles d'écoles ne parviennent à satisfaire l'exigence justificative que nous avons imposée à l'école au début de cette réflexion.

À quoi ressemblerait alors une école qui respecterait cette contrainte normative que représente le droit des enfants à un avenir ouvert? Il me semble qu'elle aurait comme principale finalité de promouvoir l'autonomie des enfants, c'est-à-dire leur capacité à concevoir pour eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien. Il est important de noter que l'autonomie, telle que je l'entends ici, n'est pas une autonomie *substantielle* selon laquelle seules des vies d'indépendance par rapport aux traditions et aux modes de vie hautement hiérarchisés ont de la valeur. Elle est *procédurale*: il s'agit d'outiller les enfants pour qu'ils puissent faire des choix sur une gamme aussi large que possible d'options étant donné la société dans laquelle ils vivent (Dworkin, 1988).

Sur le plan de l'organisation politique, une école faisant la promotion de l'autonomie tolère difficilement l'hégémonie, qu'elle soit parentale ou étatique. La tentation du projet éducatif pensé selon les intérêts de l'agent hégémonique plutôt que de

À quoi ressemblerait alors une école qui respecterait cette contrainte normative que représente le droit des enfants à un avenir ouvert? Il me semble qu'elle aurait comme principale finalité de promouvoir l'autonomie des enfants, c'est-à-dire leur capacité à concevoir pour eux-mêmes une conception de la vie bonne et à tenter de la mener à bien.

celui des enfants risque d'être trop forte dans un contexte où aucun contre-pouvoir n'existe pour organiser le contenu du curriculum. Au fond, les exigences institutionnelles de l'autonomie sont les mêmes à l'école que dans la société dans son ensemble : elles dépendent de la distribution du pouvoir et de l'autorité parmi plusieurs agents. Une école faisant la promotion de l'autonomie des enfants sera le résultat d'aménagements et de compromis entre différents types d'acteurs : parents, État, éducateurs, et pourquoi pas, les enfants eux-mêmes.

Sur le plan du contenu, une école faisant la promotion de l'autonomie tentera de rendre disponible aux enfants la pleine étendue des options qui leur sont réellement accessibles, plutôt que de limiter ces choix en fonction d'un projet qui n'est pas le leur. Une telle école, en s'abstenant de faire des choix substantiels pour les enfants, risque-t-elle de sombrer dans le relativisme et, en particulier, dans l'incapacité de promouvoir les valeurs de liberté et de démocratie qui représentent les socles de nos sociétés? Il me semble que non. Car il existe une relation très forte entre l'autonomie individuelle d'une part, et les valeurs de la liberté et de la démocratie d'autre part. L'autonomie individuelle est privée de son oxygène dans une société autoritaire. Inversement, des individus autonomes ont tendance à privilégier des arrangements politiques libéraux et démocratiques. Il existe donc une relation, à la fois conceptuelle et causale, entre autonomie, liberté et démocratie. C'est la raison pour laquelle une école favorisant l'autonomie sera également une école favorisant la démocratie et la liberté. Il s'agit là bien sûr d'une affirmation plutôt que d'une démonstration. Mais la démonstration de cette thèse par ailleurs relativement consensuelle en philosophie politique dépasse largement les confins du présent essai, dont le principal but est en dernière analyse de recentrer notre vision de l'école sur les intérêts fondamentaux des enfants¹.

En conclusion : l'école et le lien social

La légitimité de l'école en tant qu'institution politique dépend donc de ce que l'autorité qui s'y exerce contribue à la réalisation des intérêts des enfants, plutôt que des parents et des communautés dont ils font partie, ou encore des impératifs de l'État. Penser qu'il y a harmonie spontanée entre les intérêts des enfants d'une part et ceux des entités sociales dont ils sont appelés à faire partie d'autre part relève de la pensée magique. Mais, pourrait-on rétorquer à ce propos que les enfants n'ont pas des intérêts en tant que futurs citoyens? Parmi ces intérêts, ne retrouve-t-on pas, de manière parfaitement appropriée et légitime, l'intérêt qui consiste à pouvoir faire partie d'une société dotée d'un bon niveau de cohésion sociale, et celui de contribuer à façonner ce lien?

1. Je m'inscris en faux par rapport aux thèses défendues dans Guttman (1999). Gutmann y argue que si l'école peut légitimement promouvoir une citoyenneté démocratique éclairée, elle ne devrait pas faire la promotion de l'autonomie, cette dernière valeur étant plus substantielle. À mon avis, cet argument repose sur une confusion entre les deux sens de l'autonomie dont les grandes lignes ont été présentées ici. À mon sens, citoyenneté démocratique et autonomie sont indissociables.

En un sens, il s'agit là d'une évidence. Les enfants ne sont pas des êtres isolés capables de subvenir à leurs besoins de manière autarcique. Ils sont fondamentalement des êtres sociaux. Le fait de pouvoir fonctionner comme un membre compétent de la société fait donc partie de leurs intérêts fondamentaux. Mais il y a un gouffre important entre ce réquisit minimal et les visions idéologiquement investies que l'on retrouve tant dans la littérature sur la cohésion sociale que dans l'arène politique. Sous le couvert d'une exigence minimale incontestable sont dissimulés des projets qui consistent à vouloir produire, notamment par le biais de l'école, non seulement une société fonctionnellement viable, mais des visions très particulières de la société. Ces visions de la société sont souvent véhiculées à travers l'idée de valeurs partagées ou d'une identité commune. Historiquement, les discours de valeurs supposément consensuelles et d'identités présentées comme normatives pour tous les membres de la société ont été des coups de force rhétoriques cherchant à masquer ou à délégitimer la pluralité identitaire et axiologique ambiante, à la couler dans un moule unique correspondant le plus souvent aux préférences et aux intérêts de la majorité ou des groupes socialement dominants.

Le lien social ne dépend aucunement de ce que les citoyens partagent des valeurs communes, si ce n'est que des valeurs relevant de la procédure démocratique par lesquels les différends axiologiques doivent être transigés. L'observation du fonctionnement des démocraties pluralistes modernes dément à l'envi la vision selon laquelle le fonctionnement social dépend du partage des valeurs. La démocratie libérale, avec ses garanties de liberté de conscience et d'association, garantit une diversité axiologique importante. Il est également faux de voir l'identité commune comme étant une condition d'une cohésion sociale suffisante. Les identités se forment de manière organique au sein de groupes humains appelés à partager des institutions communes, selon une logique qui échappe à tout dirigisme étatique. C'est dire qu'elles sont le résultat d'une organisation sociale réussie, plutôt que d'en être la condition.

La cohésion sociale n'est donc pas fonction d'identités communes ou de valeurs partagées. Mais alors, à quoi tient-elle? Dans d'autres travaux, j'ai défendu l'idée qu'elle dépendait avant tout de la confiance entre citoyens. La confiance est davantage fonction de dispositions psychologiques et affectives que nourrissent les individus les uns envers les autres que d'identités et de valeurs identiques (Weinstock, 2001). L'école peut contribuer à façonner les dispositions psychologiques et affectives de diverses manières. Mais ce sera surtout en tant qu'elle est un milieu de vie qu'elle accomplira cette tâche, plutôt que par les contenus cognitifs qui s'y dispenseront. L'école fera la promotion de la confiance en créant des *habitus* de vie commune et d'interaction pacifique, plutôt qu'en tentant d'imposer aux enfants un modèle unique d'identité ou un schéma axiologique hégémonique. Les projets idéologiques très différents par ailleurs dont la critique a été effectuée dans le présent essai se ressemblent en ce qu'ils nient tous deux que la mission socialisatrice de l'école se fait davantage par son « curriculum caché » que par ce qui s'y enseigne explicitement.

Références bibliographiques

- BURTT, S. (1996). In Defense of *Yoder*: Parental Authority and the Public Schools, dans I. Shapiro et R. Hardin (Eds.), *Nomos XXXVIII : Political Order*. New York : New York University Press.
- CALLAN, E. (1997). *Creating Citizens*. Oxford : Oxford University Press.
- CLAYTON, M. *Justice and Legitimacy in Upbringing*. Oxford : Oxford University Press.
- DURAND, G. (2007). *L'école privée : pour ou contre*. Montréal : Les éditions Voix Parallèles.
- DWORKIN, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DWORKIN, R. (1985). Liberalism, dans *A Matter of Principle*. Oxford : Oxford University Press.
- FEINBERG, J. (1980). The Child's Right to an Open Future, dans W. Aiken and H. La Follette (Eds.), *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa : Rowman and Littlefield.
- FEINBERG, W. et MCDONOUGH K. (2005). *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford : Oxford University Press.
- GUTTMAN, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton : Princeton University Press.
- KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- LOCKE, J. (1988). *Two Treatises of Government*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LUKES, S. (2004). *Power : A Radical View*, 2^e édition. London : Palgrave-Macmillan.
- MILOT, M. (à paraître). Conceptions of the Good : Challenging Conceptions of Deliberative Democracy, dans D. Kahane *et al.* (Dirs.), *Realizing Deliberative Democracy*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- NOGGLE, R. (2002). Special Agents : Children's Autonomy and Parental Authority, dans David Archard et Colin Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children*. Oxford : Oxford University Press.
- OKIN, S. (1989). *Justice, Gender and the Family*. New York : Basic Books.
- POGGE, T. (2002). *World Poverty and Human Rights*. Oxford : Polity Press.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- SCHAPIRO, T. (1999). What is a Child? *Ethics*, vol. 109.
- SCHOEMAN, F. (1980). Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family. *Ethics*, vol. 91.

- SPINNER-HALEV, J. (2000). *Surviving Diversity*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- SPINNER-HALEV, J. (2005). Autonomy, Association, and Pluralism, dans A. Eisenberg et J. Spinner-Halev, *Minorities within Minorities*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SWIFT, A. (2003). *How not to be a Hypocrite : School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London : Routledge.
- WALDRON, J. (1993). Theoretical Foundations of Liberalism, dans *Liberal Rights*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WEINSTOCK, D. (2001). Building Trust in Divided Societies. *The Journal of Political Philosophy*, vol 7, n° 3.
- WEINSTOCK, D. (2007). La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*, vol. 105, n°s 1-2.

La socialisation démocratique contre la forme scolaire

Guy VINCENT

Professeur honoraire, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lyon2,
Groupe de recherche sur la socialisation (CNRS), Lyon, France

RÉSUMÉ

À la question de savoir si l'école ou plus précisément la forme scolaire, au sens où l'ont définie les historiens et les sociologues depuis plusieurs décennies, peut répondre aux exigences d'une socialisation démocratique, cet article apporte une réponse négative. Mais il s'efforce d'indiquer comment on a essayé dans le passé et comment on peut actuellement mettre en place des formes de transmission et d'organisation de la transmission qui participent de ce type de socialisation. Une première partie tente de nouvelles avancées dans l'élaboration des concepts nécessaires (formes de savoirs, formes de transmission, socialisation) et dans leur mise en relation en une théorie opposée à la fois aux conceptions communes et aux présupposés de type durkheimien. L'un des objectifs est de cesser d'isoler les problèmes les uns par rapport aux autres. Un autre est de définir la socialisation démocratique. Une seconde partie présente ou évoque quelques unes des expériences « pédagogiques » qui iraient dans le sens indiqué.

ABSTRACT

Democratic socialization and school form

Guy VINCENT

Lyon2 University, Lyon, France

To the question of whether or not the school, or more precisely, school form as defined by historians and sociologists for several decades, can meet the demands of democratic socialization, this article answers no. But it also shows how it was tried in the past and how we could now put forms of transmission and organization in place that contribute to this type of socialization. The first part of this article makes new advances into developing the necessary concepts (forms of knowledge, forms of transmission, socialization,...) and at the same time in their relationship to common concepts and Durkheimien-type presuppositions. One of the objectives is to stop isolating problems from each other. Another is to define democratic socialization. A second part of the article presents or evokes some “pedagogical” experiences based on these ideas.

RESUMEN

La socialización democrática contra la forma escolar

Guy VINCENT

Universidad Lyon2, Lyon, Francia

A la cuestión de saber si la escuela o más precisamente la forma escolar, en el sentido en que la han definido los historiadores y los sociólogos desde hace varias décadas, responde a las exigencias de una socialización democrática, éste artículo ofrece una respuesta negativa. Sin embargo, hace el esfuerzo de señalar cómo la cuestión ha sido tratada en el pasado y cómo podemos hoy en día instalar formas de transmisión y de organización de la transmisión que contribuyan a ese tipo de socialización. La primera parte aborda los progresos en la elaboración de los conceptos necesarios (formas de conocimiento, formas de transmisión, socialización...) y de sus relaciones al interior de una teoría opuesta a la vez a concepciones comunes y a presupuestos de tipo durkheimiano. Uno de sus objetivos es cesar de aislar las relaciones entre los problemas. El otro es definir la socialización democrática. En la segunda parte se presentan o se evocan algunas de las experiencias « pedagógicas » que irían en el sentido indicado.

Une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable.

Introduction

À la question de savoir si la forme scolaire actuelle peut répondre, ou offrirait des possibilités internes pour répondre aux exigences d'une socialisation démocratique, je suis d'emblée porté à dire non. Une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme socio-historique de transmission rigoureusement définissable. Si une telle affirmation peut surprendre, c'est que l'étiquetage social et politique – en France « l'école républicaine » de Jules Ferry se réclamant de la Révolution – a introduit beaucoup de confusions que la sociologie, ou plutôt les sciences historiques et sociales, ont pour tâche de réduire. Je préciserai donc d'abord, dans la première partie, quel sens je donne aux concepts nécessaires pour traiter de la construction du lien social à l'école. Puis, dans une seconde partie, je présenterai quelques-unes des analyses que j'ai conduites, souvent avec d'autres chercheurs dans des équipes travaillant sur la socialisation, sur des terrains d'observation divers où étaient faites des tentatives pour transformer l'enseignement, l'organisation de l'école ou les deux¹.

Première partie : éléments de théorie

D'un point de vue historiographique, la forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler, apparaît dans tout l'Occident moderne, du 16^e au 18^e siècle, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle. L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, à un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence. Le maître doit se contenter de surveiller, de diriger la lecture et les exercices faits avec les livres, d'appliquer sans colère les sanctions soigneusement prévues dans le règlement pour chaque infraction. Cette transformation dans l'éducation est liée à d'autres changements d'ordre politique, économique, juridique, urbain ou autres (Chartier, 1976; Vincent, 1980).

1. Dans cet article, le pronom personnel « je » est utilisé pour indiquer que je suis l'auteur qui a introduit tel ou tel concept en lui donnant une signification précise, qui a élaboré telle hypothèse ou soutenu telle thèse, notamment sur la socialisation. Le pronom personnel « nous » est employé lorsqu'il s'agit d'un collectif, soit un groupe de recherche, soit plusieurs chercheurs ayant collaboré à un moment donné, qu'ils aient écrit ensemble ou non, soit encore le collectif constitué par le lecteur et l'auteur qui lui demande de suivre sa démarche de recherche.

Ce qui vient d'être énoncé m'amène à dire qu'on ne peut décrire sans analyser, et donc sans élaborer de concepts, pas plus qu'on ne peut faire de l'historiographie sans faire de la psychologie, de l'anthropologie et de la sociologie. C'est à ces clarifications conceptuelles que je m'attache dans ce qui suit.

Lien social, socialisation, formes sociales, rapports sociaux

Chaque recherche sociologique engage une conception du social qu'il importe d'exposer, c'est-à-dire de soumettre à la critique, et ce même brièvement, car les conséquences en sont lourdes en ce qui concerne les hypothèses énoncées et en fin de compte les conclusions tirées des analyses. Référons-nous ici à un seul exemple célèbre. En caractérisant le social comme contrainte s'exerçant sur l'individu, Durkheim disqualifiait tout un ensemble de thèses sur l'éducation et les pédagogies, ces pédagogies qui s'appuyaient sur la nature ou sur la liberté de l'enfant. Plutôt que de social, et même de lien social, nous avons proposé, dans les travaux du *Groupe de recherche sur la socialisation* (Université Lyon2), de travailler « selon » et « sur » un paradigme anthropologique et sociologique qui était celui de la socialisation, concept entendu de la façon suivante : chaque groupe, ou groupement à l'intérieur de ce groupe, *se socialise* et *réalise* une certaine manière d'être au monde et d'être ensemble, pour reprendre les termes de la phénoménologie. Ces manières, ou « modes », pour utiliser un terme plus technique, sont divers. Ils incluent des *formes sociales* (le terme « forme » étant celui défini par la *Gestalttheorie*) qui ne sont ni immuables, ni indépendantes les unes des autres dans une même « formation » sociale. D'où la question que nous avons posée dès le départ de nos recherches : avec quelles autres formes sociales la *forme scolaire* a-t-elle entretenu et entretient-elle des rapports intelligibles?

En parlant de *réalisation* de certaines manières d'être (au monde, ensemble), nous évitons les notions artificialistes de *production*, de *fabrication* ou de *construction*, ainsi que les notions trop larges et vagues comme celle de *lien social*, dont on pourrait dire, comme Weber l'a fait pour celle de pouvoir, qu'elle est sociologiquement amorphe. On peut ainsi analyser et définir des formes, fussent-elles de cohésion comme chez les durkheimiens, des modes comme chez Marx ou des types comme chez Weber. On peut aussi proposer une conception du changement en ayant recours à la notion de socialisation. Les groupes se font, se maintiennent ou, au contraire, cherchent plus ou moins brusquement et confusément un autre sens à leur existence. L'existence humaine, et donc sociale, est historique. Ce qu'on appelle dans le langage courant et politique une désocialisation n'est jamais que l'envers d'une socialisation *autre*.

La question que doit alors se poser le sociologue qui observe des révoltes de jeunes et de moins jeunes pendant que l'opinion publique fustige les « barbares » est : que cherchent-ils, socialement parlant, à travers ce refus? Mathias Millet et Daniel Thin (2005) ont analysé les « ruptures scolaires » chez des collégiens issus de milieux populaires et montrent, dans les refus et les révoltes, des rejets quasi systématiques d'aspects essentiels de la forme scolaire, tels les exercices non significatifs ou répétitifs, l'obligation de respect de règles injustifiées et injustifiables. Plutôt que

Plutôt que de social, et même de lien social, nous avons proposé, dans les travaux du *Groupe de recherche sur la socialisation* (Université Lyon2), de travailler « selon » et « sur » un paradigme anthropologique et sociologique qui était celui de la socialisation, concept entendu de la façon suivante : chaque groupe, ou groupement à l'intérieur de ce groupe, *se socialise* et *réalise* une certaine manière d'être au monde et d'être ensemble, pour reprendre les termes de la phénoménologie.

d'y voir la manifestation d'une quelconque barbarie ou sauvagerie, il y a lieu d'interpréter ces conduites dans le sens d'une recherche de relations fondées sur la justice, l'égalité, la solidarité. D'autres enquêtes conduites au sein du *Groupe de recherche sur la socialisation* montrent, notamment chez des jeunes qui pratiquent des danses urbaines comme le hip-hop, la mise en place par eux-mêmes d'autres formes d'apprentissage et d'autres sociabilités que celles qui sont imposées dans les activités scolaires.

Pour définir les formes de socialisation, il est également indispensable, et l'anthropologie moderne le fait de plus en plus, de caractériser les modes d'historicité propres aux différents types de société et aux groupes à l'intérieur des sociétés, c'est-à-dire les différentes manières de se rapporter à un passé et de se donner un avenir. Cela est d'une importance capitale pour tout ce qui concerne l'éducation. Si la socialisation inclut l'historicité, et donc appelle le travail de l'historien ou plutôt la réunification de l'histoire et de la sociologie, elle inclut en même temps que les rapports sociaux, c'est-à-dire les rapports politiques, économiques et autres qui structurent une société, les relations sociales, c'est-à-dire les sentiments, les émotions et les représentations qu'étudie la psychologie et que décrit la littérature.

Tradition, initiation, éducation, instruction et forme scolaire

Parmi les manières d'être à autrui, il y a lieu de considérer les rapports entre générations. L'histoire et l'ethnologie nous permettent de mettre en évidence la diversité des rapports entre adultes et enfants, entre vieillards adultes et enfants. Encore doit-on éviter soigneusement les anachronismes générés par l'application à nos sociétés de catégories et de dénominations forgées avec un certain sens par d'autres sociétés (par exemple, les mots grecs *skolè* et *paideia*). La socialisation est toujours à faire, et donc à perpétuer mais selon les sociétés – notamment leur mode d'historicité –, la continuation et le changement ne s'effectuent pas de la même façon. Dans son *Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive*², Marcel Mauss distinguait des formes de transmission et faisait une analyse très subtile de ce que nous appelons traditions, éducation et instruction. Les distinctions qu'il opère ne recouvrent pas entièrement la distinction entre les sociétés archaïques et les nôtres. Dans les premières, l'initiation des jeunes garçons, qui sont enlevés à leurs parents utérins, subissent des épreuves, à qui sont transmis des techniques du corps et un langage secret, comporte aussi un enseignement technoscientifique et une éducation esthétique. Inversement, des formes observées dans les sociétés archaïques n'ont pas disparu dans nos sociétés. Néanmoins Mauss, qui définit ses concepts dans le cadre d'une sociologie « générale » et non pas dans le cadre de ce que nous appelons une sociologie de l'éducation, souligne que c'est « l'école » qui fait la particularité de nos sociétés et il la définit par ses effets sur la socialité. Dans les sociétés archaïques, toutes sortes de milieux sont chargés de fabriquer le même homme tandis que, dans nos sociétés, des fonctionnaires spéciaux tentent de former l'homme et

2. Dans Marcel MAUSS, *Essais de sociologie*, Ed. de Minuit, Paris, collection Points, 1971.

la femme dans un seul milieu spécial, l'école. De celle-ci sortent des individus aussi identiques que possible, des personnalités humaines d'un même genre, ce qui produit en fait l'individualisme le plus tendu.

Les formes de transmission: la forme scolaire, l'instruction publique

En poursuivant ce travail anthropologique sur les formes de transmission et en reprenant les recherches sociologiques (Durkheim sur l'école à proprement parler, Weber définissant les types d'éducation) ainsi que les recherches des historiens contemporains (notamment Roger Chartier), j'en suis venu³ à distinguer très nettement de la forme scolaire, telle que je l'avais définie en schématisant l'école « chrétienne » du 17^e siècle, l'instruction publique telle que Condorcet avait cherché à la définir et à la proposer à la discussion dans les assemblées de la Révolution française. Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle *imposée* à tous, y compris le maître, il appert que, au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, la recherche des raisons. Le terme instruction publique peut apparaître aujourd'hui comme une catégorie administrative alors qu'il recouvre une philosophie politique, et donc une philosophie tout court. Nous allons donc chercher comment définir ce concept et comment éventuellement le relier à ce que j'appelle, avec d'autres philosophes (dont C. Lefort et C. Castoriadis), la *socialisation démocratique*.

Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle imposée à tous, y compris le maître, il appert que, au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, la recherche des raisons.

Si Condorcet accordait une telle importance à un nouveau système d'instruction publique, c'est que, par l'entremise de celui-ci, s'accomplit cet horizon de l'histoire que traçait en 1794 *L'esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Un tel horizon propose le réveil, cette fois définitif et non plus momentané, de la raison, l'accès de tous au savoir et à la vérité par laquelle les hommes apprennent « ce qu'ils doivent vouloir pour leur bonheur » et grâce à laquelle « ils ne voudront plus que le *bien commun* de tous ». Les préjugés et la tyrannie étant les causes du malheur des hommes, on peut désormais apercevoir une révolution qui ne consiste pas simplement à renverser un gouvernement (Conclusion du cinquième mémoire sur l'instruction publique). Les préjugés étant ce qui est admis sans que nous fassions usage de notre raison, ni sans critique, en particulier ce que les despotes ont intérêt à nous laisser croire ou à nous faire admettre, l'usage systématique de la raison critique permet que tous les peuples deviennent des « peuples libres ».

Selon Condorcet, c'est avec Descartes que s'effectue cette nouveauté dans l'histoire humaine. Descartes dépasse les fondateurs de la science moderne, Bacon et Galilée. Dans ses *Principes de la philosophie*, il organise le savoir selon « l'ordre des raisons », dit aux hommes « de secouer le joug de l'autorité, de ne plus reconnaître que celle qui serait avouée par leur raison ». Et Kant, qui avait sans doute lu Condorcet, ajoutait que « les Lumières » avaient dépassé les bornes que Descartes avait laissé subsister devant la politique et la religion :

3. Nous avons retracé le début de ce remaniement théorique dans *Recherches sur la socialisation démocratique*. Mais le présent article propose de nouvelles précisions et surtout un approfondissement du concept.

Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce qu'Habermas appellera *l'espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une instruction qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme.

« Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique, à laquelle il faut que tout se soumette. La religion alléguant sa sainteté, la législation sa majesté, veulent d'ordinaire y échapper, mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen »⁴.

« Libre et public examen » : avant toute destruction institutionnelle, la monarchie absolutiste est par là détruite, comme le soulignait Roger Chartier. Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce qu'Habermas appellera *l'espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une *instruction* qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme.

Sur ce point, Condorcet veut, même et surtout dans les connaissances destinées à tous les enfants, renforcer dès leur jeune âge « l'intelligence des principes ». Par exemple en arithmétique, il faut « insister beaucoup sur toutes les raisons de toutes les opérations qu'elle exige »⁵. Il n'est donc pas question, selon une telle optique, de faire apprendre mécaniquement des « recettes » pour faire une addition ou une division. Pour actualiser ces analyses, disons que l'intelligence des principes ou l'ordre des raisons s'oppose à ces formes de savoirs faits de connaissances éparpillées, sans lien entre elles, qui vont de l'érudition sans principe aux banques de données et aux questions des jeux télévisés. Ainsi, celui qui affirmerait ou ordonnerait sans produire de raisons exercerait ou tenterait de prendre sur autrui un pouvoir que la raison dénonce.

L'analyse des formes de savoirs est par conséquent indispensable à l'analyse des liens entre instruction et *socialisation démocratique*. Car l'extension ou la généralisation de l'enseignement ne suffit pas à assurer celle-ci. Il ne suffit même pas de renforcer, entre autres choses, le poids des sciences, comme on l'a pensé au XIX^e siècle⁶, en proposant une conception positiviste de la science (le positivisme est un « petit rationalisme » disait Merleau-Ponty). Il faut préciser ce qui distingue et ce qui pourrait rapprocher les savoirs scolaires des sciences dont ils portent le nom. Pour cela, il nous faut utiliser quelques-uns des concepts et nous référer aux interprétations élaborées par Geneviève Delbos et Pascal Jorion (1984) dans leurs travaux sur les paludiers et autres métiers de la mer, travaux où ils abordent aussi les questions économiques et les problèmes de pouvoir⁷.

4. Préface à la 1^{re} édition (1781) de la *Critique de la raison pure*.
5. Condorcet réalise cela dans le petit traité d'arithmétique à l'usage des enfants qu'il se hâte d'écrire avant de mourir. Plus généralement, les *réalisations* de la Révolution française furent beaucoup plus importantes qu'on ne l'a dit parfois. Mais elles furent éphémères parce que détruites.
6. Sur ce point voir E. LAVISSE et al. *L'éducation de la démocratie*, Ed. Alcan, 1903. Lavissee fut non seulement un grand historien, mais un professeur qui s'impliqua beaucoup dans la réforme de l'enseignement. Le chapitre qu'il écrit s'intitule « Souvenirs d'une éducation manquée ». Il résume ses critiques de l'enseignement qu'il a reçu, à tous les niveaux, y compris l'Ecole normale supérieure, en disant : « Pendant des années, j'ai fait un thème et une version, toujours les mêmes, et la correction fut la même toujours; le professeur disait tantôt : « C'est ça »; tantôt : « Ce n'est pas ça ». *Pourquoi c'était ou ce n'était pas ça*, il ne le disait jamais. »
7. Nous résumons quelques passages de *La transmission des savoirs*: le chapitre 1 et les pages 201 et suivantes. Des documents précis permettent, dans cet ouvrage, d'analyser les formations aux métiers.

Les formes des savoirs : savoir de la science, savoir scolaire, savoir de la pratique

Delbos et Jorion présentent d'abord ce qu'ils appellent le savoir procédural. Un « savoir procédural » est un savoir abstrait de l'observation d'une pratique. On le trouve sous forme écrite dans des « manuels ». Mais mise en écriture ne signifie pas théorisation : un manuel est un ouvrage a-théorique. Le savoir dispensé par l'école, même de l'école contemporaine et quelle que soit l'épithète qui accompagne le mot école, n'est pas un savoir scientifique au sens de savoir de la science. C'est un « savoir propositionnel ». Il est plus proche du sens commun que le savoir de la science, plus archaïque (la physique scolaire est aristotélicienne bien plus que galiléenne). Et surtout, il n'est pas théorique. De fait, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus. Par exemple, en lieu et place d'une théorie de la multiplication telle qu'on pourrait la trouver dans un ouvrage sur la théorie des ensembles, l'école fait apprendre la table de multiplication, suite de propositions qui énoncent des contenus « vrais » mais qui n'ont pas de connexions logiques entre elles. D'où la nécessité ressentie par les élèves d'« apprendre par cœur », de « retenir la chanson ».

Cela n'empêche pas le savoir scolaire de se présenter comme savoir de la science et de dévaloriser l'apprentissage sur le tas, le savoir de la pratique. Inversement, lorsqu'un ethnologue, considéré comme appartenant au monde de l'école et donc comme savant, pose à des paludiers, à des conchyliculteurs ou à des pêcheurs la question « comment avez-vous appris? », il s'attire des réponses, telles que : « ça s'apprend pas ce boulot-là », « il faut pas être bachelier pour ça », « tu nais dedans », « à coups de pied au c. », « c'est l'expérience qui t'apprend ». L'apprentissage ne relèverait donc même pas de la transmission d'un savoir propositionnel. Ces réponses sont, pour les hommes de métier, un moyen de se valoriser au détriment des techniciens-scientifiques qui prétendent leur donner des leçons, de même que des personnels politiques et des administrateurs qui obligent les jeunes à préparer des diplômes pour reprendre l'exploitation, mais qui tentent aussi d'imposer les règles de la rationalité économique.

Les caractéristiques par lesquelles on est conduit à distinguer les différents savoirs et l'observation de leur présence dans les relations sociales obligent à les rattacher à la division sociale du travail et aux processus de légitimation auxquels participe l'école. Ignorant ou cachant qu'il est a-théorique et qu'il est fait de morceaux choisis, le savoir scolaire dévalorise le savoir pratique. Le paludier va « voir » son marais, il cherche des signes, il en a une notion phénoménologique (le marais « cuit » ou ne cuit pas encore). Il n'a rien à faire d'un pèse-sel, ce que lui reproche celui qui parle au nom de la science et qui met son savoir à la disposition de ceux qui en ont l'usage légitime parce qu'ils sont censés chercher le progrès, la rentabilité, le développement industriel.

« Seul le savoir scolaire, parce que son épistémologie est à la fois prétentieuse, quand il proclame parler au nom de la science, et naïve, quand il laisse apparaître que le savoir de la science dans sa dimension théorique lui

échappe, seul le savoir scolaire découvre dans le savoir de la pratique une accumulation d'erreurs qui ne sont en fait que sa propre production »⁸.

Ces analyses contemporaines nous permettent de mieux comprendre la signification et l'importance des thèses de Condorcet. Celui-ci parlait d'instruction publique, d'enseignement des « sciences », y compris les sciences morales et politiques et d'intelligence des principes comme moyens de mettre fin à la « dépendance » des hommes à l'égard d'une minorité d'autres hommes, et ce dans une société qui avait pourtant supprimé les castes héréditaires de guerriers ou de détenteurs d'un savoir sacré. Une telle perspective montre que seule l'instruction publique peut mettre fin au despotisme.

Si les anthropologues des métiers de la mer ne se réfèrent pas à Condorcet, c'est peut-être qu'ils sont en désaccord avec certaines des conceptions de la science qui avaient cours au siècle des Lumières. C'est pourtant à cette époque qu'un philosophe comme J. Habermas et un historien comme R. Chartier ont emprunté le concept d'*espace public*, concept qui nous paraît nécessaire si nous voulons achever, du moins provisoirement, l'analyse de la *socialisation démocratique*. La démocratie, c'est d'abord la souveraineté du peuple et, dès l'origine, la constitution de cette sorte particulière de groupement que les anciens Grecs ont appelée « Cité ». La Cité unit des citoyens autonomes parce qu'ils participent tous à l'élaboration des lois auxquelles ils se soumettent, n'obéissant ainsi qu'à leur raison, c'est-à-dire à eux-mêmes, créant par la discussion une volonté générale qui dépasse la recherche des intérêts particuliers et qui se donne pour objet le Bien de tous. Telle est la spécificité du lien social dans la démocratie, dans la Cité dont C. Bouglé (1935) disait qu'elle n'était pas n'importe quelle sorte de groupement. Enfin, rappelons que la discussion est une argumentation et qu'elle est rationnelle. Socrate dialogue dans la rue avec ceux qu'il rencontre, quelle que soit leur condition. Et Platon, bien qu'il ne soit pas favorable à la démocratie, met la philosophie, la « dialectique » au cœur de l'éducation de ceux qui devront gouverner la Cité (livre VII de *La république*). Il oppose la dialectique au débat, arme rhétorique des Sophistes qui veulent prendre ou conserver le pouvoir (et qui avaient créé leurs propres écoles réservées à leurs enfants). La philosophie, la discussion (*dialegesthai*) sont au cœur de l'éducation parce qu'elles sont au cœur de la Cité. Dans cette tradition occidentale qui va de Platon à Habermas et Bachelard, la raison ou le *logos* est discussion. Max Weber faisait d'ailleurs observer qu'on ne trouvait celle-ci ni dans la Chine ancienne, ni dans les autres civilisations liées aux grandes religions de l'Occident.

Refusant la conception durkheimienne de la socialisation liée à la conception de l'individu comme animalité, refusant de superposer ou de faire se succéder, comme on le fait aujourd'hui, une socialisation *par* la famille, *par* l'école, une socialisation politique, religieuse, une socialisation *par* le travail, nous faisons de la socialisation démocratique, au sens où nous l'avons définie, un *type* de socialisation qui a *en particulier* des implications dans la ou les formes de transmission qu'il inclut.

La Cité unit des citoyens autonomes parce qu'ils participent tous à l'élaboration des lois auxquelles ils se soumettent, n'obéissant ainsi qu'à leur raison, c'est-à-dire à eux-mêmes, créant par la discussion une volonté générale qui dépasse la recherche des intérêts particuliers et qui se donne pour objet le Bien de tous.

8. G. DELBOS et P. JORION (1984), p. 217.

La démocratie constitue une mutation historique : elle élabore la notion d'un pouvoir sans garant transcendant et ne prétend pas à la connaissance des fins dernières de la société et de la Loi comme telle. La démocratie est la société historique par excellence : le sens de ce qui y advient demeure toujours en suspens, soumis à *discussion*. Elle accueille et préserve l'indétermination de l'avenir.

La première caractéristique de ce *type* particulier est étroitement liée à celle par laquelle Claude Lefort définit la socialisation démocratique. Elle est, pour le présent propos, fort importante car elle concerne le rapport entre les générations. Lefort (1978, 1986) différencie les sociétés par le rapport qu'elles établissent entre passé, présent et avenir (les sociétés « primitives » sont stagnantes et « se ferment » l'avenir), autrement dit par leur mode d'historicité, qui est aussi un mode de socialité, tel qu'évoqué précédemment. La démocratie constitue une mutation historique : elle élabore la notion d'un pouvoir sans garant transcendant et ne prétend pas à la connaissance des fins dernières de la société et de la Loi comme telle. La démocratie est la société historique par excellence : le sens de ce qui y advient demeure toujours en suspens, soumis à *discussion*. Elle accueille et préserve l'indétermination de l'avenir. Au contraire de la démocratie, le totalitarisme s'agence en réalité contre cette indétermination, prétendant créer « l'homme nouveau ». Faisant croire qu'il détient la loi de l'organisation de l'homme, il se dessine comme une société sans histoire au sein de la société (Lefort, 1986). L'histoire récente de l'Europe le montre, un romancier comme M. Kundera l'a décrit : le totalitarisme est un système qui fait brûler les livres et qui détruit la mémoire. Or on ne peut chercher un sens qu'à partir du passé interprété et l'interprétation des significations passées données par les hommes à leur existence s'appelle la culture.

Deuxième partie : transformations actuelles de l'école

Dans le but d'aller plus loin dans notre réflexion concernant les formes de savoirs et les formes de transmission, mais aussi d'en concrétiser le sens, il convient de nous demander comment une socialisation démocratique, par cette dimension fondamentale qu'est la discussion, peut pénétrer dans nos institutions scolaires en les transformant, en faisant éclater la forme scolaire. Pour répondre à cette question, il est possible d'analyser un certain nombre d'expériences récentes ou même actuelles⁹. Nous nous contenterons ici d'évoquer l'une d'elles concernant l'enseignement de l'astronomie. L'exemple peut paraître paradoxal puisque, lorsqu'il est question de discussion à l'école ou au collège, on évoque généralement soit l'extension de la philosophie à d'autres niveaux que la classe terminale du lycée ou soit les débats sur les problèmes sociaux plutôt que l'enseignement d'une science d'observation. Pourtant, le cas de l'astronomie est paradigmatique et mérite d'être privilégié pour plusieurs raisons. D'abord, depuis la Grèce ancienne l'histoire de l'astronomie est liée aux révolutions dans les manières de penser. En outre, l'ensei-

9. Nous avons présenté la politique de la municipalité de Saint-Fons (Rhône) dans *Recherches sur la socialisation démocratique*. On peut également consulter l'ouvrage suivant, écrit par une professeure des écoles (dans l'un des quartiers les plus défavorisés de Lyon) qui est en même temps maître-formatrice : Catherine HURTIG-DELATTRE, *Restaurer le goût d'apprendre, Chronique d'une année à l'école*, Editions L'Harmattan, Paris, 2004. La « régulation » du comportement des élèves en classe et dans l'école est assurée par l'instauration d'un Conseil d'élèves et par le système des attributions de « ceintures » qualifiant le degré d'autonomie des élèves. Les questions philosophiques sont abordées en classe, à travers l'évocation par les élèves de leur vie quotidienne.

gnement de l'astronomie intervient depuis Platon dès qu'il est question de formation, notamment de la formation du citoyen. Enfin, le cas de l'astronomie a été traité par de nombreux philosophes, épistémologues et pédagogues auxquels nous pouvons faire appel pour approfondir, en tant que chercheurs, nos réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage.

Une expérience d'enseignement de l'astronomie

Nous avons donc pris pour objet une série de séances d'enseignement d'astronomie (nous ne disons pas « leçons », ni même « cours ») et adopté une méthode ethnographique, en nous préoccupant autant de nos hypothèses que des théories et interrogations pédagogiques et didactiques qui, dans l'esprit des acteurs, présidaient à l'expérience. L'observation a été faite en 1993 par une doctorante en sociologie de l'Université Lyon2 dans une classe de CM1 de l'école annexe (école « d'application » annexée à un *Institut universitaire de formation des maîtres* appelé plus loin IUFM). Les séances ont été enregistrées sur vidéo. L'institutrice fait son enseignement en s'appuyant sur le programme d'astronomie. Une professeure de l'IUFM intervient en tant que maître-formatrice dans le cadre du dispositif qui comporte six séances. Celle-ci est professeure certifiée de Sciences physiques et est détachée à l'École normale d'instituteurs (devenue IUFM) pour dispenser des cours de sciences physiques aux professeurs des écoles (PE) et encadrer des stages de formation continue pour les maîtres du 1^{er} degré. Son intervention s'inscrit aussi dans le cadre d'une recherche conduite à cet IUFM (ainsi que dans d'autres IUFM, et donc à l'échelon national), en liaison avec l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Cette recherche, publiée dans la revue *Aster*, portait sur les capacités d'élèves d'écoles élémentaires et de collègues à « modéliser » dans différentes sciences, la modélisation étant analysée comme démarche scientifique constitutive d'une « culture scientifique ». De plus, et cela était le plus important, la modélisation devait entraîner la discussion, bouleversant ainsi la relation pédagogique traditionnelle, c'est-à-dire à la fois le rapport de l'enseignant aux élèves et le rapport des élèves entre eux.

L'ensemble des séances observées avait pour objectif l'explication du phénomène des saisons. Les séances filmées étaient ensuite analysées à partir de différents points de vue. Nous nous centrerons sur le rôle de la professeure, appréhendé ici à travers ses échanges verbaux avec les élèves, sur la discussion entre élèves au sein de chaque petit groupe constitué pour traiter le problème posé et sur les discussions et la conduite des discussions par la professeure lorsque le porte-parole de chaque groupe présente l'explication qu'il propose. Le matériel utilisé comprend un tableau où est tracé un graphique, des affiches où chaque groupe inscrit en gros caractères le résultat de son travail après qu'un rédacteur ait obtenu l'accord de ses camarades, ainsi que du matériel d'expérience (lampe et boule de polystyrène percée d'un axe en bois) posé sur une table devant le tableau. Cette maquette est utilisée par le porte-parole et par la professeure pour illustrer les propositions d'explications. Il va donc y avoir élaboration et discussion de « schémas » ou de « modèles », pour reprendre les termes de recherche utilisés par l'INRP, dont nous tenons compte pour la présente réflexion, puisqu'il s'agit de voir comment est conçue et structurée la discussion.

On remarque d'emblée, sur les images de la vidéo, des modifications de la forme scolaire dans ses aspects spatio-temporels les plus traditionnels : disposition des tables de manière telle que les élèves peuvent travailler et discuter en petits groupes; utilisation du tableau par les porte-parole des groupes d'élèves et utilisation de la table d'expérimentation par les mêmes pour s'adresser à leurs camarades; primat des paroles d'élèves; rôle de distributrice de tours de paroles tenu par la professeure qui interroge ou conteste, comme les autres, sans faire de leçon ou de cours.

Une situation de délibération en classe lors de l'une des séances

Pour voir comment se structurent les échanges en classe, nous prenons ici l'exemple de la 4^e séance filmée en nous attachant à la dynamique entourant la délibération engagée en classe, dynamique observée ici en trois phases.

Dans une première phase, la professeure commence par un rappel des séances précédentes à partir de questions comme « On a travaillé sur un graphique, qu'est-ce qu'on a vu? ». Il s'agit du graphique des durées de jours et de nuits élaboré par les élèves à partir du calendrier des Postes. Des élèves lèvent le doigt. La professeure donne la parole. La réponse d'un élève suscite de sa part de nouvelles questions : « Ça se passe de partout pareil? ». Réponse : « Non ». Approbation de la professeure : « Voilà ». Ou bien elle demande d'explicitier un terme ou une phrase : « Qu'est-ce que ça veut dire? ». La question reviendra souvent : exigence de clarté, mais aussi d'approfondissement. Puis un assez long moment est consacré à une seconde question : « Qu'est-ce qu'on va chercher aujourd'hui? ». À partir des réponses des élèves et avec leur accord, la professeure en formule une autre : « Pourquoi y a-t-il des saisons? ». Après avoir rappelé la consigne et la méthode de travail par groupes, elle demande : « Vous avez bien déjà des idées sur cette question? ». Elle les fait dire et des élèves s'interpellent pour se contredire. La professeure interrompt doucement le débat en disant : « D'accord ». Comme on peut le constater, il est donc admis qu'il puisse y avoir des idées différentes, ce qui va légitimer les exposés d'explications et les discussions qui les accompagnent. On voit aussi que, si la professeure parle beaucoup, les élèves sont mis dès le départ en posture de recherche.

Dans la seconde phase de l'enregistrement vidéo, nous suivons le travail dans les différents groupes. Les élèves ont à leur disposition un livre illustré. Ils peuvent utiliser le matériel d'expérience. Ils cherchent à répondre à la question « pourquoi ». Tous les membres du groupe ne participent pas également à la discussion, mais celle-ci est vive et les objections ou désaccords sont souvent justifiés : « Ben non! Parce que... ». Le mot « donc » est fréquent. Il arrive que les participants, discutant leurs explications, se rendent compte d'une erreur : par exemple, l'un d'eux confond alternance jour/nuits et saisons. Plus tard un ou deux participants approuvent la proposition d'un autre par un « Voilà » ou un « D'accord ». Enfin, un élève rappelle la consigne : « Il faut mettre sur la feuille ce qu'on a comme idée ». Puis il écrit sous la dictée d'un autre.

Finalement, dans la troisième phase, nous assistons à la présentation, par chaque porte-parole de groupe, appelé tour à tour devant le tableau, de l'explication proposée. La professeure intervient, tantôt pour demander si tout le monde est

d'accord, tantôt pour faire expliciter et justifier les contestations des autres élèves. Elle dira ensuite, dans un entretien : « J'interviens pour mettre en doute les propositions formulées et éventuellement permettre une meilleure observation du phénomène ». En réalité, la mise en doute est une tâche confiée aux élèves : « On va faire passer l'autre groupe et vous essayez de voir s'il a raison ou pas ». Lorsqu'un élève fait faire à la boule représentant la terre des espèces de culbutes devant la lampe, il y a quelques rires, mais les élèves cherchent des objections du genre « On tomberait » alors que la professeure interroge les autres élèves : « Qu'est-ce que vous en pensez les autres? ... Il y a un problème... la façon dont la terre se déplace? ». Parfois, la professeure doit inciter à la justification, refuser la vérité toute faite : « Où avez-vous trouvé ça? ». Réponse : « Dans le livre ». L'élève est invité à expliquer. Mais parfois aussi, c'est le groupe lui-même qui écarte une pseudo-explication consistant à reproduire maladroitement ce qu'on a entendu ou lu dans le livre : « C'est grâce à l'axe de rotation », commençait à écrire un élève, aussitôt contesté par d'autres. La professeure doit aussi diriger la discussion, mais, comme elle le soulignera, en incitant à observer : « Vous avez cherché, regardé la partie éclairée? ». Et si elle ne refuse jamais d'elle-même une réponse, elle approuve à la fin de la discussion l'explication fournie par un élève : « Voilà, votre collègue il a trouvé. Il y a une plus ou moins grande partie de la terre... ». Peut-on aller jusqu'à dire que la professeure apparaît aux élèves, non pas comme celle qui détient la vérité, mais comme celle qui, avec d'autres, donne son accord à une explication satisfaisante, à une proposition permettant de penser, de rendre intelligibles les phénomènes? En tout cas, les élèves sont incités, par l'organisation même de leur travail et de l'échange de paroles, à chercher vraiment à comprendre, à faire usage de leur raison. La distance entre l'enseignement d'une science et la science en train de se faire semble bien, à travers ce récit de séance, être réduite au minimum.

D'une interprétation possible

La place accordée à la discussion dans cette pratique de la classe d'astronomie nous permet de l'apparenter non seulement à la place accordée par Platon à l'enseignement de l'astronomie dans la formation décrite dans le Livre VII de *La République*, mais aussi à celle accordée à cet enseignement par l'école de la République française, de Condorcet à Alain, en passant par Auguste Comte (un chapitre de l'anthologie *La république et l'école* est intitulé « Les étoiles institutrices », expression empruntée à Alain, qui ajoutait qu'il fallait encore que l'astronomie soit bien enseignée). Rappelons qu'Alain s'était fait le défenseur du « citoyen contre les pouvoirs », de la pensée libre qui permet d'échapper à tout despotisme. Le propos sur l'éducation n°XVIII, qui porte sur l'astronomie, commence par ces mots : « il y a savoir et savoir ». L'enfant qui, en classe, lève le doigt et dit : « C'est la terre qui tourne; c'est mon papa qui me l'a dit », profère une *opinion*, contraint par une autorité, celle de son père. Or, ajoute Alain, une vérité ne peut être versée d'un esprit dans un autre; il faut la conquérir en partant des apparences. Il faut que chaque esprit *fasse* la vérité, suive une marche qui va d'idée en idée. Retenons de ce propos que l'enfant apprenant l'astronomie doit penser par lui-même (l'instituteur ne doit pas se comporter

L'histoire de la science, au moins à partir de Galilée, montre que, aussitôt qu'un savant invente une hypothèse ou une théorie nouvelle, il en fait part à d'autres savants, instaurant une discussion qui aboutit à un accord, toujours susceptible d'être remis en question.

comme le père), que sa démarche doit être celle de la science elle-même (c'est aussi, rappelons-le, ce que disait Condorcet).

Mais, pour rendre compte de la pratique observée dans la classe dont on a parlé plus haut, il est nécessaire d'ajouter le rationalisme (et l'épistémologie) de Bachelard à celui d'Alain, encore tourné vers Descartes. Le *cogito* rationaliste, disait Bachelard (1949) est un *cogitamus*. L'histoire de la science, au moins à partir de Galilée, montre que, aussitôt qu'un savant invente une hypothèse ou une théorie nouvelle, il en fait part à d'autres savants, instaurant une discussion qui aboutit à un accord, toujours susceptible d'être remis en question. La vérité scientifique se définit par cet accord précaire et l'esprit scientifique n'est autre que l'esprit critique (Kant parlait de « libre et public examen »). C'est pourquoi aussi, comme le disait encore Bachelard, aucun savant ne peut prédire où conduira la marche de la science. Discussion, indétermination : nous retrouvons les caractéristiques de la socialisation démocratique.

Conclusion

Dans le présent article, nous avons ainsi précisé et approfondi, exemples à l'appui, ce qui distingue et oppose différentes formes de savoirs (dont le savoir scolaire), différentes formes de transmission (dont la forme scolaire). Nous avons défini ce *type* ou ce mode de socialisation qu'est la socialisation démocratique par des traits qui mettent en évidence à la fois son incompatibilité avec la forme scolaire et les nouvelles formes qui peuvent participer à sa réalisation.

Le paradigme de la socialisation ici proposé est rousseauiste plutôt que durkheimien : toute société, tout groupement social à l'intérieur de celle-ci *se socialise*. L'homme n'est pas un animal ou un individu qui *serait* socialisé. Mais les sociétés au cours de l'histoire se socialisent différemment : nous parlons de modes de socialisation, ensembles spécifiques de rapports sociaux. La sociologie les étudie et, allant plus loin dans le détail, elle se donne pour objet les formes sociales au sens que la *Gestalttheorie* donnait au terme forme. La socialisation démocratique est un mode de socialisation qui au départ, dans la Grèce ancienne, s'est appelé « Cité » et qu'avec C. Lefort nous avons défini par la discussion et l'indétermination.

Parmi les rapports sociaux et les formes sociales, il y a les rapports entre générations, les formes de transmission. Celles-ci sont différentes même si, par ethnocentrisme et absence d'esprit historique, nous avons tendance à les appeler toutes « écoles », je réserve le terme « forme scolaire » à celle de ces formes que nous avons caractérisée par le silence de l'écopier, l'« apprendre par cœur », la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles. À cette école, au 18^e siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, « ont la parole », discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes.

Une socialisation démocratique s'étend ainsi à la transmission et détruit la forme scolaire. Plus exactement, elle peut s'étendre, car s'il peut y avoir des changements dans les formes sociales, il y a des résistances. Les formes sont toutes liées et

ce que l'on appelle les pouvoirs qui n'ont pas toujours intérêt à ce que les choses changent. D'où l'importance du caractère réellement démocratique de la forme politique dans nos sociétés et l'attention qu'il faut porter à ce problème.

Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- BOUGLÉ, C. (1935). Le citoyen moderne, dans *Du sage antique au citoyen moderne, Études sur la culture morale*. Paris : Librairie Armand Colin.
- CHARTIER, R., JULIA, D., COMPÈRE, M-M. *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris : CDU et SEDES, 304 p.
- CONDORCET, J. A. (1988). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris : Editions Vrin.
- CONDORCET, J. A. (1988). *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. Paris : ACL éditions, 237 p.
- CONDORCET, J. A., (1989). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Éditions Edilig, 295 p.
- COUTEL, C. (1991). *La République et l'école, une anthologie*. Éditions Presses Pocket, coll. « Les classiques Agora », 290 p.
- DELBOS, G., JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, 306 p.
- HURTIG-DELATTRE, C. (2004). *Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- LEFORT, C. (1978). Société sans histoire et historicité, dans *Les formes de l'histoire, essais d'anthropologie politique*. Paris : Éditions Gallimard.
- LEFORT, C. (1986). *Essais sur le politique*. Paris : Le Seuil.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000). Les sciences de l'homme et la phénoménologie, dans *Parcours deux, 1951-1961*. Paris : Éditions Verdier, p.49-129.
- MILLET M., THIN D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : Presses universitaires de France.
- VIDAL-NAQUET, P. (2000). *Les Grecs, les historiens, la démocratie. Le grand écart*. Chapitre 8, « Tradition de la démocratie grecque ». Paris : Éditions La découverte, p. 219-245.

- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 344 p. (Ouvrage épuisé. Édition numérique 2006 : <http://pressesuniv-lyon2.fr>)
- VINCENT, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 134 p.

Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social

Marie-Françoise LEGENDRE

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte aborde la question du lien social sous l'angle de ses fondements épistémologiques. Sa contribution est donc essentiellement théorique. Nous nous interrogeons plus particulièrement sur la manière dont l'école peut contribuer, à travers l'instruction, à la constitution et à l'entretien de rapports sociaux solidaires à la fois au sein de l'école et à l'extérieur de celle-ci. La réponse à cette question nous paraît indissociable du choix paradigmatique qu'effectue l'école sur le plan épistémologique. Ce choix n'est pas neutre puisqu'il contribue à instaurer un certain type de rapport aux savoirs et à l'apprentissage. Après avoir clarifié le sens que nous donnons ici à la notion de « paradigme », nous précisons ce qu'est un paradigme socioconstructiviste, puisqu'il y est fait largement référence dans le cadre des réformes éducatives actuelles, et quelles sont les implications d'un tel choix. Ce paradigme conduit à envisager de manière particulière les rapports entre le cognitif, le social et le culturel et, partant, la contribution potentielle des savoirs scolaires à l'institution de liens sociaux. Dans cette perspective, les savoirs apparaissent à la fois comme des sources d'affranchissement personnel, des modes de participation à la culture et des formes d'engagement dans des rapports sociaux. Leur mise en scène par l'enseignant s'avère alors extrêmement importante et suppose de sa part un engagement épistémologique, ne serait-ce qu'implicite.

ABSTRACT

A socioconstructivist look at the role of knowledge in building the social bond

Marie-Françoise LEGENDRE
Laval University, Quebec City, Canada

This article examines the social bond from the angle of its epistemological basis. This contribution is therefore essentially theoretical. More specifically, we were looking at how the school can contribute, through instruction, to the development and maintenance of solid social relationships both in and out of school. The answer to this question seems closely linked to the school's choice of epistemological paradigm. This choice is not neutral because it contributes to establishing a certain type of relationship with knowledge and learning. After clarifying the meaning that we give here to the notion of the "paradigm", we specify that it is a socioconstructivist paradigm, since many references were made to it in the current educational reforms, and we discuss the implications of such a choice. More specifically, this paradigm helps us envision links between the cognitive, the social, and the cultural, and the potential contribution of scholastic knowledge to the formation of social bonds. From this perspective, knowledge seems to provide sources of personal freedom, ways of participating in culture, and types of involvement in social relationships. It therefore seems extremely important for the teacher to spend time on these aspects and make an epistemological commitment to them.

RESUMEN

Una mirada socioconstructivista sobre la participación de los conocimientos en la construcción del vínculo social

Marie-Françoise LEGENDRE
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este texto aborda la cuestión del vínculo social desde el ángulo de sus cimientos epistemológicos. Se trata de una contribución esencialmente teórica. Nos interrogamos más específicamente sobre la forma en que la escuela puede contribuir, a través de la enseñanza, a la constitución y al mantenimiento de relaciones sociales solidarias, tanto al interior de la escuela como al exterior. La respuesta a esta pregunta nos parece indisoluble de la elección paradigmática que realiza la escuela sobre el plano epistemológico. Dicha elección no es neutra pues contribuye a instaurar cierto tipo de relaciones con el conocimiento y el aprendizaje. Después de haber clarificado el significado que damos a la noción de «paradigma», precisamos lo que es un paradigma socioconstructivista, frecuentemente empleado en el cuadro de las

reformas educativas contemporáneas, y especificamos las implicaciones de dicha elección. Este paradigma nos lleva a considerar muy particularmente las relaciones entre lo cognitivo, lo social y lo cultural y la contribución potencial de los conocimientos escolares en la institución de los vínculos sociales. Bajo esta perspectiva, los conocimientos aparecen a la vez como fuentes de liberación personal, modos de participación a la cultura y formas de compromiso en las relaciones sociales. La escenificación que realiza el maestro se vuelve extremadamente importante y supone un compromiso epistemológico, aunque sea implícito.

Introduction

L'école représente un important agent de socialisation et les attentes sociales à son endroit sont de plus en plus nombreuses et diversifiées, au point de se demander si l'on n'exige pas trop d'elle, en lui demandant notamment de suppléer aux lacunes du processus de socialisation familiale. Mais dès lors qu'on ne remet pas en question la démocratisation de l'enseignement et de l'apprentissage, et ce faisant la nécessité d'offrir à tous, sans discrimination, une éducation de qualité, il convient de repenser le rôle éducatif de l'école en lien étroit avec celui de la famille et de la société dans son ensemble. Les visées de développement global ou intégral de l'élève se trouvent donc réaffirmées, mais elles s'inscrivent aujourd'hui dans de nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles : rythme accentué des transformations technologiques; mondialisation et renforcement des interdépendances, maintien ou aggravation des inégalités; complexification et diversification de la société; accroissement des savoirs et élargissement de leurs modes de production; transformations des rapports de l'homme à son environnement. L'école est ainsi confrontée à de nouveaux défis qui l'invitent à repenser sa triple mission d'instruction, de socialisation et de qualification, appelée à revêtir une autre forme dans un monde du savoir, un monde pluraliste et un monde en changement¹. Elle n'est évidemment pas l'unique lieu de socialisation, mais elle a une part importante de responsabilité à cet égard, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage du vivre-ensemble, à la lutte contre l'exclusion et la discrimination, à la formation aux valeurs qui fondent la démocratie, à l'éducation aux droits de l'homme et aux responsabilités du citoyen, à la construction et à la transmission d'une culture commune nécessaire à l'établissement d'un espace démocratique. Elle représente en outre le lieu par excellence de mise en œuvre du droit à l'éducation qui interpelle les enseignants au premier chef (Audigier, 2003).

1. C'est en ces termes qu'est présentée la triple mission de l'école dans le programme de formation de l'école québécoise pour le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire.

Dans ce texte, nous cherchons à montrer que la façon d'envisager la contribution des savoirs à la constitution de liens sociaux n'est pas indépendante de choix paradigmatiques qui sont nécessairement empreints de valeurs.

Si l'on reconnaît aisément que la fonction de l'école ne se limite pas à instruire, il n'en demeure pas moins qu'elle joue un rôle de premier plan dans la transmission des savoirs. Or, celle-ci peut difficilement être envisagée en marge du processus de socialisation, ce qui interroge tout particulièrement les rapports entre le social, le culturel et le cognitif. À cet égard, il convient de se demander comment l'école peut, à travers l'instruction, contribuer à la socialisation de l'élève au sens large, autrement dit à la constitution et à l'entretien de rapports sociaux solidaires à la fois au sein de l'école et à l'extérieur de celle-ci. Dans ce texte, nous cherchons à montrer que la façon d'envisager la contribution des savoirs à la constitution de liens sociaux n'est pas indépendante de choix paradigmatiques qui sont nécessairement empreints de valeurs. Par l'entremise de tels choix, l'école instaure en effet un type de rapport particulier au savoir et à l'apprentissage. Ce rapport au savoir est aussi un rapport au monde et à autrui (Charlot, 1997) et il participe de ce fait à la constitution du lien social. La perspective socioconstructiviste, mise de l'avant par de nombreuses réformes éducatives à travers le monde, est précisément de l'ordre d'un choix de paradigme et au surplus d'un choix de paradigme « à valeur ajoutée » selon nous. Nous tentons de préciser en quoi consiste un tel paradigme, quelles sont ses incidences sur la vision des savoirs et de leur contribution à l'instauration du lien social, et comment cette vision teinte de manière significative la façon d'envisager aussi bien le rôle de l'école que celui de l'enseignant.

Le choix du socioconstructivisme comme paradigme épistémologique ouvert

De nombreuses réformes éducatives à travers le monde font référence plus ou moins explicitement au socioconstructivisme à titre de fondement de l'action éducative, mais les incidences d'un tel choix ne sont pas toujours bien comprises, faute sans doute de bien cerner sa nature. Contrairement à une idée largement véhiculée, le socioconstructivisme n'est pas une théorie de l'apprentissage et encore moins une théorie de l'enseignement ou un modèle pédagogique (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Il renvoie d'abord et avant tout à un choix paradigmatique, autrement dit à une certaine vision du monde propre à orienter nos représentations, nos intentions, nos projets et nos actions. Il nous semble utile de revenir sur la notion de paradigme avant de préciser ce qui caractérise plus particulièrement celui qui nous concerne, soit le socioconstructivisme. C'est à la lumière de ce paradigme et des types de rapports qu'il institue entre le culturel, le social et le cognitif que nous examinons ultérieurement la contribution des savoirs à la construction du lien social.

La notion de paradigme comme cadre d'interprétation du monde

La notion de paradigme, notamment de paradigme épistémologique, réfère essentiellement à un cadre de référence ou à un ensemble de présupposés théoriques qui tient lieu de « grille de lecture » à travers laquelle nous sélectionnons et étudions les phénomènes qui nous apparaissent importants. Un paradigme

conduit à privilégier certains concepts clés qui vont servir d'outils pour comprendre les phénomènes étudiés. Chaque discipline adopte ainsi une perspective particulière, soutenue par des présuppositions, des théories, des règles, des pratiques, qui influence la manière de poser les problèmes et pas seulement de les résoudre. Kuhn (1972) recourt à la notion de paradigme pour désigner les « *découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions*² ». Un paradigme constitue donc un cadre interprétatif relativement stable et plus ou moins explicite définissant la *norme* d'une recherche légitime, dans un champ donné, à une époque donnée (Astolfi, 1999). Il a sa propre cohérence, mais comporte aussi ses limites. Lorsqu'une crise vient ébranler les fondements partagés sur lesquels prend appui la recherche au sein d'une discipline, que ce soit au niveau des théories, des modèles, des concepts ou des méthodes, surviennent ce que Kuhn appelle des *révolutions scientifiques*, caractérisées par un changement de paradigme. Certains concepts clés, comme ceux d'évolution, de système, de relativité, ont joué un rôle déterminant dans le changement de paradigme ou la transformation du regard que nous portons sur le monde en général ou sur certains phénomènes en particulier. Un tel changement ne doit cependant pas être vu comme un triomphe de la vérité sur l'erreur, mais plutôt comme un renouvellement ou un renversement de perspective.

Un paradigme peut être plus ou moins large puisqu'il n'est pas nécessairement propre à une discipline. On retrouve en effet divers types de paradigmes selon les champs disciplinaires, les théories, les modèles ou les domaines concernés : paradigme culturel, paradigme disciplinaire, paradigme éducationnel, paradigme épistémologique, etc. (Legendre, 2005). Dans son sens épistémologique le plus général, un paradigme renvoie à une conception particulière de la réalité, une vision unifiante du monde qui oriente nos manières de penser et guide l'élaboration de théories. Fourez *et al.* (1997) parlent de « grille de lecture » à travers laquelle une discipline ou un ensemble de disciplines étudie le monde et sélectionne ce qui l'intéresse. Par exemple, sur le plan épistémologique, alors que le paradigme cartésien institue la disjonction du sujet et de l'objet, le paradigme constructiviste postule au contraire leur indissociabilité fondamentale (Morin, 2000). Sur le plan psychologique, alors que le paradigme behavioriste considère la cognition comme un phénomène qui ne peut être scientifiquement appréhendé, la psychologie cognitive en fait son objet d'étude privilégié. Adopter un paradigme, c'est donc choisir de regarder les choses d'une certaine façon et sous un certain angle ce qui conduit à s'intéresser plus particulièrement à certains phénomènes. Ce regard n'est jamais entièrement neutre puisqu'il prend appui sur un certain nombre de présupposés que l'on tient pour vrais ou légitimes. D'où l'importance d'être conscient de celui qu'on privilégie et des choix qu'il opère au risque d'*aveuglements paradigmatiques* car, comme le précise Morin³ (2000), « [...] un paradigme peut tout à la fois élucider et aveugler, révéler et occulter ».

2. I. Kuhn (1972) *La structure des révolutions scientifiques*, p.10.

3. E. Morin (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, p.26.

Tant le choix des savoirs privilégiés que les visées éducatives qui leur sont assignées et la manière dont ils sont mis en scène par l'enseignant reposent sur une vision éducative, c'est-à-dire sur une conception particulière du type de personne et de citoyen qu'elle se propose de former pour un certain type de société et de la manière dont les savoirs enseignés à l'école peuvent y contribuer.

Il prescrit et proscriit en même temps puisqu'il conduit à désigner les catégories générales de l'intelligibilité et à instituer les relations fondamentales qui vont tenir lieu d'axiomes et déterminer les concepts centraux autour desquels va s'articuler le discours (Morin, 2000).

Peut-on dire que l'école opère des choix paradigmatiques et en quoi consistent-ils? Parce qu'elle éduque en instruisant, l'école n'est pas neutre au regard des savoirs qu'elle se propose de transmettre puisque ceux-ci participent à un projet de socialisation. L'école et le système éducatif sont parties intégrantes de la société et c'est pourquoi la transformation de l'école est étroitement liée à l'évolution des systèmes sociaux et à leur impact sur le système éducatif (Perrenoud, 2001). Les missions et finalités de l'école relèvent d'un choix de société qui se répercute sur la conception même des programmes, notamment les fonctions attribuées aux savoirs transmis, et sur les pratiques éducatives permettant d'en assurer la mise en œuvre. Tant le choix des savoirs privilégiés que les visées éducatives qui leur sont assignées et la manière dont ils sont mis en scène par l'enseignant reposent sur une vision éducative, c'est-à-dire sur une conception particulière du type de personne et de citoyen qu'elle se propose de former pour un certain type de société et de la manière dont les savoirs enseignés à l'école peuvent y contribuer (Dubet, 2005). À travers les programmes, comme nous le rappelle Perrenoud (2001) « *l'école et les enseignants ne forment pas seulement des esprits, mais des identités, liées à des appartenances, à des cultures, à des croyances et à des valeurs collectives*⁴ ». Le rôle des enseignants ne se limite donc pas à transmettre les savoirs prescrits par les programmes, mais consiste également à préparer les jeunes à affronter la complexité du monde. Pour ce faire, ils sont invités à adhérer au projet sociopolitique de l'école, à la vision éducative qui fonde les programmes et aux valeurs qui les sous-tendent. Car former des citoyens éclairés et autonomes pose des exigences particulières en termes de savoirs à acquérir et de compétences à développer. Dans la mesure où l'école vise non seulement à transmettre des connaissances, mais à instaurer à travers celles-ci un certain type de rapport aux savoirs et à l'apprentissage, elle ne peut être aveugle sur ce qu'est la connaissance (Morin, 2000). Elle ne peut donc faire l'économie d'une réflexion épistémologique sur la nature de la connaissance, ses fondements ainsi que ses modes de constitution et de validation. C'est précisément en cela qu'elle s'inscrit au sein d'un paradigme épistémologique.

Le choix du socioconstructivisme comme paradigme épistémologique

Actuellement, le socioconstructivisme inspire nombre de réformes éducatives qui s'en réclament plus ou moins explicitement. Il s'agit d'un paradigme de nature épistémologique puisqu'il renvoie essentiellement à une réflexion sur les fondements mêmes de la connaissance. Il aborde celle-ci sous l'angle de son développement, tant individuel que collectif, établissant d'étroites relations entre les processus

4. Philippe Perrenoud (2000). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, dans C. Gohier et S. Laurin *La formation fondamentale*. Montréal : Éditions Logiques, p.57.

individuels, sociaux et culturels en jeu dans la constitution et la validation des savoirs. S'il a certes des incidences sur la façon de concevoir l'apprentissage dans la mesure où apprendre c'est acquérir de nouvelles connaissances, il ne constitue pas une théorie de l'apprentissage, mais plutôt ce qui fonde celle-ci. Toute conception de l'apprentissage repose en effet sur un cadre épistémologique, plus ou moins explicite, bien qu'il ne lui appartienne pas en propre puisqu'il peut être commun à plusieurs théories, disciplines ou domaines de connaissances. Parler de *paradigme socioconstructiviste*, ce n'est donc pas se référer à une théorie de l'apprentissage spécifique, mais bien à une conception générale de la connaissance qui influe sur la manière de poser les problèmes, notamment celui du rôle des savoirs dans la formation citoyenne, de les analyser et de proposer des pistes de solutions. En tant que théorie de la connaissance, le socioconstructivisme ne dit pas ce qu'il faut enseigner ni comment l'enseigner, mais il teinte de manière significative la façon de concevoir la nature des savoirs enseignés à l'école, ce qui en permet l'appropriation et ce qui rend possible leur transmission (Legendre, 2007).

D'un point de vue socioconstructiviste, les savoirs transmis en contexte scolaire ne sont pas abordés comme des contenus à mémoriser, mais bien comme des constructions cognitives, sociales et culturelles complexes qui ont une histoire, s'inscrivent dans des contextes sociaux et sont reliés à des pratiques. Les savoirs ne sont donc pas désincarnés puisqu'ils sont portés par des personnes, des institutions, des cultures et sont reliés à des activités ou des projets dont ils tirent en partie leur signification. Les *savoirs savants*⁵, dont sont tirés les savoirs scolaires, sont considérés comme des œuvres humaines et non comme des vérités intemporelles et absolues. Ils sont construits par et pour les humains en réponse à des problèmes, des questions ou des besoins particuliers (Fourez, 2001). Ils sont enracinés dans des pratiques culturelles et des rapports sociaux, dans des univers de significations partagées. Ils renvoient à une certaine conception du monde et ont une pertinence pour l'action. Aborder les savoirs comme des constructions sociales et culturelles qui prennent ancrage dans des pratiques particulières et font appel à divers outils, tant matériels que symboliques, a nécessairement un impact sur la manière d'en concevoir l'acquisition et la transmission (Fourez, 2001). Cela conduit à privilégier, au regard de leur acquisition, des visées de compréhension et d'appropriation, ce qui est tout autre chose que de s'inscrire dans une logique de restitution. Comprendre et s'approprier des savoirs consiste à les transformer pour les faire siens, leur donner du sens et les intégrer à ses propres connaissances et expériences (Develay, 1996). C'est aussi être transformé et modifié par eux. L'acquisition de savoirs apparaît dès lors indissociable d'une transformation plus globale de notre rapport au monde, à la culture et à nous-mêmes. Considérer que les savoirs s'inscrivent dans une culture donnée et sont en lien avec des pratiques qui leur donnent sens modifie également

5. Cette expression canonique de la recherche n'a bien sûr aucune connotation élitiste. Elle réfère simplement aux savoirs socialement institués et validés dont les savoirs scolaires sont issus par un processus de transposition didactique. Celle-ci consiste à faire subir aux savoirs savants, c'est-à-dire aux savoirs socialement institués, une série de transformations les rendant aptes à devenir des objets d'enseignement.

la façon d'en aborder la transmission. Dans cette perspective, transmettre des savoirs c'est également se préoccuper des processus à la fois cognitifs, sociaux et culturels qui permettent d'y avoir accès, de leur donner du sens et de les utiliser pour éclairer l'action ou la réflexion.

En contexte éducatif, s'inscrire dans un tel paradigme, c'est considérer qu'on peut difficilement aborder la transmission des savoirs sans s'interroger sur leur nature et donc sans se référer, ne serait-ce qu'implicitement, à une épistémologie consistant à prendre en considération les processus qui en permettent la constitution et l'appropriation. C'est aussi aborder ces processus dans leurs dimensions cognitive, sociale et culturelle, ces dimensions étant considérées comme interdépendantes. Ce n'est donc pas privilégier telle ou telle méthode d'enseignement à l'exclusion de telle autre. Ce n'est pas non plus prendre appui sur une seule et unique théorie de l'apprentissage et du développement. La référence fréquente aux perspectives de Piaget et de Vygotski à titre de fondement d'un tel paradigme tient au fait qu'ils abordent tous deux la connaissance dans ses dimensions à la fois intra et intersubjective, s'intéressant aux aspects cognitifs et socioculturels simultanément en jeu dans la construction de la connaissance et dans celle du sujet connaissant (Legendre, sous presse). À ce titre, le socioconstructivisme s'apparente à une philosophie de l'éducation, c'est-à-dire à un ensemble de principes, de valeurs et de finalités sur lesquels prend appui l'intervention éducative. Opter pour un tel paradigme a nécessairement des incidences sur le type de rapports aux savoirs que l'école tente d'instaurer : *rapport actif* puisqu'il suppose un engagement personnel, *rapport constructif*, puisqu'il transforme, *rapport émancipateur*, puisqu'il outille, *rapport critique*, puisqu'il favorise une mise à distance, *rapport contextualisé* puisqu'il est relié à des usages sociaux et indissociable de rapports à autrui.

Une façon d'envisager les liens entre le culturel, le social et le cognitif dans un paradigme socioconstructiviste

En tant que paradigme épistémologique, le socioconstructivisme conduit à établir d'étroites relations entre le culturel, le social et le cognitif. De même qu'il postule l'indissociabilité du sujet et de l'objet dans l'acte même de connaître, il affirme l'interdépendance des dimensions cognitive et sociale. La première de ces dimensions conduit à envisager toute connaissance comme le produit d'une activité du sujet qui construit sa compréhension du monde à partir de ses propres actions et processus de raisonnement et qui développe sans cesse de nouveaux outils et de nouvelles possibilités d'action au fur et à mesure qu'il accroît cette compréhension (Piaget, 1967). La seconde conduit à considérer toute activité, pratique ou intellectuelle, comme indissociablement cognitive et sociale dans la mesure où elle s'inscrit toujours dans un contexte socialement marqué et dépend d'un ensemble d'outils et d'artefacts fournis par la culture (Vygotski, 1997). Dans cette perspective, le social contribue à structurer le cognitif et le cognitif influe sur le social. Il devient dès lors important de ne pas dissocier tant l'appropriation que l'élaboration des

savoirs de la constitution de liens sociaux. Quelle peut être alors la contribution potentielle des savoirs scolaires à la construction du lien social, question qui concerne tout particulièrement l'école? C'est ce que nous nous proposons maintenant d'examiner à la lumière du paradigme socioconstructiviste.

Les savoirs sont source d'affranchissement personnel

Les savoirs ont un rôle doublement émancipateur dans la mesure où, d'une part, ils outillent l'élève au plan conceptuel, modifiant de ce fait son rapport aux objets de savoir, et d'autre part, ils lui fournissent de nouvelles clés de lectures rendant intelligibles de nouveaux aspects de la réalité. D'un point de vue socioconstructiviste, l'appropriation de savoirs est en effet reliée à la formation de nouveaux outils de pensée. Elle ne peut se faire que si elle sollicite l'activité intellectuelle de l'élève et en permet ainsi le développement. Ce développement rend à son tour possible une capacité de décentration, aussi bien sociale que cognitive, qui favorise la prise en compte d'une plus grande diversité de points de vue et perspectives. Il existe donc une étroite relation entre l'acquisition de connaissances et l'élaboration de nouveaux outils cognitifs ou, si l'on préfère, entre l'apprentissage et le développement de la pensée. L'accès à divers objets de savoir, y compris les savoirs codifiés enseignés à l'école, est ainsi médiatisé par une activité cognitive de telle sorte que les contenus de connaissance à assimiler s'avèrent étroitement liés aux opérations intellectuelles requises pour effectuer cette assimilation. Les concepts piagétien d'assimilation et d'accommodation traduisent bien cette interaction nécessaire entre un sujet, qui tente de comprendre le monde à l'aide des outils intellectuels et des représentations dont il dispose, et des contenus de connaissance qui offrent des résistances plus ou moins grandes à cette assimilation, obligeant la pensée à s'accommoder, à se restructurer. Par ailleurs, les connaissances acquises modifient notre rapport d'intelligibilité au monde. Plus nous sommes connaissant, mieux nous comprenons le système social auquel nous appartenons (Audigier, 2001).

À l'école, l'élève est appelé à s'approprier, autrement dit à faire siens, des savoirs socialement constitués. Cette démarche d'acquisition de connaissances n'est cependant ni passive ni simplement additive. Elle ne se réduit pas à un enregistrement passif de données extérieures qui s'imposent à lui et ne se limite pas davantage à ajouter sans plus de nouveaux savoirs à ceux qu'il possède déjà. Elle implique une démarche active de la pensée qui cherche à donner du sens à ce qui est nouveau à la lumière de ce qui est déjà connu et met en branle, pour ce faire, un ensemble d'opérations mentales indispensables à l'établissement de liens significatifs. L'élève est ainsi amené à recourir aux ressources dont il dispose, en particulier aux outils intellectuels à l'aide desquels il peut raisonner, abstraire, inférer, établir des liens, des analogies, des différences ou des correspondances. Les apprentissages qu'il réalise lui permettent non seulement d'accroître ses connaissances, mais d'élaborer de nouveaux outils cognitifs, plus puissants que les précédents, qui rendent à leur tour possible l'élaboration de nouvelles connaissances. Il y a donc une étroite solidarité entre l'acquisition de connaissances nouvelles et l'élaboration des outils qui en permettent la constitution ou l'assimilation. Bref, les connaissances dont nous faisons progressivement

l'acquisition sont le produit d'une activité constructive qui nous amène à nous construire nous-mêmes en même temps que nous construisons notre compréhension du monde. C'est précisément parce qu'ils contribuent à outiller conceptuellement l'élève et à en faire un sujet actif, capable de faire preuve d'initiative et d'autonomie, que les savoirs peuvent être source d'affranchissement personnel.

Les savoirs sont des modes de participation à la culture

Les savoirs sont étroitement liés aux contextes sociaux et culturels dans lesquels ils ont été élaborés. Ils tirent leur origine et leur acception de la culture dans laquelle ils ont été produits et validés. Ils représentent à cet égard des modes d'entrée dans la culture puisque nous ne pouvons leur donner de signification qu'en ayant recours aux outils et systèmes symboliques propres à la culture dont ils sont issus (Bruner, 1996). En tant que produits de l'activité humaine socialement institués, ils représentent des types de rapports particuliers au monde qui diffèrent d'autres types de rapports (Charlot, 1997) et ne sont pas du même ordre que les connaissances que nous élaborons sur la base de nos expériences personnelles. Par exemple, les savoirs construits au sein des disciplines renvoient à des modes de connaissance particuliers, des manières spécifiques d'appréhender le monde souvent éloignées des représentations personnelles que nous en construisons car ils répondent à d'autres types de préoccupations et reposent sur d'autres formes d'activités. Ces activités ne sont pas strictement individuelles, mais s'inscrivent dans des rapports à autrui (Aubé, 2004). Dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs sont donc par nature socialement constitués puisqu'ils sont produits dans une confrontation interpersonnelle faisant intervenir certains modes de communication. Ils supposent l'échange, la négociation de points de vue et la validation réciproque, lesquels ne peuvent se faire sans que soient construites des significations socialement partagées. Ils sont par ailleurs indissociables de l'ensemble des ressources sociales et matérielles à l'aide desquelles ils se constituent et des traces laissées par la pensée dans la culture (Perkins, 1995). Pour se les approprier et en comprendre le sens, il faut donc recourir aux systèmes symboliques fournis par la culture, c'est-à-dire à des langages (par exemple le langage mathématique, scientifique, artistique), à des concepts socialement standardisés (qui diffèrent de ceux du sens commun) et à des pratiques sociales de référence (qui renvoient à des activités culturellement ancrées). Ces significations et façons de se représenter le monde qui s'installent graduellement dans notre esprit par le biais des apprentissages réalisés en contexte scolaire ont ainsi leur origine dans la culture dans laquelle elles ont été initialement construites puis validées (Bruner, 1996).

L'école peut représenter un lieu privilégié d'entrée dans la culture dans la mesure précisément où elle favorise, à travers l'appropriation de savoirs socialement construits, l'accès à des composantes importantes de notre environnement social et culturel. Par exemple, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture change radicalement notre rapport au monde puisqu'il nous donne accès à de nouveaux univers de connaissances et transforme nos modes de communication et d'expression. De même, le passage de représentations individuelles à des représentations socialement

construites et partagées permet d'élargir nos possibilités d'échange avec autrui et modifie le regard que nous portons sur notre environnement physique et social. Mais cela représente un défi éducatif important, car il ne suffit pas pour l'enseignant de communiquer des savoirs aux élèves pour leur permettre d'y accéder. Ces savoirs ne peuvent être envisagés comme des entités stables et objectives qu'il suffit d'emmagasiner, ce qui renvoie à une vision encyclopédique de la culture. Ils représentent plutôt des outils d'intelligibilité et d'échange, reliés à des pratiques sociales et à des rapports sociaux. S'approprier des savoirs propres à une discipline comme les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, c'est non seulement intégrer de nouveaux concepts et outils de représentation, mais pouvoir les relier à des usages sociaux, à un langage et à des modes de communication et d'interaction particuliers avec le monde et avec autrui. Pour en permettre l'appropriation, il convient de les relier aux activités qui leur donnent un sens et aux outils auxquels celles-ci font appel. C'est donc au travers d'activités se déroulant dans un certain contexte et exploitant divers artefacts, matériels ou symboliques, que les savoirs fournis par la culture sont graduellement intériorisés, puis remodelés de l'intérieur, modifiant de ce fait les processus de pensée de la personne. Cette appropriation transforme le rapport à monde puisqu'elle permet de nouvelles formes de participation à la culture. Elle transforme aussi le rapport à soi-même et contribue à la formation de l'identité qui suppose un rapport à autrui et l'insertion dans une collectivité.

Les savoirs sont des modes d'engagement dans des rapports sociaux

Les savoirs participent enfin à la formation du citoyen, envisagée ici non pas comme une adhésion non critique à des valeurs communes ou un respect inconditionnel des institutions, mais comme un engagement lucide et responsable. Cet engagement suppose à la fois une ouverture sur le monde et aux autres et des capacités d'action prenant appui sur des savoirs qui sont pas dissociés de leurs usages personnels et sociaux (Tessier et Mc Andrew, 2001). Ceci est particulièrement vrai des savoirs reliés à l'éducation citoyenne qui ne sauraient se limiter uniquement aux capacités de raisonnement et à l'adhésion verbale aux valeurs citoyennes, mais qui exigent une grande cohérence entre le dire et le faire, entre les valeurs promues et leur actualisation dans les pratiques (Meirieu, 2007; Xypas, 2001, 2003). Par ailleurs, l'acquisition de nouveaux savoirs ne s'effectue pas dans un vide social, ne serait-ce que parce qu'elle est en partie dépendante du langage et des interactions sociales. À cet égard, l'école, comme le souligne Bruner (1996), n'est pas *culturellement libre* au sens où les apprentissages qui y sont réalisés ont un caractère situé, lié non seulement à ce qu'elle enseigne, mais aux modes de pensée, aux registres langagiers et aux attitudes qu'elle valorise. En ce sens, une démarche de compréhension n'est pas seulement individuelle puisqu'elle est aussi reliée à l'environnement social et culturel dans lequel elle se réalise et à l'ensemble des significations nécessaires à l'échange et au dialogue. De ce point de vue, apprendre c'est non seulement accroître son bagage de connaissances, mais également transformer graduellement ses manières de penser. C'est aussi s'insérer dans un ensemble de rapports sociaux régis par des règles, des normes, des valeurs, des langages. Si la forme que prennent ces

rapports sociaux peut avoir un impact déterminant sur le processus d'appropriation des savoirs, l'acquisition de savoirs s'avère en retour indispensable pour accéder à de nouveaux modes de communication et d'échanges.

L'école peut favoriser l'engagement dans des rapports sociaux significatifs dans la mesure où elle se préoccupe tout à la fois de faire vivre aux élèves des situations sollicitant l'exercice de leurs droits et libertés et de les outiller de savoirs leur permettant de réfléchir sur ces situations et de les analyser. Comme le soulignait déjà Piaget il y a trois quart de siècle, « *les meilleures leçons resteront lettre morte si elles ne reposent pas sur l'expérience elle-même*⁶ ». En d'autres termes, l'éducation citoyenne ne saurait se limiter à transmettre des règles et ne peut se faire que si l'école instaure en son sein un esprit de coopération fondé sur la réciprocité et la solidarité. Elle peut en effet jouer un rôle de premier plan dans la transmission des valeurs démocratiques, mais aussi pour l'insertion de la personne dans des réseaux de solidarité, ceci en rendant possible la construction d'un espace de délibération où il y a place pour l'expression de la parole, le dialogue, la confrontation des points de vue, la gestion des conflits et le respect des différences. Mais elle y contribue de façon particulièrement significative en donnant accès aux savoirs indispensables pour comprendre, analyser et évaluer de manière critique des situations humaines ou sociales. Certaines disciplines, comme l'histoire ou la géographie, peuvent apporter une contribution particulière à l'éducation citoyenne à travers l'acquisition de connaissances et de notions relatives aux droits et responsabilités du citoyen et aux institutions démocratiques, politiques et sociales qui sous-tendent l'exercice de la démocratie. Les autres disciplines jouent toutefois un rôle tout aussi indispensable dans la construction de représentations adéquates de situations complexes pouvant être objet de débat. Car pour appréhender des questions sociales vives reliées notamment à la santé, à l'environnement, aux médias, la personne doit disposer de savoirs multiples permettant de croiser les regards, scientifique, social, éthique, culturel et économique, et pouvoir distinguer différentes lectures possibles d'une réalité (Fourez, 2002). Elle doit aussi pouvoir articuler savoir et décision, car les représentations qu'elle élabore ont relativement peu d'impact si elles ne servent pas à éclairer ses choix et ses actions. Disposer de savoirs, c'est aussi pouvoir débattre de questions et comprendre les débats qu'elles suscitent de manière à s'y engager.

Les implications de ce paradigme pour la pratique éducative

Afin de dégager les implications d'un tel paradigme pour l'enseignement, la notion de pratique éducative mérite d'être précisée. Celle-ci est intimement liée à l'intervenant, à ses intentions ou visées, à ses valeurs et à la manière dont il les actualise dans le quotidien de sa classe. Elle doit également être envisagée en lien étroit

6. J. Piaget (1998). *De la Pédagogie*. Paris : Éditions Odile Jacob, p.70.

Les pratiques éducatives sont étroitement liées aux visées éducatives endossées et sont indissociables du rapport que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir et du sens qu'il donne à son action professionnelle.

avec le contexte plus général dans lequel elle s'inscrit, celui de l'école, mais aussi de la société dont elle fait partie et qui lui confère un mandat. Elle ne peut donc être assimilable à une méthode d'enseignement que l'on applique. Par conséquent, si l'orientation générale des programmes et la perspective épistémologique qui les sous-tend peuvent avoir une incidence sur les pratiques éducatives, elles ne les déterminent pas entièrement.

La transmission de savoirs en contexte scolaire se fait par l'enseignant qui agit comme médiateur, passeur culturel, en effectuant une mise en scène particulière des savoirs. Or, celle-ci n'est pas indépendante de ses propres représentations, croyances, valeurs et engagements épistémologiques. Les pratiques éducatives sont étroitement liées aux visées éducatives endossées et sont indissociables du rapport que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir et du sens qu'il donne à son action professionnelle. Pourquoi enseigne-t-il? Quelles visées générales poursuit-il à travers son enseignement et quel sens donnent-elles à ses actions? Quelles sont ses propres valeurs et de quelle manière peuvent-elles déteindre sur ses pratiques? Comment les modes de transmission et d'appropriation des savoirs qu'il privilégie participent-ils à la formation du citoyen? Le choix de pratiques pédagogiques appropriées ne repose donc pas uniquement sur leur efficacité supposée, mais s'appuie également sur une dimension à la fois épistémologique et éthique qui teinte particulièrement le regard porté non seulement sur les savoirs, mais aussi sur l'élève et sur le contexte.

De ce point de vue, éduquer ou enseigner est aussi une question de principes empreints de valeurs. Des principes particulièrement féconds émergent d'une vision socioconstructiviste de la connaissance, notamment en ce qui concerne le statut donné aux savoirs, non seulement aux savoirs socialement institués mais aussi à ceux dont l'élève est lui-même porteur, l'importance accordée à l'établissement d'un rapport actif et constructif aux savoirs, la façon d'appréhender la classe en tant que communauté et le souci d'instaurer une culture commune propice aux apprentissages et conforme aux valeurs démocratiques que l'école s'efforce de promouvoir (Astolfi, 2001 et 2008; Brown et Campione, 1995; Brooks et Brooks, 1993; Driver et Scott, 1996; Legendre, 2007; Tobin, 1993; Vergnaud, 1999). Ces principes ne dictent pas les manières de faire puisqu'un même principe peut être contextualisé de plus d'une façon et une même pratique incarner plus d'un principe, mais ils donnent à la fois une signification et une direction à l'action. Ainsi, l'enseignant qui accorde de l'importance aux savoirs personnels de ses élèves et considère ses connaissances antérieures comme des ressources susceptibles d'être mises à profit dans ses activités d'enseignement-apprentissage mettra en place des situations qui leur permettront de s'exprimer et pourra rebondir sur leurs propos. L'enseignant qui valorise de manière indissociable l'acquisition de nouveaux savoirs et le développement d'une démarche de pensée ne se préoccupera pas uniquement des savoirs à enseigner, mais aussi des processus nécessaires à leur appropriation et à leur réinvestissement. L'enseignant qui relie les savoirs aux contextes sociaux et culturels dans lesquels ils s'enracinent engagera les élèves dans des activités qui leur permettront de donner sens et portée aux savoirs qu'il a pour but de leur enseigner. Bref, ces principes peuvent avoir un impact majeur sur la forme que prennent les interactions enseignant-

élèves dans le contexte de sa pratique éducative. Or, ces interactions ne sont pas neutres puisqu'elles véhiculent d'importants messages, implicites ou explicites, sur le sens même que revêtent les savoirs en contexte scolaire à travers ce qui est promu, autorisé, valorisé et considéré. Il en est de même des types d'interactions entre les élèves que l'enseignant contribue à stimuler à travers les situations qu'il met en place puisqu'elles sont révélatrices de la manière dont le sens est, collectivement ou non, négocié.

Conclusion

Le citoyen n'est pas seulement membre d'une nation, mais il est aussi un sujet autonome et critique, capable d'initiative et de dynamisme (Dubet, 2005). L'éducation à la citoyenneté ne peut ainsi être reléguée hors de l'école puisque celle-ci a notamment pour mandat de participer à la formation de sujets autonomes et responsables. Dans ce texte, nous avons cherché à montrer que l'accent mis sur la mission de socialisation de l'école et sur la formation du citoyen dans un contexte marqué par l'émergence de nouvelles problématiques sociales et la diversification accrue de l'effectif scolaire ne se fait pas au détriment de la transmission de savoirs qui représentent des dimensions importantes de la culture, bien au contraire. Ceux-ci participent de façon incontournable à cette éducation et ils y participent d'autant mieux qu'ils contribuent à l'affranchissement personnel, à la participation active à la culture et à l'engagement dans des rapports sociaux solidaires. C'est pourquoi il n'y a pas lieu, croyons-nous, d'opposer socialisation et instruction, formation de la personne ou du citoyen et construction de connaissances, développement de compétences et acquisition de savoirs. L'éducation citoyenne visée ou endossée par l'école ne se fait pas en marge de l'éducation cognitive puisque la constitution de rapports sociaux solidaires se réalise pour une large part à travers la transmission de savoirs socialement institués. Mais de quels savoirs s'agit-il? Cette question n'est pas neutre et renvoie à un positionnement épistémologique qui a nécessairement des incidences sur la manière dont on envisage la contribution des savoirs à la construction du lien social. S'inscrire dans un paradigme épistémologique qui conçoit les savoirs comme des vérités révélées n'a pas les mêmes conséquences pédagogiques ou didactiques que de les concevoir comme des constructions sociales qui sont reliées à des projets, s'inscrivent dans des rapports sociaux et sont portées par des personnes ou des institutions. Présenter les savoirs comme de simples énoncés ou comme des images fidèles de la réalité ne produit pas le même type d'apprentissage que de les aborder comme des outils d'intelligibilité du monde. C'est pourquoi il nous a semblé important de préciser le sens et la portée que peut revêtir, dans le contexte actuel des réformes éducatives, le socioconstructivisme en tant que paradigme épistémologique. Sa contribution essentielle, croyons-nous, réside dans le regard qu'il permet de porter sur la nature même des savoirs enseignés à l'école, regard qui oriente les intentions pédagogiques sous-jacentes à leur transmission, en particulier le type de rapport aux savoirs qu'elles visent à instaurer : rapport actif, constructif,

émancipateur, critique et contextualisé. Ce type de rapport nous apparaît essentiel à la formation d'un citoyen autonome, actif, critique, responsable, apte à s'engager dans des rapports sociaux solidaires. L'école n'a-t-elle pas intérêt à rendre explicites ses choix épistémologiques puisque de toute façon elle en effectue nécessairement, même s'ils demeurent le plus souvent implicites?

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : EFS éditeur (3^e édition).
- ASTOLFI, J.-P. (2001). Qui donc n'est pas constructiviste?, dans *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*, volumes I et II. Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation (SRED), République et Canton de Genève.
- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF éditeur.
- AUBE, M. (2004). La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences. *Vie pédagogique*, n° 131, p. 13-16.
- AUDIGIER, F. (2001). Les contenus de l'enseignement plus que jamais en question, dans *La formation fondamentale*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : Éditions Logiques, p. 141-192.
- AUDIGIER, F. (2003). L'école et l'éducation aux droits de l'homme : six propositions pour débattre et agir. *Thématique*, n° 11, juillet 2003. Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP).
- BROWN, A. et CAMPIONE, J.-C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 11-33.
- BROOKS, J.G., BROOKS, M.G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. New Jersey : Prentice Hall.
- BRUNER, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : EFS éditeur.
- DRIVER, R. et SCOTT, P.H. (1996). Curriculum Development as Research : A Constructivist Approach to Science Curriculum Development and Teaching, dans *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics*, sous la direction de David F. Treagust. New York, London : Teachers College Press, p. 94-108.

- DUBET, F. (2005). La citoyenneté à l'école : mutations croisées, dans *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, coordonné par Martine Fournier et Vincent Troger. Auxerre Cedex : Éditions Sciences Humaines, p. 139-152.
- FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE V., MATHY, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- FOUREZ, G. (2001). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à la logique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université (4^e édition).
- FOUREZ, G., (2002). Compétences non disciplinaires pour une participation citoyenne, dans *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, sous la direction de Dominique Grootaers et Francis Tilman. Bruxelles : Peter Lang, p.153-163.
- JONNAERT, PH., VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- KUHN, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LEGENDRE, M.-F (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants?, dans *Enseigner*, sous la direction de Vincent Dupriez et Gaétane Chapelle. Paris : Presses universitaires de France, p. 83-93.
- LEGENDRE, M.-F (sous presse). Piaget et Vygotski en contexte éducatif : y a-t-il complémentarité ou opposition entre les deux penseurs?, dans *Actes du 3^e Colloque Constructivisme et Éducation : Construction intra/intersubjective de la connaissance et du sujet connaissant*, sous la direction de Jean-Jacques Ducret. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur (3^e édition).
- MEIRIEU, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire ou Le courage des commencements*. Issy-les Moulineaux : ESF (3^e édition).
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- PERKINS, D.N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 57-71.
- PERRENOUD, P. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, dans *La formation fondamentale*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : Éditions Logiques, p.55-84.
- PIAGET, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard.
- PIAGET, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.

- TESSIER, C., MC ANDREW, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté, dans *La formation fondamentale*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : Éditions Logiques, p.319-342.
- TOBIN, K. (Ed.) (1993). *The Practice of Constructivism in Science Education*. Hillsdale: New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- VERGNAUD, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget, dans *Avec Vygotski*, sous la direction de Yves Clot. Paris : Éditions La Dispute, p. 45-58.
- VYGOTSKI, L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute (3^e édition).
- XYPAS, C. (2001). *L'autre Piaget*. Paris : Éditions de l'Harmattan.
- XYPAS, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : PUF.

Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques

Christophe MAUNY

Chercheur associé aux Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II,
France

RÉSUMÉ

L'école, lieu de construction du lien social à la fois dans sa fonction d'intégration à une communauté et d'assimilation d'une culture, est confrontée au paradoxe de viser l'égalité des individus tout en valorisant leur différence. L'objet de cette contribution veut moins analyser de manière descriptive les procédés favorisant la dynamique du lien social que les dysfonctionnements pédagogiques qui ont cours au sein de l'établissement scolaire et qui contraignent son développement et ce, malgré l'implication et l'application des enseignants. La responsabilité partagée de l'éducation de l'élève suppose l'adéquation entre une vision de l'école et les visées de celle-ci. Le cloisonnement disciplinaire a tendance à faire perdre de vue la diversité des missions de l'enseignant et à privilégier des pratiques individuelles pouvant entrer en contradiction. Enfin, la gestion des élèves dans le temps de l'interaction directe mêle souvent jugement personnel et jugement professionnel, ce qui peut être source d'injustice. Derrière chaque tension se pose la question de l'expression des singularités au regard de la finalité scolaire d'éducation citoyenne. Le lien social s'entrevoit alors comme moyen plutôt que comme fin en soi.

ABSTRACT

Daily high school life: When the construction of the social bond collides with pedagogical tensions

Christophe MAUNY

Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II Collège de la Montagne Ardéchoise France

The school, a place for building the social bond by integrating students into a community and a culture, is confronted with the paradox of aiming for equality between individuals while celebrating their differences. The purpose of this article is not so much to descriptively analyze procedures favouring the social bond dynamic, but more to examine the pedagogical dysfunctions that restrict its development, which occur in the schools despite the teachers' involvement and efforts. The shared responsibility for educating the student presumes that a schools vision and goals are in line with each other. Disciplinary partitioning has a tendency to make one lose sight of the diversity of teaching missions and favour individual practices, which can contradict each other. Finally, managing students during direct interaction time often blurs personal and professional judgement, which can be a source of injustice. Behind each tension is the question of the expression of uniqueness in relation to the citizenship education objectives of the different schools. The social bond can therefore be seen as a means rather than an end in itself.

RESUMEN

La vida cotidiana en el colegio: cuando la construcción del vínculo social tropieza con las tensiones pedagógicas

Christophe MAUNY

Laboratorios ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II, Colegio de la Montagne Ardéchoise, Francia

La escuela, espacio de construcción del vínculo social tanto en su función de integración a una comunidad y de asimilación de una cultura, está confrontada a la paradoja de perseguir la igualdad entre los individuos y valorizar al mismo tiempo sus diferencias. El objeto de ésta contribución no es tanto analizar de manera descriptiva los procedimientos que favorecen la dinámica del vínculo social sino los desajustes pedagógicos que surgen en el seno del establecimiento escolar y que impiden su desarrollo, a pesar de la implicación y de la aplicación de los maestros. La responsabilidad compartida de la educación del alumno supone la adecuación entre la visión de la escuela y las finalidades que ésta persigue. La compartimentación

disciplinaria tiende a ocultar la diversidad de las misiones de la enseñanza y a privilegiar las prácticas individuales que pueden terminar siendo contradictorias. En fin, la gestión de los alumnos durante la interacción directa con mucha frecuente mezcla el juicio personal y el juicio profesional, lo que puede convertirse en una fuente de injusticia. Detrás de cada tensión surge la cuestión de la expresión de singularidades respecto a la finalidad escolar de la educación ciudadana. Se entreve entonces el vínculo social como un medio más que como un fin.

Introduction

Les discours des enseignants n'en finissent pas de pointer les conduites inciviles des élèves dont la récurrence au quotidien peut impulser un lent processus de désenchantement professionnel. De la violence passive du refus de travailler à la violence active verbale, voire physique dans certains cas, en passant par les comportements de dégradation du matériel pédagogique, les exemples ne manquent pas pour signaler la tâche ardue à laquelle est confronté chaque enseignant pour maintenir un climat favorable à l'enseignement et aux apprentissages (Debarbieux, 1990; Dupaquier, 1999; Auger et Boucharlat, 2003). Au-delà de ces simples constats révélateurs du malaise de certains enfants et adolescents, nous voulons analyser la difficulté des enseignants, malgré leur implication et leur application, à relever le défi démocratique d'instruire, d'éduquer et de former¹ les diverses générations successives d'élèves.

Force est de constater que le métier dépasse largement la pure et simple application des programmes scolaires. L'école est le lieu d'expression du lien social² et il faut bien reconnaître que ce dernier subit d'une certaine manière une redéfinition qui caractérise la société actuelle et que certains auteurs ont analysé au travers de différents concepts : chômage (Schnapper, 1994), pauvreté et exclusion (Paugam, 2005), violence (Wievorka, 1999), drogue (Ehrenberg, 1991, 1995). À l'intérieur de l'école, les pratiques langagières entre les élèves, les manières de s'habiller et de s'afficher en public, les jeux d'appropriation de territoire dans la cour de récréation révèlent une mise en forme du lien social en décalage avec une stratégie culturelle du système scolaire prônant sa réification. Au travers du concept de citoyenneté posé en finalité des programmes scolaires français, le lien social se fonde dans l'adhésion à la République et le sentiment d'appartenance à une Nation (Letourneux, 2001), ce qui

-
1. Ces trois verbes constituent les missions du système scolaire français. Les programmes disciplinaires se posent en moyens pour y parvenir. C'est dans ce cadre que les enseignants doivent concevoir leur intervention pédagogique.
 2. Selon Francis Farrugia, « *il convient de comprendre le lien social comme ce qui maintient, entretient une solidarité entre les membres d'une même communauté, comme ce qui permet la vie en commun, comme ce qui lutte en permanence contre les forces de dissolution toujours à l'œuvre dans une communauté humaine* » (1997 : 30). Le lien social est donc à ce titre l'ensemble des relations personnelles, des règles communes, des normes et des valeurs qui unissent les individus entre eux. L'intégration à une communauté et l'assimilation culturelle en constituent les deux principes fondamentaux.

suppose que chacun agisse en tenant compte des autres, donne un sens à son action par le biais d'un projet et croit dans la nécessité de respecter les lois.

Entre réalité concrète et directives ministérielles, le processus de construction du lien social à l'école se heurte à une opposition de sens entre une éducation dans le monde moderne qui tend à faire « *de l'enfance un monde absolu* » et des pratiques locales dont la responsabilité est d'assumer « *la continuité du monde* » (Arendt, 1990 : 236 & 238). Sans nier les évidentes influences sociales, culturelles, historiques et géographiques sur l'école comme lieu d'éducation, nous voulons poser le fonctionnement interne de l'institution scolaire comme étant à la source de tensions pédagogiques qui, non résolues ou du moins atténuées, renforcent la « *dissonance culturelle* » (Lahire, 2004) entre la culture instituée et les pratiques individuelles. Nous envisageons le fonctionnement de l'école au travers de trois composantes majeures et identifions pour chacune des décalages comme autant de tensions pédagogiques permettant d'opérer une « *compréhension sociologique* » pour « *remplacer la diversité du réel par les relations intelligibles* » (Schnapper, 1999 : 7). Sont ainsi analysés successivement les relations de l'école avec l'extérieur et plus particulièrement avec le milieu familial, les pratiques pédagogiques et la place des programmes scolaires, enfin, le moment de l'interaction avec les élèves et ce que cela laisse supposer comme conflits d'interprétation.

Pour mener à bien notre projet, l'enquête s'est déroulée sur deux années scolaires (2005-2006 et 2006-2007) dans la région dunkerquoise selon les modalités d'une observation participante nous positionnant au cœur des interactions sociales du milieu étudié (Bogdan et Taylor, 1975). Notre statut de chef d'établissement nous a permis de jouer un rôle actif tout en conservant une distance conférée par ce statut et la relation hiérarchique qui en découle. Les matériaux collectés viennent des conduites et conversations quotidiennement observées dans des lieux aussi divers que le conseil d'administration, les conseils de classe, les conseils d'enseignement, les assemblées générales, le conseil pédagogique, le conseil de discipline³; ils résultent aussi d'entretiens compréhensifs individuels (Kaufmann, 2001) organisés sous forme de consultations lors de la mise en œuvre du projet d'établissement ou d'autres plus informels saisis sur le vif au contact de parents, d'enseignants et d'élèves et enfin, tous les documents professionnels produits ou complétés par les enseignants et qui révèlent à leur manière leurs points de vue sur les élèves et l'institution en général. Prenant en apparence la forme d'une étude monographique d'un établissement scolaire, les multiples rencontres avec d'autres enseignants, chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux (IA, IPR) issus de plusieurs régions françaises, ainsi que la soumission à lecture de notre analyse, visent à instaurer une procédure de vérification afin que notre travail « *puisse à chaque moment être contrôlé par les autres* » (Mills, 1997 : 130).

3. Chacune de ces structures sont révélatrices du fonctionnement des établissements français. Elles sont des organes de discussion à propos de sujet aussi divers que la gestion administrative, pédagogique et financière, l'évaluation des élèves au sein d'une classe, les projets disciplinaires et leur articulation avec le projet d'établissement, les expérimentations pédagogiques choisies au sein de l'établissement ou encore le niveau de sanction discutée à l'encontre d'un élève.

Une construction du lien social perturbée par un conflit de sens

« *De l'élitisme républicain à l'égalité des chances, l'école change de nature et passe du devoir de distinguer les meilleurs à celui de promouvoir la réussite de tous* » (Dubet, 2001 : 107). S'impose dès lors, en réponse à une diversité du public consécutive du processus de massification, la nécessité de considérer davantage la rationalité des acteurs pour provoquer les transformations attendues et instaurer une relation de sens entre les personnels éducatifs et ses usagers.

Vision et visée de l'école

En donnant sa chance à tous, l'école est devenue plus juste (Dubet et Duru-Bellat, 2004). Mais cet effet de démocratisation quantitative n'a pas pour autant rempli sa fonction de réduction des inégalités sociales et donc de démocratisation qualitative (Bourdieu et Passeron, 1970). La logique de marché qui gouverne le secteur professionnel et qui place la productivité en principal indicateur d'évaluation renforce conséquemment l'enjeu de formation et d'éducation assigné à l'institution scolaire. Dès lors, il n'est pas étonnant que le pouvoir politique invite l'école à rendre des comptes sur ses résultats, perturbant par là même un mode de pensée plus habitué à raisonner en terme de moyens. Soucieuses du devenir professionnel de leurs enfants, les familles renvoient à l'école la responsabilité de former les élèves au moyen de connaissances fondamentales et de l'obtention de diplômes permettant l'insertion dans la vie professionnelle. Véritable supermarché (Ballion, 1993), l'école est ainsi devenue un objet de consommation dont les familles et les élèves usent en développant des « *logiques d'appropriation de qualification* » (Dubet, 1991). La vision de l'école s'oppose à la visée de celle-ci. Ses finalités de citoyenneté, de solidarité, de responsabilité restent encore bien abstraites et la spécificité des savoirs disciplinaires révélant « *l'idéal de la culture désintéressée* » (Laval, 2006 : 107) ne paraît pas accessible au plus grand nombre, ce qui peut conduire au sentiment de ne pas être à sa place dans un lieu où justement la fonction est la transmission culturelle entre les générations.

Et si, en apparence, de simples constats, tels que la faible participation des familles aux rencontres parents-professeurs, la faible fréquence des contacts des familles avec l'école, la difficulté des élèves à s'investir dans leur travail scolaire souvent traduits en démission des uns et en démotivation des autres, révélaient un conflit de sens pointant un problème plus profond de communication? Tout en vulgarisant ses visées et ses pratiques, l'école tient sa reconnaissance de son ancrage local en prenant en compte l'environnement dans sa globalité (son histoire, sa géographie, les déterminants sociaux et culturels). En précisant le type de citoyen à former et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, le projet d'établissement⁴ détermine la

4. Article L401-1 du code de l'éducation du système éducatif français. « *Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.* »

stratégie éducative la plus appropriée au regard des caractéristiques du public scolaire. En l'occurrence, il représente une sorte de contrat moral passé entre l'établissement et les familles. Dès lors, les enseignants doivent se faire forts d'une compétence à expliquer et faire valoir la nature de leur intervention dans la formation et l'éducation des élèves au moyen des savoirs disciplinaires pour impulser la nécessaire collaboration avec les familles dans le respect de la commande institutionnelle⁵.

Sphère publique et sphère privée

Au principe de la responsabilité partagée, il paraît souhaitable que les familles et l'école s'associent pour encourager et accompagner l'implication de l'enfant-élève dans sa formation. L'efficacité d'une telle collaboration se fonde sur un processus d'écoute, de compréhension et de prise en considération des histoires singulières pour traiter de manière égalitaire les différences. Car là se situe le possible *hiatus* entre l'école et les familles. Les règles de fonctionnement de l'institution publique peuvent entrer en contradiction avec les règles familiales. Nos observations de différentes situations d'élèves tendent à montrer que le suivi scolaire des familles se trouve fortement corrélé au milieu social d'appartenance puisque du capital culturel dépendent les méthodes éducatives. La proximité des deux milieux, installée durant la période de l'école élémentaire, s'estompe progressivement dès l'entrée dans le second degré au détriment des plus défavorisés (Queiroz (de), 1991). À l'évidence, l'image projetée d'une culture disciplinaire inaccessible et la multiplication des interlocuteurs distendent le lien. Cela est d'autant plus accentué par « *la réussite ou l'échec scolaire des enfants [qui] deviennent des marqueurs symboliques très puissants de la valeur des parents* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002 : 169).

De ces logiques qui s'accordent pour ce qui concerne les familles favorisées ayant intégré la norme scolaire et ses méthodes ou qui s'affrontent pour le cas des familles plus défavorisées, c'est le lien social qui est re-questionné. L'école tire son pouvoir de socialiser l'élève dans sa capacité à favoriser la rupture avec le lien domestique conçu sur le principe de dépendance, et ce pour accompagner l'intégration sociale des élèves. Celle-ci s'appuie sur l'acquisition des connaissances et la construction de compétences impulsant la réalisation de soi par l'élévation du niveau culturel. En conservant une relation de proximité avec les familles, l'école maintient sa fonction démocratique. Pour cela, les attentes de l'institution doivent être clairement exprimées afin que les règles à élaborer dépassent largement l'enceinte de l'école et s'inscrivent en cohérence au sein des deux milieux sans pour autant remettre en cause le statut et l'autorité du parent comme de l'enseignant. Compte tenu du temps de présence des élèves, l'école seule ne peut prétendre parvenir à transmettre les valeurs républicaines sans qu'elle doive articuler ses pratiques éducatives avec celles des familles. C'est pourquoi selon nous, le projet de vie scolaire de l'établissement doit être annoncé et le rôle des parents clarifié.

L'image projetée d'une culture disciplinaire inaccessible et la multiplication des interlocuteurs distendent le lien.

5. Circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 : « *Le rôle et la place des parents à l'école* ». NOR : MENE0602215C

Temps scolaire et temps hors scolaire

À l'évidence, les lieux d'éducabilité sont multiples et l'expression du lien social se façonne au gré des interactions vécues. L'école est donc un lieu parmi d'autres qui crée les conditions de socialisation des élèves. Pour autant, la réussite de sa mission éducative lui impose une ouverture sur l'extérieur car un enfermement exclusif sur soi paraît incompatible avec le souci quotidien de transformer les élèves dans la mesure où les apprentissages et les progrès ne s'obtiennent pas sur commande. Bien que symboliquement les grilles de l'établissement marquent un lieu public réservé, celui-ci doit s'adapter au mode de fonctionnement d'une société conçue sur le modèle de la gouvernance proposant « *un mode de régulation qui repose sur la circulation des savoirs et des pouvoirs au sein d'un réseau* » (Derouet, 2000 : 104). Il est incontestable que le temps passé hors de l'école confronte l'élève à une diversité de lieux au fonctionnement propre qui offrent autant d'occasions de générer des conflits de sens avec l'école. Les équipes pédagogiques ne peuvent nier ce temps hors scolaire pour comprendre les problèmes relatifs à la continuité des apprentissages. L'absence prolongée, les devoirs non faits ou bâclés, une recherche documentaire non effectuée, souvent cités pour expliquer les difficultés des élèves, constituent autant de faits qui ne peuvent se juger uniquement en terme de mauvaise volonté. Les nombreuses rencontres avec les familles et les élèves évoquent le climat de travail à la maison lorsque plusieurs enfants composent la fratrie, quand la compréhension des consignes données n'est pas maîtrisée, quand la qualité de l'accompagnement apporté par un parent est défectueuse ou encore lorsque les conditions matérielles et culturelles sont insuffisantes pour s'acquitter de la tâche. Ces divergences de vues nous imposent de mettre systématiquement en balance le « pouvoir » et le « vouloir » des élèves. Il s'agit ici de donner les moyens d'honorer une des règles sociales de l'école, à savoir effectuer le travail demandé par l'enseignant pour approfondir les connaissances ou préparer un cours à venir. L'influence de l'enseignant n'est pas effective au seul moment du cours ni au seul procédé de transmission. Son intervention pédagogique doit miser sur la continuité des apprentissages, y compris en dehors de sa présence. Pour cela, il doit valoriser sa posture de professionnel par la clarté des consignes, la proposition des étapes méthodologiques efficaces pour apprendre et une adaptation des exigences au regard de la situation du plus grand nombre.

Un statut disciplinaire qui affaiblit l'expression du lien social

La visibilité de l'enseignement dans le second degré est reconnaissable aux disciplines d'enseignement. Comment, dès lors, favoriser la construction du lien social aux principes de la cohésion sociale et de l'intégration des individus lorsque l'éducation du sujet s'appréhende individuellement et que « *la suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités et doit faire place à un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles* » ? (Morin, 2000 : 12).

Objectifs disciplinaires et finalités éducatives

Partie visible de ce qui s'enseigne et de la reconnaissance institutionnelle des enseignants, l'omniprésence des disciplines engendre la difficulté pour ceux-ci à considérer les problèmes quotidiens à l'échelle globale de l'établissement. La centration quasi exclusive du discours sur les programmes disciplinaires, l'interaction avec les élèves réduite à quelques classes au regard des emplois du temps respectifs et le lieu exclusif de la salle de cours orientent considérablement la vision des enseignants sur les difficultés de leur métier et participe d'une connotation de leur jugement, ce qui pour autant ne remet pas en question leur rationalité ni même leur pertinence. C'est pourtant bien l'opposition de deux rationalités par ailleurs recevables l'une comme l'autre qui interroge les modalités d'expression du lien social. Entre une « *conception probabiliste de la causalité* » du chercheur, voire du chef d'établissement, fondée sur des observations multiples, croisées et globales et une « *conception déterministe de l'action* » de l'enseignant fondée sur ce qu'il perçoit et constate (Dubet, 2002 : 16), c'est la complexité du lien social qui est mis en débat. Les nombreux échanges rythmant l'année scolaire pointent une connaissance disciplinaire qui fait force de loi; chacun prêche pour affirmer l'enjeu capital de sa discipline dans l'éducation des élèves. Ainsi, transpire des discussions lors de conseils de classe ou de conseils d'enseignement une appartenance disciplinaire prévalant sur celle due au service public et réservant trop souvent l'exclusivité à une seule mission au détriment de toutes les autres⁶. À l'inverse, la politique éducative de l'établissement scolaire, responsabilité du chef d'établissement, prône l'articulation des contenus en vue d'aider les élèves à construire le sens des apprentissages. Les multiples entretiens dans le cadre de consultations disciplinaires tendent à montrer que les programmes sont pris tels qu'ils sont et que la tâche de l'enseignant est de les appliquer en totalité sous peine de subir le joug des inspecteurs. En véritables techniciens spécialisés, les progressions pédagogiques individuelles peuvent parfois se heurter à des décisions collectives prises en faveur d'une classe pendant une réunion d'équipe pédagogique. À titre d'exemples, la suppression des Itinéraires de Découverte⁷ dans certains établissements ainsi que les débats alimentant la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences⁸, suggérant tous deux une articulation transversale des disciplines, témoignent de façon symptomatique de la bascule qui reste à opérer entre une tête bien pleine et une « *tête bien faite* » (Morin, 1999). Au regard de ces constats, si de l'intérêt du savoir peut parfois émerger le plaisir d'enseigner pour l'enseignant, c'est le plaisir d'apprendre qui conduit à l'intérêt du savoir pour l'élève. Les possibilités de construire le lien social dépendent de la prise en compte de ce renversement de sens et de l'articulation systématique entre les contenus disciplinaires et les visées éducatives.

Si de l'intérêt du savoir peut parfois émerger le plaisir d'enseigner pour l'enseignant, c'est le plaisir d'apprendre qui conduit à l'intérêt du savoir pour l'élève. Les possibilités de construire le lien social dépendent de la prise en compte de ce renversement de sens et de l'articulation systématique entre les contenus disciplinaires et les visées éducatives.

6. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 : « La mission du professeur exerçant au collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ». NOR : MEN9701489C

7. Les Itinéraires de Découverte mis en place à la rentrée scolaire 2002 constituent un temps d'enseignement interdisciplinaire. En privilégiant une démarche de projet, ils visent une plus grande implication des élèves dès le choix du thème. En contextualisant davantage les contenus d'enseignement, ils contribuent à donner du sens aux apprentissages. Circulaire n°2002-074 du 10 avril 2002. NOR : MENE0200870C

8. Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au « socle commun des connaissances et des compétences ».

Projet de classe et projet disciplinaire

L'association du nom de l'enseignant avec celui de la discipline sur l'emploi du temps des élèves et les concertations le plus souvent organisées sous forme de conseils d'enseignement⁹ renforcent ce marquage disciplinaire. Comme si la reconnaissance sociale et culturelle des enseignants relevait uniquement de cette appartenance ! Des discours entendus lors de conseils d'enseignement réunissant des enseignants appartenant à la même discipline émerge le sentiment que la construction du lien social s'élabore d'abord au moyen de la transmission de connaissances culturelles, indépendamment du fonctionnement de l'élève. Certes, chacun possède le regard professionnel pour condamner les conduites déviantes, sans manquer d'admettre parfois une certaine impuissance pour les expliquer ou bien les circonscrire. Les relations abordant ce problème se réduisent trop souvent à des échanges rapides et informels à propos des cas individuels et les revendications mettent en cause prioritairement la structure de l'établissement et le manque de moyens¹⁰ au détriment d'une réelle démarche collective d'expérimentation dans le cadre d'un projet spécifique de classe. Ce constat débouche sur une opposition de sens entre un fonctionnement en équipe disciplinaire et celui en équipe pédagogique de classe. Nos observations nous ont permis de constater que si la réunion de l'équipe disciplinaire semble être une évidence pour s'accorder sur les demandes de matériels, la répartition des classes pour les ventilations de service ou tout autre accord sur les progressions pédagogiques, le fonctionnement en équipe pédagogique est quant à lui soumis au dynamisme du professeur principal. C'est à ce dernier que les enseignants dans leur majorité attribuent le rôle de coordonner l'équipe pédagogique dans le but d'exploiter collectivement au mieux le potentiel d'une classe dont on sait qu'il peut être amoindri par certaines conduites individuelles ou regroupements d'élèves. On sait l'évidente complexité de la tâche qui incombe à l'enseignant pour assurer sa mission de partage culturel, surtout lorsqu'il doit composer avec la diversité des élèves. Les orientations des programmes ne peuvent s'appliquer à l'identique pour toutes les classes d'un même niveau d'enseignement. C'est pourquoi, nous pensons que la notion de projet de classe doit conduire la réflexion collective pour établir un consensus sur les contenus et les procédures de contrôle de la classe. En outre, la complexité du métier s'exprime également dans la pluralité des identités regroupées derrière le statut d'enseignant. Professeur d'une discipline, professeur de collège, parfois professeur principal et/ou coordonnateur de discipline et/ou représentant syndical, c'est dans l'expression harmonieuse de chacune de ses identités, souvent cumulées, que se perçoit toute l'étendue de la mission de l'enseignant du second degré. C'est dans l'expression exclusive de l'une au détriment des autres que s'accroît la distance avec les élèves et que se trouvent alors limitées l'étendue et la richesse des relations.

9. Les conseils d'enseignement réunissent les enseignants d'une même discipline et ont pour objet l'articulation des pratiques pédagogiques.

10. DEPP n°182 de mars 2007 : « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006 ».

Signification de la connaissance et sens du savoir

L'existence de programmes scolaires pour chaque discipline démontre que le contenu disciplinaire se pose en élément fondamental de la formation scolaire de l'élève. Que ce soit les théorèmes en mathématiques, les dates des grands événements en histoire, les propriétés d'un liquide en sciences physiques, pour ne prendre que quelques exemples, l'élève est invité à s'approprier ces connaissances constitutives du patrimoine culturel. La majorité des discours saisis çà et là (conseil pédagogique, commission permanente, conseils d'enseignement...) a montré la récurrence de certains termes. Programme, progression et connaissances reviennent systématiquement pour rendre compte d'une conception de l'enseignement. Le programme est appréhendé à l'identique d'une loi. Les cours s'enchaînent selon une progression fixée à l'avance, indépendamment de la différenciation des rythmes d'apprentissage des élèves, et les connaissances doivent s'acquérir à une période de l'année définie au préalable. La motivation des élèves et le suivi des parents sont présentés comme la condition de départ de la réussite et les finalités de citoyenneté, d'autonomie et de socialisation apparaissent bien plus comme des justifications théoriques aux décisions pédagogiques que l'inverse. Cette tension entre les finalités éducatives et les contenus disciplinaires pose le problème de la culture scolaire et de son rôle dans la construction du lien social. La culture scolaire ne peut être réductible à une somme juxtaposée de connaissances. En affirmant l'omniprésence de leurs contenus disciplinaires, nous pensons que les enseignants risquent de creuser un peu plus l'écart entre eux et les élèves car le sens du savoir ne constitue pas une évidence. À quoi bon connaître par exemple la méthode statistique du pourcentage sans connaître les subtilités de lecture des chiffres et être éduqué à devenir un citoyen non dupe des médias? Les contenus disciplinaires sont incontestablement des éléments de notre culture mais ils n'ont de sens que dans leur mise en relation avec les valeurs éducatives dont la finalité est bien d'éduquer un citoyen cultivé. C'est en ce sens que David Le Breton avance : « *la culture renvoie indéfiniment à des significations et non à la concrétude des choses dont elle n'est qu'une tentative de les comprendre et de les rendre communicables. [...] Le sens n'est pas dans les choses, il s'instaure dans la relation de l'acteur avec les choses, et les débats noués avec les autres pour leur définition* » (2002 : 7). En l'occurrence, l'école construit le lien social si elle permet aux élèves d'intégrer une société en mouvement permanent. La connaissance disciplinaire doit certes se poser en mémoire identitaire mais elle doit surtout donner aux élèves les moyens pratiques et intellectuels d'agir avec lucidité et de s'adapter au mouvement. Là se trouve à notre avis, l'enjeu du travail didactique cherchant à définir les formes de pratique scolaire et les situations d'apprentissage de référence. De même, le débat participatif avec les élèves nous semble également indispensable pour éveiller la curiosité, encourager la prise de position, susciter la contradiction et énoncer les principes gouvernant le lien social. Poursuivre ce double objectif d'unir les individus entre eux et de les libérer en favorisant l'originalité de chacun d'entre eux ainsi que le défend Olivier Reboul (1997), cela impose aux enseignants qu'ils partagent cette

L'école construit le lien social si elle permet aux élèves d'intégrer une société en mouvement permanent.

vision commune à propos des valeurs républicaines¹¹ qui fondent le système éducatif français, à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. En conséquence, éviter les divergences de sens entre les enseignants à propos de ces termes semble être une évidence pour œuvrer collectivement vers des finalités et objectifs communs.

Le jugement de l'enseignant : un frein puissant à l'intégration des règles sociales

Les cours sont des interactions directes durant lesquelles l'obéissance aux règles sociales s'exprime. Ils sont de fait des sources potentielles de conflits. Guidée par le principe de respect mutuel, la mission de l'enseignant ne se limite pas à la transmission de savoirs disciplinaires. Elle institue un accompagnement éducatif fondé sur l'obligation d'exemplarité et impose la responsabilité du jugement porté sur l'élève. Car il est un fait : « *il n'existe pas de normes générales pour déterminer infailliblement nos jugements, ni de règles générales sur lesquelles subsumer les cas particuliers avec un certain degré de certitude* » (Arendt, 2005 : 7).

Programme idéal et réalité de la classe

Concurrencés par d'autres voies d'accès à la culture et souvent mis à la marge du fonctionnement de la jeunesse, les enseignants ont cette tâche d'instaurer les conditions de l'échange pédagogique. Leur crédibilité se construit sur l'écoute, sur l'habileté à créer le contact et à partager sa passion et sur la capacité à comprendre l'adolescent. Si, en toile de fond des programmes, se cache l'élève générique, la réalité de la classe invite l'enseignant à une grande vigilance pédagogique. Entre ce que font et ce que sont les élèves et ce que veut l'enseignant, il peut y avoir une distance difficile à gérer. Et pourtant, comment viser la transformation de ceux-ci sans prendre en considération ce qu'ils sont au départ ? À entendre les difficultés exprimées par les jeunes enseignants comme les analyses des plus expérimentés, la professionnalité de l'enseignant s'exerce moins dans sa connaissance et dans l'application du programme disciplinaire que dans sa capacité à diagnostiquer un public, par définition, complexe. Du conflit identitaire, lié en partie aux effets de la maturation biologique, à l'incertitude du « devenir » en passant par les réseaux de relations au sein desquels ils cherchent à se positionner, les élèves fonctionnent selon un modèle de micro-société relativement hermétique au fonctionnement de la société globale (Galland, 1991). Pour cela, il paraît souhaitable que la connaissance affinée des élèves, de leurs caractéristiques sociales et culturelles, de leurs compétences acquises et de leur rapport aux savoirs fasse l'objet d'une évaluation diagnostique précise afin que l'enseignant estime ce qu'il est plausible d'atteindre. Le souci régulièrement affiché de vouloir terminer le programme coûte que coûte alourdit le niveau d'exigences pour les élèves, impose parfois un rythme d'enseignement supérieur à leurs capacités et

11. Ces valeurs républicaines trouvent leur source dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ainsi que dans les textes constitutionnels : préambule de la Constitution de 1946 et Constitution de 1958.

La construction du lien social n'est pas tant dans la conformité à une norme que dans l'accompagnement de l'élève à l'intégration sociale.

a fortiori ne donne pas le temps nécessaire au processus d'apprentissage. Face à cette urgence temporelle, l'enseignant, en toute bonne volonté, réduit alors les moments consacrés à l'expérimentation, aux débats et aux confrontations de points de vue. De l'observation prolongée des pratiques, il ressort que la focalisation sur ce qu'il y a à atteindre génère la démotivation des élèves et par conséquent un certain découragement chez les enseignants lorsque la vitesse d'apprentissage ne correspond pas à leurs attentes. Qui sont-ils? Que savent-ils? Comment fonctionnent-ils? Quels sont les obstacles à lever? Ce sont autant de questions qui permettent de fonder le jugement de départ de l'enseignant et qui lui donnent la possibilité de jouer son rôle de conseiller, notamment lorsqu'arrive la fin du trimestre et qu'il lui faut annoter la case « conseil pour progresser » du bulletin scolaire. La construction du lien social n'est pas tant dans la conformité à une norme que dans l'accompagnement de l'élève à l'intégration sociale. Le défi de la mission des enseignants se perçoit ici dans l'adéquation entre la prise en compte des singularités d'élèves et les exigences de la transmission d'une culture commune, entre la conviction professionnelle (ce que je crois bien de faire) et l'obligation professionnelle (ce que je dois faire). Le conseil pédagogique¹² peut alors devenir un organe de réflexion au service de l'agir professionnel puisque s'y confrontent les points de vue et s'y discutent les propositions pédagogiques.

Diversité des élèves et autorité de l'enseignant

Le mélange des individualités au sein d'une classe est en soi une difficulté pour l'enseignant. Le déséquilibre numérique ajouté aux différents réseaux de relations qui participent du fonctionnement du groupe-classe fragilise potentiellement l'autorité de l'adulte. Certes, les contenus enseignés participent du contrôle de la classe mais l'attitude de l'enseignant doit être empreinte de justice afin que chacun ait le sentiment d'être considéré à sa juste valeur. C'est du moins l'argument le plus souvent avancé par les élèves rencontrés. De ce fait, si les élèves ont la responsabilité du climat de la classe, l'enseignant en est le garant et le contrôleur pour agir au plus vite dès qu'il perçoit le moindre signe de dérapage. Le lien social se construit dans la relation entre les groupes de pairs, mais aussi dans le rapport hiérarchique entre l'adulte et l'adolescent. Pour autant, cela nous semble envisageable qu'à la condition que l'adulte conserve en toutes occasions une attitude professionnelle évitant ainsi au jugement affectif de prendre le dessus. Le sentiment de ne pouvoir exercer pleinement son métier est émotionnellement douloureux et peut conduire à des communications maladroites, source de conflits plus ou moins durables. Les divergences constatées entre enseignants, tant dans la gestion de la sanction, les bilans élaborés en conseils de classe ou bien dans les remarques apparaissant sur les bulletins

12. L'article L. 421-5 du code de l'éducation stipule que « le conseil pédagogique réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Le conseil pédagogique est présidé par le chef d'établissement [...] Conformément à la loi, le conseil pédagogique a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. »

Le conflit orchestré par l'enseignant offre la possibilité d'exprimer son opinion, d'apprendre à freiner ses émotions et, en conséquence, d'accompagner l'élève dans son processus d'émancipation.

scolaires, montrent parfois cette propension à porter un jugement sur le comportement plutôt que sur le travail lui-même (Mauny, 2008). Le comportement se pose comme source et conséquence des résultats. Un jugement portant sur autre chose que le processus d'apprentissage et refusant l'apport éducatif de l'erreur est préjudiciable au développement de l'élève. En effet, l'apprentissage est nécessairement conflictuel dans la mesure où, déstabilisant cognitivement l'élève, il le met momentanément en difficulté. C'est d'ailleurs ce que défend Jean-Pierre Astolfi quand « *au lieu d'une fixation (un peu névrotique?) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la logique de l'erreur et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages* » (1999 : 17). Là, se pose la problématique de la formation initiale des enseignants lorsqu'il s'agit de connaître ses besoins pour enseigner. Il doit être muni des clés de lecture de l'élève en train d'apprendre pour isoler les procédures mises en œuvre, connaître les mécanismes cognitifs de l'apprentissage pour savoir comment s'y prend un élève quand il apprend et avoir une connaissance suffisamment pointue de sa discipline pour cibler les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1993) auxquels se heurtent les élèves pour finalement, comprendre qu'ils peuvent ne pas comprendre. L'élève d'aujourd'hui est un individu qu'il faut convaincre de l'utilité de la culture scolaire. Accepter la contradiction, c'est sans aucun doute, entraîner l'élève à faire face aux situations conflictuelles d'opinions et lui apprendre à gérer les antagonismes. En un mot, le conflit orchestré par l'enseignant offre la possibilité d'exprimer son opinion, d'apprendre à freiner ses émotions et, en conséquence, d'accompagner l'élève dans son processus d'émancipation (Singly, 2003). Le lien social existe dans la distance que les individus créent entre eux et les autres sans pour autant atteindre un niveau de rupture qu'il n'est plus possible de communiquer autrement que par l'agression ou l'isolement.

Gestion collective et développement identitaire

L'expression individuelle et la valorisation de soi supposent l'existence d'un contexte structuré. Se situe ici une tension apparente pour qui vit au quotidien avec les élèves. Les modalités d'enchaînement des heures de cours et les répétitions des mêmes actions (sortir ses affaires, ranger ses affaires, se déplacer vers une autre salle...) perturbent la concentration et l'attention des élèves, en témoignent l'agitation durant les déplacements et le temps perdu pour réinstaller les élèves dans une attitude d'écoute. Bien qu'ils semblent s'en accommoder, les contraintes restent fortes pour des adolescents à qui on demande de raisonner selon des modes opératoires propres à chaque discipline, de le faire à des moments de la journée décidés de manière autoritaire et de se mouvoir au rythme des contraintes spatiales et temporelles de la structure scolaire. L'organisation du quotidien pose le problème du confort pédagogique. Qui de l'enseignant ou de l'élève a le plus besoin de stabilité pour faire face aux exigences du métier? Question difficile à aborder en collège lorsqu'on sait que l'attachement à une salle de classe autre que celles spécialisées constitue un attribut de l'identité professionnelle. À sa manière, l'enseignant se pose en usager, oubliant en quelque sorte son statut de fonctionnaire du service public et son devoir de se mettre au service de l'intérêt général des élèves. Les changements de

salle, les appartenances combinées à une classe et à des groupes, les relations entre pairs et intergénérationnelles démontrent bien que l'école est sans conteste un espace public (Roulleau-Berger, 1997) au sein duquel l'adolescent est invité à trouver sa place et à progressivement valoriser son identité personnelle au moyen des connaissances et des compétences. Pour cela, il a besoin d'un accompagnement lui permettant de construire sa singularité « *en combinant habilement les ressources, sociales et culturelles dont ils disposent* » (Singly, 2005 : 72). Si le désordre cognitif est incontestablement propice au développement, il a néanmoins besoin de se dérouler selon un minimum d'ordre structurel. De notre point de vue, de l'harmonie des pratiques naît la stabilité nécessaire au déclenchement et au maintien de l'attention des élèves. C'est dans cet esprit que les rituels pédagogiques s'imposent comme une manière de redonner du sens à la relation de proximité et créent les conditions d'un fonctionnement commun. Le rangement dans la cour, l'accueil mutuel, l'installation dans la salle, la procédure de prise de parole, le rappel en début du cours et le résumé de fin de cours sont des exemples de pratiques pédagogiques qui répétées, structurées et organisées, quels que soient les enseignants engendrent un processus de socialisation favorisant le sentiment d'appartenance. De notre étude, il ressort que l'identité de l'élève et l'image de l'établissement semblent intimement liées car c'est bien l'individu qui s'adapte au milieu social et culturel. Ce processus de coordination vise l'instauration d'une cohérence éducative inscrivant l'élève dans une démarche réelle de construction du lien social par l'assimilation des éléments d'une culture et l'intégration à une communauté. Autrement dit, deux axes de l'identité de l'élève, « un axe synchronique, lié à un contexte d'action et à une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe diachronique, lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite » (Dubar, 2002 : 11).

En guise de conclusion : ne pas perdre de vue le sens de la mission éducative de l'école

L'école, bien que relevant d'une mission de service public, apparaît comme cloisonnée voire fermée aux non-initiés. D'ailleurs, « *le monde de l'école est assez souvent celui des dénonciations ou des suspicions réciproques : enseignants et élèves, professionnels de l'école et familles sont tour à tour les protagonistes de débats dont les termes ne sont pas toujours forcément clairs* » (Barrère, 2006 : 4). Pointer et clarifier les termes de l'incompréhension entre ce monde des enseignants et le public constitue l'objet de notre travail. Notre activité professionnelle au quotidien a permis de repérer trois catégories de tensions pédagogiques révélant chacune un problème primordial. Tout d'abord, le conflit de sens entre l'institution familiale et l'institution scolaire pose la question de l'affirmation de l'égalité de droit malgré les inégalités de faits. Ensuite, le fonctionnement de classe associé à l'empreinte disciplinaire pose le problème du dépassement d'un fonctionnement communautaire pour être confronté à celui de la société. Enfin, le jugement des enseignants, issu de l'interdépendance avec les élèves,

pose le souci de la préservation de la dignité des individus. Ces tensions montrent que le milieu scolaire, à l'instar de tout espace public, est en proie à des risques potentiels d'altération du lien social que Pierre-Yves Cusset (2006) qualifie par les termes d'« *isolement* », de « *calcification* » et de « *détérioration des interactions* ». Trois risques qui nous invitent à affirmer successivement quelques évidences qui pourtant font défaut dans le fonctionnement actuel de l'école. L'éducation par le partage de connaissances et de compétences s'impose comme une priorité politique pour viser une finalité de cohésion sociale et dont les programmes en constituent les moyens. Le rôle tenu par l'école dans la construction du lien social tient dans sa capacité à favoriser le processus d'intégration des élèves. Mais cette intégration a d'autant plus de chance d'être efficace si elle incite chacun à y participer. L'élève doit donc être considéré comme un décideur et non comme un simple récepteur ce qui suppose que l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir mais que son rôle consiste surtout à aider l'élève à se servir des savoirs. En ce sens, nous défendons la logique d'une intégration régulation qui responsabilise l'élève dans le processus décisionnel et suppose de sa part une obéissance en pleine conscience morale de la valeur de la règle (Schnapper, 2007). Elle nous semble préférable à une intégration assimilation qui considère l'élève comme un reproducteur du savoir transmis et suppose qu'il se soumette à la règle sans en comprendre son sens. En conséquence, le projet personnel et l'évaluation individuelle s'affirment comme des procédés pédagogiques essentiels à l'élaboration et à l'expression des identités dans la mesure où l'erreur éventuelle est davantage liée aux stratégies décisionnelles plutôt qu'aux capacités intrinsèques de l'élève. Force est d'admettre que l'exercice du métier est, par définition, complexe et un décalage existe entre le moment de formation et celui de l'intervention réelle (Van Zanten, 2001). Si la compétence individuelle des enseignants transpire par la discipline, les évolutions sociales de la relation pédagogique à l'école rendent davantage nécessaire l'expression de leur compétence collective (Obin, 2003). La notion d'équipe pédagogique doit supplanter celle d'individu.

Au-delà des pratiques quotidiennes, c'est l'éducation à la citoyenneté qui fonde la mission éducative de l'école. Le présent et l'avenir semblent devoir se concilier dans la mesure où il s'agit d'instaurer une continuité politique de la démocratie. Celle-ci ne peut qu'exister qu'à la condition de maintenir l'élève au sein de ses communautés d'appartenance, car « *le citoyen se définit précisément par son aptitude à rompre avec les déterminations qui l'enfermeraient dans une culture ou un destin proposé à sa naissance, à se libérer des rôles prescrits et des fonctions impératives* » (Schnapper, 1994 : 92).

Références bibliographiques

- ARENDT, H. (1990). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARENDT, H. (2003, trad. fr. 2005). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- ASTOLFI, J. P. (1999, 1^{re} éd. 1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- AUGER, M.-T. et BOUCHARLAT, C. (2003). *Élèves difficiles, profs en difficulté*. Paris : Chronique Sociale.
- BACHELARD, G. (1993, 1^{re} éd. 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BALLION, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette Éducation.
- BARRERE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Les managers de la République. Paris : PUF.
- BOGDAN, R. et TAYLOR, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences*. New York : John Wiley and Sons.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- CUSSET, P.-Y. (2006). Les évolutions du lien social, un état des lieux. *Horizons stratégiques*, 2, n°2, p. 21-36.
- DEBARBIEUX, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- DEROUET, J. L. (2000). L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public, dans *L'école, l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van Zanten. Paris : La Découverte, p. 103-111.
- DUBAR, C. (2002, 1^{re} éd. 2000). *La socialisation*. Paris : A. Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2001). Les différences à l'école : entre l'égalité et la performance, dans *La différence culturelle*, sous la direction de M. Wieviorka et J. Ohana. Paris : Balland, p. 100-117.
- DUBET, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et sociétés*, n° 9, p. 13-25.
- DUPAQUIER, J. (1999). *La violence en milieu scolaire : enfants et adolescents en difficulté*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (2002, 1^{re} éd. 1999). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- FARRUGIA, F. (1997). Exclusion : mode d'emploi. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.102, p. 29-57.

- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : La Découverte.
- KAUFMANN, J.-C. (2001, 1^{re} éd. 1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LAVAL, C. (2006). Les deux crises de l'éducation, dans *Penser la crise de l'école*, Revue du M.A.U.S.S., n° 28. Paris : La Découverte, p. 96-115.
- LE BRETON, D. (2002). Qu'est-ce que la culture? dans *Sociologie*, sous la direction de R. Thomas. Paris : Vigot, p. 6-8.
- LETOURNEUX, J.-P. (2001). L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation. *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 2, p. 223-247.
[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_223.pdf]
- MAUNY, C. (soumis, 2008). Le bulletin scolaire, un révélateur de malentendus pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*.
- MILLS, C. W. (1997, 1^{re} éd. 1967). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Repenser la réforme, réformer la pensée. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- OBIN, J.-P. (2003). Les valeurs de l'école. *Administration et éducation*, n° 100.
- PAUGAM, S. (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté*. Paris : PUF.
- QUEIROZ (de), J. M. (1991). Les familles et l'école, dans *La famille. L'état des savoirs*, sous la direction de F. de Singly. Paris : La Découverte, p. 201-210.
- REBOUL, O. (1997, 1^{re} éd. 1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1997). Procéduralisation, fragmentation et résistances juvéniles dans l'espace public, citoyenneté identité. Doc INJEP, H. S. n°4, Marly le Roi.
- SCHNAPPER, D. (1994, 1^{re} éd. 1981). *L'épreuve du chômage*. Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Sur l'idée moderne de nation. Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1999). *La compréhension sociologique*. Paris : PUF.
- SCHNAPPER, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard.
- SIMMEL, G. (2004, 1^{re} éd. 1917). L'individualisme moderne, dans *Philosophie de la modernité*. Paris : Payot, p. 201-216.
- SINGLY, F. (de) (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : A. Colin.

VAN ZANTEN, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 1, p. 13-35. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_013.pdf]

WIEVIORKA, M. (Dir.) (1999). *Violence en France*. Paris : Seuil.

Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario

Nathalie BÉLANGER

Professeure agrégée, titulaire de la Chaire de recherche en éducation et francophonies, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'expérience des enfants à l'école de langue française en Ontario permet de mieux comprendre la question du lien social dans un contexte de diversification de la clientèle scolaire. Il s'agit, plus particulièrement, de voir comment une telle école, conçue dans le contexte de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté, se redéfinit et compose, à travers les contributions des enfants, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap, dans le contexte de la modernité tardive. Le présent article, qui s'appuie sur des données issues d'une étude menée entre 2003 et 2006, vise à apporter un éclairage sur la question. Les illustrations présentées montrent comment les élèves construisent leurs expériences au quotidien au regard

d'une telle diversité, participent à l'organisation de leur cité politique et négocient un ordre social à travers la prise de distance critique dont ils sont capables face aux normes établies. La construction du lien social par les enfants s'établit davantage grâce à des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisées, plutôt qu'à partir de vecteurs identitaires fixes qui renvoient à une origine, une religion ou une langue, éléments ou attributs constitutifs des grands récits aujourd'hui mis à mal dans le contexte de la modernité tardive.

ABSTRACT

The social bond in the context of late modernity: a comprehensive approach to the student's experience with diversity in Ontario's French-language schools

Nathalie BÉLANGER
University of Ottawa, Ontario, Canada

The experience of children in Ontario's minority French-language schools helps us better understand the question of social bonds in a context of diversified school clientele. The article looks specifically at how Ontario's French-language schools, developed in the modern nation-state context to protect a community's language and culture, are, through the students' contributions, redefining themselves and managing to handle the late modernity context with its diversity of ethno-racial groups, sex, social class or handicaps. The discussion begins with a theory on the link between the social bond and the sociology of childhood. The social bond defined as sociability allows the authors to take a deeper look at how students weave the social fabric. Methodological precisions are then presented, and three illustrations from contrasting contexts are discussed, using data from a research project conducted between 2003 and 2006 on multi-level classrooms and being a student in Ontario's French-language schools. The analysis of the three illustrations shows how the students construct their daily experiences in relation to diversity, participating in the organization of their own environment and negotiating a social order, by taking the critical distance that children are capable of when faced with established standards. The cases examined in this article show that children build social bonds through action strategies in the classroom, friendships and presentations of a contextualized self, which from fixed identifying vectors, go back to an origin, a language or a condition.

RESUMEN

El vínculo social puesto a prueba por la modernidad tardía: hacia un enfoque comprensivo de la experiencia de los niños ante la diversidad en la escuela de lengua francesa en Ontario

Nathalie BÉLANGER

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La experiencia de los niños en una escuela minoritaria de lengua francesa en Ontario permite comprender más cabalmente la cuestión del vínculo social en un contexto de diversificación de la clientela escolar. Se trata, particularmente, de ver cómo la escuela de lengua francesa en Ontario, concebida en el contexto del Estado-nación moderno con el fin de salvaguardar la lengua y la cultura de una comunidad se redefine y transige, a través de las contribuciones de los niños, con la diversidad de las membresías étnico-raciales, el género, la clase social o la minusvalía, en el contexto de la modernidad tardía. La argumentación se inicia con el enfoque teórico del vínculo social y de la sociología de la infancia. La noción de vínculo social definida en tanto que sociabilidad permite renovar el cuestionamiento y comprender más adecuadamente cómo los actores fabrican lo social. Ulteriormente, se aportan algunas precisiones metodológicas y se discuten tres ejemplos arraigados en contextos contrastados a partir de datos provenientes de un proyecto de investigación realizado entre 2003 y 2006 sobre las clases multigrados y el ejercicio del oficio de alumno en la escuela de lengua francesa en Ontario. El análisis de dichos ejemplos muestra cómo los niños construyen su experiencia cotidiana de la diversidad, participan en la organización de su espacio político y negocian un orden social a través del distanciamiento crítico del que son capaces los niños ante las normas establecidas. Los casos examinados muestran que la construcción del vínculo social por los niños se realiza sobre todo gracias a sus estrategias de acción en clase, sus amistades y la presentación contextualizada de sí mismos, más que a través de vectores identitarios fijos que remiten a un origen, a una lengua o a una condición.

Introduction

Pendant des années, ce qui me rendait divertissantes les classes où nous étions assis deux par deux sur les bancs, plus que ce que j'apprenais à l'école ou que les approbations reçues des maîtresses, c'était le plaisir de connaître personnellement mes camarades et de voir combien ils étaient différents de moi, avec un peu d'étonnement, un peu d'admiration, et même un peu de pitié.

Orhan Pamuk

L'expérience des enfants à l'école de langue française en Ontario permet de mieux comprendre la question du lien social dans un contexte de diversification de la clientèle scolaire. Il s'agit, plus particulièrement, de voir comment une telle école, conçue dans le contexte de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté, se redéfinit et compose, à travers les contributions des enfants, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap, dans le contexte de la modernité tardive. La modernité tardive qui met à mal la capacité des institutions modernes de former des individus destinés à des rôles sociaux bien précis exige, pour mieux capter et comprendre des processus irréductibles à une analyse en termes d'ordre social, de nouveaux outils théoriques et de nouvelles approches pour saisir la fabrication du social par les acteurs. Le projet de recherche que nous avons mené entre 2003 et 2006 et qui porte sur l'exercice du métier d'élève au sein de classes à niveaux multiples dans des écoles de langue française en Ontario, nous permet justement d'aborder leurs manières de faire en tant qu'acteurs de leur propre socialisation. La réflexion est amorcée, dans une première partie, par un propos théorique sur le lien social, défini ici en tant que sociabilité, et sur la sociologie de l'enfance, pour être ensuite poursuivie, en seconde partie, par des précisions concernant le cadre et les repères méthodologiques relatifs à l'étude menée au sein de différentes écoles, à la suite de quoi sont présentées et discutées, dans la troisième partie, quelques illustrations ancrées dans les contextes contrastés d'écoles.

Trois conceptualisations du lien social

L'appréhension du lien social renvoie d'abord à la solidarité durkheimienne et aux préoccupations de la sociologie moderne dont le projet porte sur la « consistance du social », ou ce qui permet à une société de se maintenir unie et de perdurer (Martuccelli, 2005). L'avènement de la modernité, interprétée par la sociologie comme succédant à la fin d'un monde harmonieux – caractérisé par le concept de communauté chez Tonnies où les liens sociaux sont définis grâce aux vecteurs, tels l'âge, le sexe, les clans ou les lignages –, a en effet permis l'émergence de l'idée de société, travaillée par « la fiction régulatrice de l'ordre social », (Martuccelli, 2005 : 4). L'État moderne et souverain apparaissant après la Seconde Guerre mondiale revendique le monopole du lien politique légitime à travers des institutions politiques et

Le projet de recherche que nous avons mené entre 2003 et 2006 et qui porte sur l'exercice du métier d'élève au sein de classes à niveaux multiples dans des écoles de langue française en Ontario, nous permet justement d'aborder leurs manières de faire en tant qu'acteurs de leur propre socialisation.

sociales, dont l'école (Gauchet, 2004). Ces institutions génèrent cet ordre social en formant des individus autonomes et conformes aux exigences du système et destinés à des rôles sociaux précis.

Dans le contexte de la modernité tardive, ce récit est interrogé. Le rôle que sont censées remplir les institutions est mis à mal. Une deuxième conceptualisation du lien social est à l'œuvre. L'expression lien social exprime alors à la fois *le regret* d'un âge d'or, d'un idéal d'harmonie, d'un univers social perdu et *la résistance* face à la montée d'un individualisme, la décomposition de l'ordre industriel et de l'État-Providence « censé avoir été la haute époque de l'intégration sociale », (Genestier, 2006 : 22), grâce notamment au travail de chaque individu inscrit dans une relation d'interdépendance avec les autres (Farrugia, 2005). La désagrégation du tissu social est décrite (Putnam, 1995). Le lien social fonctionne, dans ce nouveau contexte, et selon Genestier, comme un nouveau récit, tenu par des politiques et des intellectuels, permettant de réactualiser cette question fondamentale dans la pensée occidentale, à savoir « ce qui est susceptible de fonder ou de préserver une communauté humaine » (2006 : 33). Dans cette conception étatique de renouvellement du lien social, « l'entreprise politique et l'entreprise scientifique [...] constatent toutes les deux une crise du politique » étant donné que « les acteurs sociaux ne perçoivent plus de lien entre les enjeux de la vie quotidienne et les débats qui animent les sommets de l'État » (Derouet, 2000 : 6); ces instances politique et scientifique tentent, selon l'auteur, de renouer ce lien en partant de la base, des acteurs et du local et en identifiant des « thèmes et des lieux où le passage du particulier au général puisse progressivement se reconstruire » (p. 7).

Il reste cependant que cette notion de lien social, définie en fonction d'un ordre social à préserver et relevant des affaires de l'État, perd de sa puissance théorique dans le contexte de la modernité tardive davantage marquée d'« inconsistance », depuis la fin des grands récits. Car cette modernité tardive est traversée de plusieurs dynamiques, notamment dans le monde de l'éducation. D'abord, on remarque une délégitimation des institutions traditionnelles, comme l'école, lesquelles dans le contexte de la massification et la démocratisation ne remplissent plus entièrement leurs promesses et déçoivent parfois les parents, notamment ceux de la classe moyenne, et les jeunes eux-mêmes (Duru-Bellat, 2006; van Zanten, 2001). De plus, la mondialisation entraîne les systèmes éducatifs à se situer sur le terrain économique. L'émergence de l'État managérial, caractérisé par une gestion axée sur les résultats, notamment à travers la concurrence entre établissements qui se décline par des tests de rendement et une compétition vive selon diverses options et offres éducatives, impose un nouveau fonctionnement aux établissements scolaires. Ces derniers se caractérisent alors par des projets, des réseaux, des partenariats et une gouvernance locale (Derouet, 2000; Giddens, 1998; Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2007; Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, soumis). Enfin, l'école est dorénavant appelée à rivaliser avec tout un réseau de socialisation parallèle (culture juvénile, échanges virtuels) qui devient de plus en plus important pour les jeunes et qui échappe à son contrôle (Gayet, 1998) dans un contexte où l'individualité prime sur l'acteur social destiné à jouer un rôle bien précis (Touraine, 2005). L'école acquiert ainsi une

nouvelle signification pouvant s'approcher de celle suggérée par Dubet et Martuccelli qui la voient comme

« [...] une organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites; elle n'est plus réductible à la forme bureaucratique générale qui l'enserme. [...] L'école ne peut plus être considérée comme une institution qui transforme des principes en rôles, mais comme une succession d'ajustements entre les individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires » (1996, p. 48-49).

Dans ce contexte, et selon un troisième moment dans la conceptualisation du lien social défini en termes de sociabilité plutôt qu'en termes de grands récits perdus et retrouvés, il est pertinent de s'arrêter à l'enfant en tant qu'acteur légitime et producteur de lien dans l'organisation de la cité. Cela implique de recentrer l'analyse sociologique et de prendre au sérieux les positions sociales et politiques des enfants, non plus considérés comme de petits « objets insolites », rappelle Sirota (2006 : 31) et vulnérables mais plutôt comme une force et forme structurelle de toute société (Mayall, 2008; Mannheim, 1990). Or, l'enfance est souvent située en fonction du monde adulte considéré comme point de référence (Quentel, 2004) et l'enfant généralement présenté comme un être en développement (Woodhead, 2008), un sujet spectateur de sa propre socialisation (Parsons, 1973) ou encore comme cet « Autre », non civilisé, irresponsable et immature (James & Prout, 2002; Delalande, 2001). La sociologie de l'enfance vient restituer à l'enfant sa légitimité au même titre que celle des acteurs adultes de l'école et de la société (Montandon, 1997). Elle donne à voir le point de vue informé de l'enfant engagé dans des relations avec ses pairs et des adultes. Sirota (1998a, 2006) situe ce courant de recherche dans le mouvement général d'une sociologie marquée par un retour de l'acteur et d'une sociologie de l'éducation qui ne se restreint plus à l'élève statistique et désincarné susceptible de réussir ou d'échouer selon la classe sociale de ses parents. L'enfant « n'est pas un être passif devant le processus de socialisation, il en est partie prenante à part entière et la part qu'il assure représente une partie de la force de travail d'une société, ainsi que l'affirme Jens Qvortrup dans ses prolégomènes à une sociologie de l'enfance » (Sirota, 2006 : 53). James et Prout (1990) problématisent cet âge de la vie et soulignent, en outre, que l'enfance est une construction sociale, un phénomène qui ne repose pas sur un modèle unique et universel mais plutôt sur une pluralité d'enfances. Rayou (1999) montre, à partir de l'administration d'un questionnaire destiné à des enfants de trois écoles primaires, que ceux-ci, pris dans leur diversité, font preuve de compétences politiques dans la construction du social et de leur cité. À partir de scénarios illustrant des interactions avec le monde adulte des enseignants, des comportements possibles entre pairs ou des relations amicales, les enfants interrogés font preuve d'un sens de la justesse et de la justice et savent « mettre de l'ordre dans leur vie sociale », « établir et maintenir le contact avec l'autre », « interpréter et réguler les situations d'interaction », dans l'optique de la construction de la cité politique (p. 175). Dubet et Martuccelli (1996) qui s'intéressent à l'expérience scolaire, invitent à « saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, [...] fabriquent des

relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes » (p.14). Sur la base des témoignages de quatre-vingts enfants de 10 à 11 ans, Montandon, Dominicé et Bottinger (2000) ont cherché pour leur part, à comprendre comment ceux-ci s'approprient le monde qui les entoure et construisent des liens sociaux. Plus particulièrement, elles ont analysé ce qu'ils avaient à dire au sujet de la solidarité, de l'amitié, mais aussi des conflits. Trois logiques ont été discutées : la logique de la cohésion, et celles du pouvoir et de la régulation. Il s'avère que ces logiques participent à la construction des compétences sociales des enfants ainsi qu'à leur positionnement dans l'univers de la classe. Sirota (1998b, 2006) s'intéresse au rite d'anniversaire chez les enfants qu'elle décrit comme « un mode d'apprentissage des civilités et de leur transmission » et « comme des modes de construction du lien social à travers le mécanisme du don autour de l'échange des cadeaux et des invitations » (2006 : 55). L'anniversaire est alors déchiffré comme « un potlatch contemporain de l'enfance » où l'enfant est autant « produit par ce rite que producteur de celui-ci » (p. 56). Ce rite est alors vu comme participant de ce que Corsaro (1992) appelle la « reproduction interprétative » où l'enfant occupe une place dynamique. En effet, selon cet auteur qui tente de saisir la culture enfantine à partir d'une approche anthropologique, les enfants représentent des acteurs actifs dans leur propre socialisation puisqu'ils participent aux mondes enfantin et adulte en affirmant ou réaffirmant ainsi qu'en négociant, au sein de ces mondes, leurs identités. Ce constat s'est imposé à lui lorsqu'il a étudié les rituels et routines des enfants les conduisant à créer des concepts abstraits et à questionner l'autorité ou à gérer le conflit à travers des jeux de rôle. Par exemple, il montre que les jeux de rôle (jouer à la maman et au papa, au magasin, etc.) permettent aux enfants de recréer et éventuellement de subvertir le monde adulte (Corsaro, 2005). Aussi, il fait la démonstration que le concept d'amitié n'est pas seulement compris par les enfants de 11 ans et plus, mais qu'il l'est aussi par les petits qui le vivent dans l'action, dans le temps présent (Corsaro, 2003). C'est à travers ces appropriations et cette culture enfantines que les enfants contribuent à la reproduction du monde adulte (James and James, 2004). À partir des quatre études menées au cours des dix dernières années qui portent sur la vie quotidienne des enfants à l'école, dans des structures de soins ou dans leur famille, Mayall (2002, 2008) présente ceux-ci comme un groupe social minoritaire relationnel permanent dans la société. Même si les enfants grandissent et changent au fil du temps, il y en a à toutes les époques et ils contribuent, dans des contextes différents, à la fabrication de l'ordre social, permettant notamment au chercheur qui les prend au sérieux de mieux comprendre la société dans laquelle on vit. L'auteure montre toutefois que leurs points de vue face au groupe adulte majoritaire détenteur du pouvoir sont souvent minorisés.

Fort de ce repérage conceptuel qui tient lieu de toile de fond théorique à notre propos, il convient de préciser, dans la deuxième partie, le cadre et quelques repères méthodologiques relatifs à notre étude, de manière à pouvoir mieux situer, dans la troisième partie, la question du lien social à l'école de langue française en Ontario à partir du regard et de l'expérience des enfants face à la diversité que celle-ci concerne le genre, la classe sociale, le handicap ou les appartenances ethnoraciales ou leur combinaison.

Le cadre de l'étude et les repères méthodologiques

Dans le contexte de la modernité tardive où les enfants, au même titre que les adultes, deviennent sujets et producteurs de lien social, Martuccelli en appelle à de nouveaux outils épistémologiques et méthodologiques permettant de capter la vie sociale caractérisée par un degré fort labile d'accord intersubjectif, laquelle « [...] se déroule au milieu d'un univers social qui nous engloutit et nous expulse en même temps, auquel nous participons entièrement et face auquel nous ne cessons de nous situer à distance » (2005 : 290). Celui-ci parle ainsi d'une sociologie de l'intermonde axée sur la compréhension de la possibilité de l'action et dont le fondement de l'analyse se trouve dans une théorie générale de l'environnement.

La perspective de l'étude

Afin d'examiner comment s'organisent les relations sociales à l'école de langue française en Ontario sur le plan de la diversité, dans le contexte de la modernité tardive et selon l'optique d'une sociologie de l'intermonde, il convient de situer le cadre et de fournir quelques repères méthodologiques relatifs à l'étude ethnographique que nous avons menée, intitulée *Classes à niveaux multiples: socialisation et exercice du métier d'élève dans les écoles de langue française et anglaise de l'Ontario*¹. Cette étude avait pour but de mieux comprendre les utilisations faites de la classe à niveaux multiples par les différents acteurs scolaires – administrateurs, enseignants, parents et élèves de 10-12 ans –, les mécanismes mis de l'avant et les négociations qui y sont constitutives (Bélanger et Farmer, 2004, soumis; Bélanger, Farmer et Taleb, 2007; Farmer et Bélanger, 2007). La classe à niveaux multiples, appelée aussi à double niveau, est un regroupement d'élèves provenant de deux ou plusieurs degrés d'étude, dans un même lieu, sous la direction pédagogique d'un enseignant. Ces classes sont plus fréquentes dans les établissements minoritaires de langue française en Ontario (Lataille-Démoré et Fradette, 2000) et généralement constituées peu avant le début des classes, suivant principalement le calcul des effectifs. Il n'est pas rare également d'y retrouver une sélection des élèves jugés les plus forts ou plus autonomes (Bélanger, Farmer et Taleb 2007). Ce terrain de recherche a été choisi en tant que phénomène qui ne va pas de soi, bien qu'il donne à voir le métier d'élève qui renvoie, rappelons-le, à l'appropriation par celui-ci de savoirs situés et contextualisés lui permettant de jouer le jeu de l'école (Perrenoud, 1995), et qu'il renseigne plus globalement sur la culture de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Les données recueillies et analysées

Cette étude combine trois types de données : des observations prolongées effectuées par deux chercheuses, des entrevues conduites auprès des élèves, des professionnels de l'éducation et des parents, ainsi qu'une étude documentaire. Ces techniques

1. Cette étude, financée par le *Conseil de recherches en sciences humaines* du Canada (CRSH) (2003-2006), a été menée conjointement avec notre collègue Diane Farmer. Nous aimerions remercier Kehra Taleb, Julie Byrd Clark, Anne-Marie Caron-Réaume et Geneviève Beaulieu qui ont agi en tant qu'assistantes de recherche.

qui relèvent de l'ethnographie s'avèrent les plus à même de faire émerger la subjectivité des enfants (LeVine, 2007; Corsaro, 2003, 2005; Danic, Delalande et Rayou, 2006). Les données présentées dans cet article proviennent de trois des quatre écoles visitées dans le cadre du projet de recherche². Nous avons procédé à des analyses intrasite pour chacune des écoles visitées et intersite afin de dégager des catégories transversales permettant d'abord de saisir comment les enfants s'expliquent les raisons ayant mené à leur placement dans une classe à double niveau et, par la suite, d'interroger l'interprétation donnée par ceux-ci à l'expérience vécue dans une telle classe (Miles et Hubermann, 2003).

Les élèves ayant droit à l'école de langue française en Ontario y sont admis d'emblée selon les modalités de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ou par l'entremise d'un comité d'admission si aucun des parents n'a bénéficié dans le passé d'une scolarité en langue française au Canada. Les élèves sont ainsi considérés comme les bénéficiaires d'institutions modernes créées et destinées à rectifier une situation historiquement défavorable aux francophones vivant en milieu minoritaire. Outre la responsabilité de devoir transmettre des connaissances aux élèves, l'école de langue française en situation minoritaire doit également contribuer à la reproduction sociale, culturelle et linguistique de la communauté qu'elle dessert (*Politique d'aménagement linguistique* du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Pour Heller, cette école qui relève de structures étatiques dominées par une majorité anglophone se définit dans la contradiction : « il s'agit d'écoles dont la légitimité est associée à l'importance de sauvegarder la langue et la culture françaises conçues comme caractéristiques d'un milieu homogène dans un milieu qui favorise l'hétérogénéité et le pluralisme démocratique » (1999 : 146; voir aussi Labrie, 2007; Gallant et Denis, 2008). Les illustrations présentées plus loin permettent justement de voir comment l'école de langue française en Ontario, d'abord conçue pour la sauvegarde d'une langue et d'une culture, compose, ainsi qu'on l'a évoqué précédemment, avec la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap ou les combinaisons autour de ces attributs (Crenshaw, 1994). Et c'est à travers les positionnements des enfants qu'il nous a été possible de saisir le sens de la redéfinition de l'institution scolaire dans le contexte de la modernité tardive.

Les écoles dans leur singularité

Le contexte de la mondialisation pourrait nous faire croire à un aplanissement des établissements scolaires sous la pression d'une logique unitaire ou uniforme. Anderson-Levitt montre pourtant la grande variété des établissements à l'intérieur d'un même cadre national (2005 : 993). Dans cette optique, l'uniformité n'est pas la règle, même en milieux dits minoritaires. Aussi, il convient de décrire brièvement trois des quatre établissements retenus dans le cadre de notre étude, de manière à faire ressortir leurs caractéristiques.

2. De manière à préserver l'anonymat des milieux et des participants à l'étude, les noms des écoles et des personnes ont été changés.

L'école Sainte-Sophie

L'école Sainte-Sophie est un établissement élémentaire de langue française située au cœur d'une municipalité en plein essor, où les parents de classe socio-économique moyenne en majorité sont très impliqués et investis, notamment pour des levées de fonds. Cette école, qui compte 319 élèves, est, selon le site Internet de l'école, en bonne position sur le palmarès des résultats aux évaluations provinciales. Il s'agit d'une école où l'on retrouve des classes simples (degré unique) mais surtout des classes à double niveau. Dix-neuf entretiens avec des participants et douze journées d'observation ont été menés dans la classe des 5^e-6^e années qui regroupe vingt-deux élèves parmi lesquels quinze ont consenti à participer au projet. Une jeune enseignante, nouvellement entrée en fonction dans cette école, dirige la classe. Son approche pédagogique consiste en un enseignement en alternance entre les deux niveaux spatialement séparés dans la salle de classe. Les interactions horizontales entre les enfants sont fortement encadrées en salle de classe; les échanges entre ceux-ci se déploient donc le plus souvent à l'insu de l'enseignante. Les savoirs considérés valides en salle de classe sont peu discutés ou négociés; l'enseignante s'en tenant au curriculum formel. Des rivalités entre filles et garçons et entre les élèves des deux niveaux sont notées et influent sur la composition des équipes.

L'école Saint-André

L'école Saint-André est un établissement catholique de langue française situé dans le Sud-Ouest ontarien et compte 250 élèves. L'école accueille des enfants en provenance de plusieurs pays, dont le Liban et certains pays d'Afrique et d'Europe. Alors que l'école se compose de familles aux confessions religieuses multiples, tous les élèves doivent néanmoins participer au programme de catéchèse qui véhicule les valeurs catholiques et le respect mutuel. Le sentiment d'appartenance à la francophonie est aussi cultivé à cette école car elle est située dans un milieu majoritairement anglophone. La classe des 4^e et 5^e années, qu'un élève nous a décrite comme une « classe arc-en-ciel », compte vingt-cinq élèves dont dix ont participé au projet. Nous avons mené quinze jours d'observation et douze entretiens. La mission de cette école vise l'intégration de tous les enfants à la francophonie. La direction d'école stipule que le but est de « créer de l'homogénéité dans la diversité ». L'enseignant d'expérience de la classe des 4^e et 5^e années privilégie une approche pédagogique décentrée où les présentations magistrales plus rares font place à celles des enfants et aux travaux d'équipe.

L'école de la Montagne

L'école de la Montagne est un établissement élémentaire de langue française public. Elle est située dans le Nord de l'Ontario, dans un contexte rural d'interconnaissance. L'école semble très bien intégrée au milieu puisqu'elle est le fruit de la revendication des parents. Là où des parents critiquent parfois la mise sur pied de classes à double niveau, comme c'est le cas à Sainte Sophie, ceux de l'école de la Montagne les acceptent d'emblée étant donné qu'il s'agit là d'une condition à l'ouverture de l'école dans un bassin de population réduit. La classe des 5^e et 6^e années

observée compte dix-huit élèves parmi lesquels neuf ont consenti à participer au projet. Nous y avons mené douze jours d'observation et dix-neuf entretiens. L'approche de l'enseignante consiste en un enseignement par projet qui regroupe les deux niveaux de la classe sans que ceux-là soient toutefois mis en compétition. Le climat de la classe offre plutôt un espace de négociation et d'interprétation des situations par les enfants où l'entraide est valorisée. Une identité principale franco-ontarienne ou canadienne française est mise en valeur par les adultes, notamment grâce à l'usage de contes folkloriques qui rappellent des modes de vie traditionnels des Canadiens-Français. Cela étant, d'autres présentations de soi (autochtones, métisses, franco-métisses) sont admises et renvoient à des contenus intégrés au curriculum.

Enfance et sociabilité : trois illustrations

Dans cette partie, il y a lieu de présenter et de discuter trois illustrations témoignant de la construction de liens sociaux par quelques enfants issus des écoles de langue française en Ontario, écoles que l'on vient de caractériser. De courts extraits, émanant d'entrevues et d'observations, nous permettent ainsi d'accéder à la dynamique sociale en cause au sein de chacune de ces classes et de formuler des commentaires analytiques au regard des conduites des élèves et des significations dont elles témoignent.

Des sociabilités à l'école Saint-André

À l'école Saint-André, la question de la diversité culturelle mobilise largement le discours. Nous avons remarqué que, dans la classe des élèves de 4^e et 5^e années, l'enseignant fait des allusions fréquentes à divers contextes ou pays pendant la classe. Aux yeux des enseignants et des administrateurs, plusieurs éléments se trouvent intégrés à l'idée de diversité, notamment le lieu de naissance.

Lorsque l'enseignant demande aux enfants de se présenter, ces derniers sont encouragés à mentionner d'où ils viennent (Liban, Congo, Montréal, Russie). Celui-ci s'exclame en disant qu'il n'y a que sept élèves qui sont nés au Canada dans la classe, « 7 sur 25, c'est pas beaucoup! ». L'enseignant leur demande à tour de rôle de se présenter afin de connaître certaines de leurs caractéristiques personnelles. Celles-ci concernent l'âge, l'origine ethnique, raciale, linguistique et un trait personnel qui est positif [...]. Certains enfants choisissent également de mentionner les sports qu'ils pratiquent (Notes d'observation, 5 décembre 2005).

L'extrait montre que les élèves sont invités à s'identifier à leur « culture d'origine » ou encouragés à partager « la musique et la nourriture de leur culture » avec les autres (lors d'un repas partage, par exemple) (Notes d'observation, 7 décembre 2005). Un des enseignants de cette école rend compte des liens serrés qui unissent la communauté musulmane de la région: « ...ça crée des liens entre les gens; on remarque qu'il y a véritablement différents groupes qui se tiennent » (Notes d'observation, 4 novembre 2005). Il salue le fait que ceux-ci parlent français, voire reprennent, à l'occasion, d'autres élèves « tentés par la langue anglaise ». Il rappelle avec nostalgie ces liens

que la communauté francophone aurait perdus et qu'il retrouve pourtant chez les nouvelles communautés composant l'école. Pour les enfants, le rapport à leur expérience scolaire n'est pas nostalgique; ces derniers témoignent plutôt de la richesse de leur expérience de la francophonie et de l'école de langue française en tant que moments et événements qui font partie de leur vie, de leurs voyages, de leurs relations au sein d'institutions de socialisation qui ne se résument plus à l'école, qui vont bien au-delà du cadre scolaire localisé (Farmer, 2008; voir aussi Bélanger et Farmer, soumis). Si certains enfants se montrent davantage prolixes au sujet des sports qu'ils pratiquent et des liens qui les unissent à travers ces activités, ils apparaissent néanmoins jouer le jeu de la diversité culturelle, tel qu'initié par le maître en se présentant à partir des attributs que suggèrent les enseignants. Au quotidien, ces attributs sont toutefois renégociés lors des interactions entre pairs, comme le montre l'exemple suivant :

Marjane nous dit qu'elle fréquente l'école arabe/islamique le vendredi soir et le samedi toute la journée. Il y a plusieurs élèves de la classe qui la fréquentent. Cette appartenance se révèle également dans le choix du sujet pour les projets des élèves. Dans le cadre d'un projet indépendant où les élèves peuvent choisir leur sujet, une élève choisit le Liban et Marjane, l'Égypte, leur pays d'origine respectif. Un élève et son coéquipier ont, quant à eux, confectionné une fusée aux couleurs du Canada pour un exercice de science et technologie. Lorsque leur fusée monte très haut, donc réussit très bien l'épreuve, ils s'exclament avec fierté : « Yeah! Wow! C'est le plus haut [...] Ça veut dire que le Canada est le meilleur! ». Marjane réplique alors que « c'est l'Égypte le meilleur pays » et se rétracte un peu en affirmant par la suite, « c'est pas aussi bon que le Canada ». À cela, les deux garçons de 5^e année répliquent « le Canada est le meilleur » (Notes d'observation, 26 avril 2006).

Cet extrait témoigne de l'appropriation par Marjane de l'identité citoyenne francophone que l'institution véhicule mais aussi, fort probablement, de rapports de pouvoir selon le genre. Ces exemples témoignent de ce que Dubet et Martuccelli (1996) définissent comme le cœur de la sociologie de l'expérience qui vise justement à comprendre comment les acteurs, et dans ce cas-ci autant l'enseignant que les enfants, acquièrent la capacité de gérer l'hétérogénéité face à des sociétés devenues plurielles. Les appartenances diverses des enfants à des confessions, des pays d'origine pourtant valorisés par les enseignants, ne conduisent pas à la singularisation des enfants sur la base de ces attributs. Ce sont davantage les amitiés, l'agencement des groupes de travail en équipe, les rapports de pouvoir selon le genre et la participation à des activités sportives extrascolaires qui permettent aux enfants d'organiser leur quotidien et leur petite cité politique dans la salle de classe.

Des sociabilités à l'école Sainte-Sophie

L'expérience d'une élève nommée ici Samantha à l'école Sainte-Sophie témoigne aussi de cette école décrite par Martuccelli faite d'agencements et de

frontières toujours redéfinies, d'un monde où l'on est à la fois inclus et exclu. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ne sont habituellement pas sélectionnés pour les classes à double niveau qui composent le paysage de cette école. La sélection des élèves, selon qu'ils sont dirigés en classe à simple ou double niveau, conforte un schéma quasi élitiste, réitérant une frontière entre les élèves en difficulté que l'on cherche à « protéger » et ceux ne présentant pas de « retards sur le plan curriculaire » ou jugés « autonomes », selon les mots des intervenantes. Il y aurait tout de même huit élèves identifiés comme étant en difficulté en classe à double niveau dans l'école (sur un total des vingt-trois) qui seraient détenteurs d'un plan d'enseignement individuel (PEI), précise une enseignante-ressource, de sorte que ce placement leur confère un statut de « laissé-pour-compte » (Entretien, Nicole, 8 juin 2004). Samantha est une élève de la classe des 5^e et 6^e années qui éprouve des problèmes de santé, lesquels ont été récemment détectés après qu'elle eût été « choisie » pour une classe à double niveau. Bien qu'une demande de soutien ait été acheminée au conseil scolaire, l'aide tarde à venir. Entre-temps, l'enseignante adapte certaines activités scolaires et les enfants s'ajustent en conséquence, comme en témoigne l'extrait qui suit :

10 h 45 : Leçon d'études sociales. Françoise remet les travaux corrigés aux élèves de 5^e année. Une élève obtient un niveau quatre pour son travail (4 étant le maximum sur une échelle de 1 à 4). Applaudissement de la classe. Françoise précise qu'il y a beaucoup de niveau trois aussi. Samantha lève la main. Françoise lui dit qu'elle ne travaille pas « avec vous autres » [en parlant des élèves de 5^e année] et continue ses explications sur l'évaluation des travaux. [...] Samantha éprouve des difficultés avec une activité et Françoise est occupée avec les élèves de 5^e année [...]. Françoise lui dit d'aller voir l'enseignante ressource. Elle ne veut pas qu'elle s'entretienne avec un camarade de 6^e année puisqu'elle ne veut pas de travail inter-groupe. Elle ajoute : « Il faut que tu apprennes à te débrouiller ». Un garçon, Peter, vient à la défense de Samantha. Françoise lui demande de se taire... : « Mêlé-toi de tes affaires! ». 11 h 00 : Samantha sort de la classe et revient un peu plus tard [...]. Vers 11 h 30, au moment où Françoise est sortie de la classe, [...] le ton monte, autant chez les élèves de 5^e que de 6^e année. [...] Peter, l'élève de 6^e année, essaie à nouveau et vient aider Samantha et repart. Au retour dans la classe, l'enseignante tente de reprendre la leçon... ». (Notes d'observation, 8 juin 2004).

Ce passage met en lumière une interaction de type don/entraide, entendu ici dans le sens de Mauss (1985), entre Peter, un élève de 6^e année, et Samantha. Cette interaction, de prime abord interdite par l'enseignante qui privilégie un enseignement en alternance entre les deux niveaux, illustre ce que veut dire le métier d'élève, c'est-à-dire la capacité qu'il démontre de savoir repérer les nombreux dispositifs et les contraintes d'un système social particulier, et, surtout, de pouvoir se positionner au sein d'un tel système (Dubet et Martuccelli, 1996; voir aussi Bélanger et Farmer, 2004). Tel que le précise Perrenoud, les enfants savent survivre à l'école en usant de stratégies et de ruses pour ne pas heurter l'enseignant et pour satisfaire ses demandes.

« Pour survivre dans l'école comme dans toutes les institutions totales au sens de Goffman (1988), il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que la « vie est ailleurs », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. L'enfant apprend très vite à vivre une double vie, il comprend que s'il devient un élève acceptable, les adultes seront rassurés et lui laisseront la « bride sur le cou » (1995 :16).

L'échange entre Samantha et son compagnon de classe illustre plusieurs aspects de la relation entre enfants et de la construction de leur monde ou petite cité politique : l'échange illustre le sens de la justice, au sens de Rayou (1999), que détiennent les enfants et tend à démontrer que la subjectivation, selon qu'on se réfère à Dubet et Martuccelli (1996), passe justement par l'instauration d'une distance avec leur enseignant, notamment lorsqu'ils constatent une injustice de sa part. Bien que l'autonomie, entendue ici dans un sens restreint et individuel, et la compétition définissent le quotidien des enfants dans le contexte de cette classe, l'échange entre Peter et Samantha témoigne aussi de la critique de celui-ci face à une pratique institutionnelle jugée trop rigide qui sélectionne les candidats considérés aptes à intégrer une classe à double niveau et qui n'envisage pas d'accommodements pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés. Les relations amicales des enfants contribueraient alors, selon Mayall, à refabriquer l'ordre social, tel qu'il l'affirme dans l'extrait suivant :

« Les enfants s'engagent dans des relations amicales avec d'autres enfants non seulement pour la valeur intrinsèque de ces relations sociales mais aussi pour se protéger du régime scolaire régi par les adultes. Nous observons ainsi que dans le domaine public comme dans le domaine privé, les enfants contribuent à la fabrication et à la refabrication de l'ordre social » (Mayall, 2008 :91).

On peut donc constater que l'activité de l'élève est multiple, complexe et, dans une certaine mesure, autonome par rapport à l'institution scolaire qui ne peut plus prétendre fabriquer un ordre social déterminé ou stable assuré par des individus jouant des rôles sociaux bien précis. C'est à travers cette subjectivation et ces échanges, ces dons et ces contre-dons, souvent dissimulés au regard de l'enseignant, que des alliances se créent entre les enfants et que se reconfigure la cité politique.

Des sociabilités à l'école de la Montagne

À l'école de la Montagne, plusieurs saynètes ethnographiques rendent compte de la participation d'Emegoh, un enfant d'origine inuite, tel que nous l'a présenté la mère de celui-là lors d'un entretien. Lors des observations, Emegoh nous est apparu très engagé dans la classe, fort intéressé par notre recherche et habile dans la présentation de soi. Dans la saynète ici décrite, on constate l'habileté dont fait preuve Emegoh.

Les élèves font la lecture à tour de rôle d'un texte sur les *Inuit* et répondent à des questions en grand groupe. Le texte date de 1993 et insiste sur des aspects fixes. Lorsqu'on y décrit les traits physiques d'un *Inuk*, Emegoh attire l'attention sur la couleur et la texture de ses cheveux. Pendant la période de questions, des élèves de 5^e année s'énervent, ricanent et font des gestes (pêche au harpon, chasse, habillement, etc.). Certaines idées sont véhiculées par le texte : « Les *Inuit* mangent le phoque et les baleines ». Des élèves réagissent en manifestant leur dégoût. « Les *Inuit* portent des vêtements fabriqués à partir des bêtes ». Les élèves rigolent. « Les *Inuit* attrapent les animaux avec des lances ». Un élève voisin d'Emegoh demande : « Est-ce qu'ils vivent dans un igloo? Emegoh se met à rire à son tour. Un élève parle des Indiens qui se battent et émet des sons qui rappellent de vieux films de cow-boys. Une nouvelle question est posée, Emegoh lève la main. Sélectionné, il ne connaît pas la réponse qui lui est posée. Il demande à l'enseignante comment on chasse le phoque? Des élèves font des gestes dans la classe pour expliquer le mouvement du harpon. L'enseignante leur donne raison. (Notes d'observation, 24 février 2005).

Si Emegoh choisit, dans un premier temps, de s'identifier aux *Inuit* en attirant l'attention sur ses cheveux, il décide, par la suite, de se fondre au groupe en mettant en valeur d'autres vecteurs identitaires, notamment quand il se met à rire comme ses camarades et lorsque, ayant levé la main pour répondre à une question, il n'y répond pas et laisse ainsi savoir aux élèves qu'il ne connaît rien sur les *Inuit*. Emegoh adopte davantage, dans cette situation, une identité de groupe afin de préserver des amitiés et se démarque à d'autres moments par d'autres manières. Il décode aisément les situations de classe et sait jouer avec les codes. Sa présentation de soi est contextualisée et s'inscrit dans des rites de passage entre enfants. Dans cette école où prime la valorisation d'une identité canadienne-française forte (à travers, notamment, le conte traditionnel), mais où d'autres identités sont tout de même valorisées, Emegoh se montre compétent dans le repérage de ces identités et dans leur valorisation selon les contextes, selon les moments de classe lors de ses échanges avec ses pairs et l'enseignante.

Conclusion

Deux constats, l'un microsociologique et l'autre macrosociologique, se dégagent de cette contribution.

Sur un plan microsociologique, et à partir de l'exploration d'interactions entre enfants et d'une conceptualisation du lien social entendu, selon Simmel, comme sociabilité, nous avons d'abord mis en évidence la construction du lien social par des enfants d'écoles de langue française en Ontario. Emegoh, Samantha et Marjane, acteurs sociaux, prennent part aux mondes enfantins que sont les leurs mais aussi à celui du monde adulte en affirmant ou réaffirmant et en négociant, au sein de ces

Il apparaît que la construction du lien social s'établit davantage grâce à des ajustements successifs, des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisés qu'à partir de vecteurs identitaires fixes renvoyant à une origine, une religion ou une langue.

univers, leurs identités. Nous avons aussi tenté de révéler la construction d'un lien social dynamique et toujours redéfini selon les circonstances, la fabrication de la cité politique des enfants où l'ordre social est continuellement renégocié à travers la prise de distance critique dont ils sont capables face aux normes établies. L'« entre-enfants » et les échanges de ceux-là avec les adultes montrent leur habileté dans leur présentation de soi, leurs compétences à jouer le jeu de l'école tout en préservant d'autres facettes de leurs identités face aux camarades de classe et aux amis. Les enfants participent ainsi à ce que Corsaro (1992) nomme la « reproduction interprétative » où ceux-là occupent une place dynamique. Il apparaît que la construction du lien social s'établit davantage grâce à des ajustements successifs, des stratégies d'action en classe, des amitiés et des présentations de soi contextualisés qu'à partir de vecteurs identitaires fixes renvoyant à une origine, une religion ou une langue, éléments ou attributs constitutifs des grands récits aujourd'hui mis à mal dans le contexte de la modernité tardive.

Sur un plan plus général ou macrosociologique, notre contribution jette un éclairage sur les transformations de l'école de langue française en Ontario. Celle-là a d'abord été conçue dans la foulée de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté minorisée et définie dans l'homogénéité. Elle est au cœur d'un grand récit. Dans le contexte plus récent de la modernité tardive, elle est redéfinie au regard de la diversité, que celle-ci concerne les appartenances ethnoraciales, le genre, la classe sociale ou le handicap. Les enfants y construisent leurs expériences scolaires, s'approprient l'espace scolaire et le transforment en interaction avec leurs pairs et les adultes. De plus, l'école devient un lieu de socialisation parmi d'autres. Ainsi, comme le mentionnent Dubet et Martuccelli (1996) l'école ne peut plus prétendre transformer des « principes en rôles », transformer ou modeler des enfants et les destiner à occuper un rôle bien précis dans la société ; elle s'inscrit en tant qu'instance parmi d'autres où les individus, enfants et adultes, construisent leur cité politique et créent du lien social, à travers une succession d'interactions et d'ajustements.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT, K. M. (2005). The schoolyard gate : schooling and childhood in global perspective. *Journal of social history*. Summer, p. 987-1006.
- BALL, S. et VAN ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique, *Éducation et sociétés*, n° 1, p.47-71.

- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (soumis). Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants, dans *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, sous la direction de Nathalie Bélanger, Phyllis Dalley, Nicolas Garant et Tina Desabrais. Sudbury : Éditions Prise de parole, 32 p.
- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 45-67.
- BÉLANGER, N. DALLEY, P. DIONNE, L. et BEAULIEU, G. (soumis). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*.
- BÉLANGER, N., DALLEY, P., DIONNE, L. et BEAULIEU, G. (2007). *Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets scolaires-communautaires pour les écoles de langue française*. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation, 174 p.
- BÉLANGER, N., D. FARMER et TALEB, K. (2007). Être élève ou l'apprentissage d'un métier, dans *La jeunesse au Canada français. Formation mouvement et identité*, sous la direction de Michel Bock. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 37-48.
- CHRISTENSON, P. et JAMES, A. (Eds.) (2000). *Research with children : perspectives and practices*. London : Routledge Falmer
- CORSARO, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge Press.
- CORSARO, W.A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington : Joseph Henry Press.
- CORSARO, W.A. (1992). *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CRENSHAW, R.W. (1994). Mapping the margins : intersectionality, identity politics, and violence against women of color, dans *The public nature of private violence*, sous la direction de Albertson Fineman, M. et Mykitiuk, R. New York : Routledge p. 93-118.
- DANIC, I., DELALANDE, J. et RAYOU, P. (2006). *Enquête auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEROUET, J.L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- DUBET, F. et MARTUCCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- FARMER, D. (2008). Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda. Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire. *Thèmes canadiens, Immigration et diversité au sein des communautés francophones en situation minoritaire*, n° du printemps, p. 124-127.
- FARMER, D. et BÉLANGER, N. (2007). Le positionnement politique des élèves à l'école, dans *La jeunesse au Canada français*, sous la direction de Michel Bock. Ottawa : PUO, p. 33-52.
- FARRUGIA, F. (2005). *La construction de l'homme social*. Paris : Syllepse.
- FRADETTE, A. et D. LATAILLE-DEMORE (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 3, p. 589-607.
- GALLANT, N. et DENIS, W.B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, vol 36, n° 1, p. 142-160. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_142.pdf]
- GAUCHET, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le débat*, novembre-décembre, n° 132, p. 27-44.
- GAYET, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- GENESTIER, P. (2006). L'expression « lien social » : un syntagme omniprésent, révélateur d'une évolution paradigmatique. *Espaces et sociétés*, vol. 126, n° 3, p. 19-34.
- GIDDENS, A. (1998). *The Third Way : The Renewal of Social Democracy*. London : Polity Press.
- HELLER, M. (2007). « Langue », « communauté » et « identité » : le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 39-54.
- HELLER, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien, dans *L'enjeu de la langue en Ontario français*, sous la direction de Normand Labrie et Gilles Forlot. Sudbury : Prise de Parole, p. 129-166.
- HUTMACHER, W. (2005). L'école est-elle juste aux yeux des citoyens? *Coordination Enseignement – Qu'est-ce qu'une école juste?* Genève.
- JAMES, Allison et JAMES, Adrian (2004). *Constructing childhood : Theory, policy and social practice*. London : Palgrave
- JAMES, A. et PROUT, A. (Eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer press.

- LABRIE, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi? dans *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, sous la direction de Yves Herry et Catherine Mougeot. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 1-14.
- LATAILLE-DÉMORÉE, D. (2000). *Projet provincial sur les classes à niveaux multiples. Volet 1 : Revue de la littérature*. École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, Sudbury. Rapport soumis par le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest au ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- LEVINE, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood : a historical overview. *American Anthropologist*, vol. 109, n° 2, p. 247-260.
- MANNHEIM, K. (1928/1990). *Le problème des générations*. Paris : Nathan.
- MARTUCCELLI, D. (2005). *La consistance du social. Une sociologie pour la modernité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MAUSS, M. (1985/1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Quadrige.
- MAYALL, B. (2008). Sociologies de l'enfance, dans *Repenser l'éducation du jeune enfant*, sous la direction de Gilles Brougères et Vandembroeck. Bruxelles : PIE. Peter Lang, p. 77-102.
- MAYALL, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham : Open University Press.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- MONTANDON, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- MONTANDON, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux de langue anglaise. *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 91-118.
- MONTANDON, C., DOMINICE, L. et BOTTINGER, A.M. (2000). L'expérience du lien social du point de vue des enfants : la place des conduites discutables. *Apprentissage et socialisation*, vol. 20, n° 2, p. 143-160.
- PARSONS, T. (1973). *Le système des sociétés modernes*. Paris : Dunod.
- PERRENOUD P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESE, 2^e édition.
- PUTNAM, R. D. (1995). Bowling alone : America's declining social capital. *Journal of Democracy*, vol. 6, n° 1, p. 65-78.
- QUENTEL, J.C. (2004). Penser la différence de l'enfant. *Le débat*, novembre-décembre, n° 132, p. 5-26.

- RAYOU, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- SIMMEL, G. (1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- SIROTA, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIROTA, R. (1998a). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, sociologie de l'enfance. *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 9-34.
- SIROTA, R. (1998b). Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie française*, vol. XXVIII, n° 4, p. 457-471.
- SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n°104, p. 85-108.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme : pour comprendre le monde aujourd'hui*. Paris : Fayard
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A. et MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- WOODHEAD, M. (2008). Le développement du jeune enfant. Une affaire de droits, dans *Repenser l'éducation du jeune enfant*, sous la direction de Gilles Brougères et Vandenbroeck. Bruxelles : PIE. Peter Lang, p. 139-161.

Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante

Nathalie GAL-PETITFAUX

Maître de Conférence, UFR.STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Olivier VORS

Professeur agrégé d'éducation physique et sportive, Collège A. France, Académie de Lille, France

RÉSUMÉ

À la rentrée scolaire 2006, les 249 collèges français les plus en difficulté ont été intégrés dans des Réseaux ambition réussite (RAR). La difficulté des élèves se traduit par des comportements typiques d'absentéisme, d'incivilité, de décrochage, de refus de travailler. Un véritable enjeu de socialisation s'impose alors pour ceux-ci, auquel les enseignants tentent de répondre par le renforcement de leur autorité en classe et l'abandon ponctuel de leurs exigences d'apprentissage. Notre étude de cas analyse l'activité en classe d'un enseignant d'EPS expérimenté et de ses élèves, lors de cycles de gymnastique par ateliers, dans un collège RAR. Elle vise à comprendre comment cet enseignant expérimenté parvient à développer une socialisation scolaire chez les élèves, pourtant réfractaires à toute norme scolaire, sans abandonner ses exigences d'apprentissage. Elle est conduite selon la théorie de « l'action située » et du modèle

anthropologique du « cours d'action ». Les matériaux proviennent d'une description ethnographique et d'entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant et quatre élèves. Les résultats montrent que l'enseignant installe un processus de socialisation « silencieux » par la mise en synergie de la socialisation scolaire et de la transmission de savoirs disciplinaires en gymnastique.

ABSTRACT

Socialization and transmitting knowledge in physical education class: synergy at the expense of conciliatory pedagogical authority

Nathalie GAL-PETITFAUX

Blaise Pascal University, Clermont-Ferrand, France

Olivier VORS

Collège A. France, Ronchin, Académie de Lille, France

At the beginning of the 2006 school year, the 249 French colleges experiencing the most difficulty became part of an "Ambition Success" network (RAR). These students' problems involved absenteeism, incivility, dropping out and refusing to work. A real socialization issue was at stake for these students, and teachers tried to meet their needs by reinforcing their authority in class and lowering their pedagogical standards. Our case study analyzes the classroom activity of an experienced physical education teacher and her students during gymnastics cycles in an RAR college. It attempts to understand how this experienced teacher is able to develop school socialization among the students, who were resistant to all school standards, without lowering her pedagogical requirements. The case study is based on the "situated action" theory and the anthropological "action course" model. The materials come from an ethnographic description and self-confrontation discussion with the teacher and four students. The results show that the teacher uses a "silent" process of socialization through creating a synergy of socialization and the transfer of gymnastics knowledge.

RESUMEN

Socializar y transmitir los conocimientos en clase de educación física: una sinergia posible a costa de una autoridad pedagógica conciliante

Nathalie GAL-PETITFAUX

Universidad Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Francia

Olivier VORS

Colegio A. France, Ronchin, Academia de Lille, Francia

Al iniciarse el año escolar 2006, los 249 colegios franceses con más dificultades fueron integrados a la red « *Ambition réussite* » (RAR). La dificultad de esos alumnos se traduce en comportamientos típicos de ausentismo, incivilidad, abandono escolar, rechazo de trabajar. Un verdadero desafío de socialización se impone a dichos alumnos, al cual los maestros tratan de responder a través del refuerzo de su autoridad en el salón de clases y del abandono puntual de sus exigencias de aprendizaje. Nuestro estudio de caso analiza la actividad en clase de un maestro de EPS experimentado y de sus alumnos, durante las clases de gimnasia por talleres, en un colegio RAR. Se trata de comprender cómo este maestro experimentado logra desarrollar una socialización escolar entre los alumnos refractarios a las normas escolares, sin abandonar sus exigencias de aprendizaje. El estudio fue realizado según la teoría de la « acción situada » y del modelo antropológico del « curso de la acción ». Los materiales provienen de una descripción etnográfica y de entrevistas de auto-confrontación con el maestro y cuatro alumnos. Los resultados muestran que el maestro instala un proceso de socialización « silenciosa » a través de la sinergia entre la socialización escolar y la transmisión de conocimientos en gimnasia.

Introduction

Face à l'affaiblissement du lien social de notre société moderne, l'école est souvent présentée comme l'agent de socialisation privilégié (Lahire, 2004). Pour autant, la socialisation scolaire, thème largement abordé en France depuis les années 90, est une entreprise difficile pour les acteurs du monde scolaire, tout particulièrement dans les établissements accueillant un public défavorisé et relevant de l'éducation prioritaire. Ces difficultés ont été étudiées par les recherches et répertoriées selon trois angles différents (INRP, 2006) : le niveau du cadre organisationnel des politiques d'éducation prioritaire; le niveau des collaborations entre partenaires éducatifs, au sein de l'établissement et du collectif d'acteurs, et entre l'établissement et les partenaires extérieurs (familles, laboratoires de recherche et autres centres de ressources); le niveau des pratiques pédagogiques des enseignants et des autres professionnels de

l'éducation. C'est dans ce dernier niveau que s'inscrit l'étude de cas présentée ici. Elle vise à rendre compte de la façon dont un enseignant expérimenté d'Éducation physique et sportive (EPS) parvient à construire un univers social propice au travail collectif dans une classe pourtant réfractaire à toute norme scolaire d'apprentissage et de socialisation.

L'étude en question s'intéresse précisément à l'activité en classe d'un enseignant et des élèves, dans un établissement difficile appartenant à un Réseau ambition réussite (RAR). Cette appellation est une initiative institutionnelle du ministère de l'Éducation nationale en France visant à développer une politique d'éducation prioritaire dans les 249 collèges de l'enseignement secondaire les plus en difficulté. Ces contextes d'enseignement regroupent des élèves souvent en rupture scolaire, dont le comportement se caractérise par des décrochages fréquents de l'activité scolaire en cours (Guérin et Pasco, 2006), la recherche d'un plaisir immédiat, des difficultés d'attention, un refus de travailler ou de persévérer dans le travail scolaire, des difficultés à travailler collectivement et en autonomie au risque d'altercations immédiates entre les élèves et de rapports sociaux conflictuels avec l'enseignant (Bertucci et Houdart-Merot, 2005; Kherroubi et Rochex, 2002).

Dans cet article, nous nous focalisons sur les interactions sociales dans une classe en RAR. Nous examinons en premier lieu le contexte difficile de la socialisation dans les collèges populaires en France, au sein desquels les enseignants souffrent d'un affaiblissement de leur autorité pédagogique. Puis, nous présentons l'apport de la théorie de l'action située et du modèle anthropologique du « cours d'action » pour étudier le processus de socialisation à l'œuvre dans les interactions en classe. Ensuite, nous exposons les résultats de notre étude de cas qui nous amèneront finalement à discuter de la fonction de l'autorité pédagogique dans la mise en synergie des processus de socialisation et d'apprentissage dans la classe.

Face au chahut récurrent dans les classes, notamment des collèges de quartiers populaires, les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration des règles minimales de la vie en collectivité et de rappel de leur autorité.

L'autorité affaiblie : une entrave à la socialisation

Si l'on convient que toute séance dispensée à l'école ne peut se dérouler sans le moindre signe de désordre, de chahut ou d'indiscipline de la part des élèves, il apparaît que ceci n'a pas de commune mesure dans les classes observées en « milieu difficile ». D'après des témoignages d'enseignants mais aussi de recherches sur l'exercice de l'autorité pédagogique dans les écoles aujourd'hui (Thin, 2002), un consensus semble établi : l'enseignement dispensé dans les classes relevant de l'éducation prioritaire est un combat permanent face à la rupture et au désordre scolaires (Thin, 1999, 2002). Face au chahut récurrent dans les classes, notamment des collèges de quartiers populaires, les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration des règles minimales de la vie en collectivité et de rappel de leur autorité.

Les facteurs de ce qui fait « désordre » dans le comportement des élèves ont été particulièrement étudiés. En déclinant ceux susceptibles d'expliquer la construction progressive de l'échec scolaire chez ces élèves, Millet et Thin (2005) insistent sur

l'impossibilité de dégager un facteur d'explication unique et soulignent que c'est l'enchevêtrement d'évènements familiaux, scolaires et juvéniles qui, par leurs recoupements mutuels, créent les conditions favorables à la rupture scolaire. Parmi ces facteurs figurent l'extrême précarité économique et sociale des situations familiales de ces enfants, ainsi que les difficultés importantes d'apprentissage scolaire (incapacité à travailler silencieusement, temps de concentration très courts, langue de la rue pauvre usant de mots d'argot) qui les conduisent à une hostilité marquée face à l'école et à des conduites d'évitement scolaire (refus de travail, contestation, dissipation, perturbation des autres, détournement de la tâche scolaire).

La combinaison de ces facteurs conduit les élèves à adopter des conduites en classe jugées a-scolaires, au sens de résistance à l'égard des contraintes scolaires. Plusieurs d'entre eux sont réfractaires à la discipline, et leurs journées sont ponctuées d'affrontements avec les enseignants. Leur conduite en classe est caractérisée par leur propension à troubler le déroulement du cours, par exemple par des interruptions intempestives et systématiques des paroles de l'enseignant ou par des comportements agressifs dans le rapport aux autres. À d'autres moments, plutôt que de riposter par l'affrontement, ils adoptent au contraire de façon contrastée des attitudes d'apathie et de désœuvrement qui se traduisent par une mise en retrait dans la classe, au point que certains réussissent à se fabriquer un véritable parcours buissonnier.

Les conduites typiques qui viennent d'être évoquées altèrent alors la possibilité pour ces élèves de vivre et de travailler ensemble au cours des séances. Le déroulement de celles-ci reste toujours imprévisible face à un désordre toujours imminent. Pour les enseignants, la classe est vécue comme un ensemble de tensions qui proviennent de l'écart entre leur ambition de socialiser et de faire apprendre et la nécessité de tenir compte des comportements réfractaires et a-scolaires de ces derniers. Ces tensions rendent leurs conditions de travail difficiles. Ils voient alors leur autorité pédagogique affaiblie et interprètent cet affaiblissement comme un obstacle majeur à leur mission de socialisation des élèves.

Ce sentiment d'échec des enseignants en matière de socialisation est renforcé par leur difficulté à faire face aux formes de socialisation « déjà là », importées en classe par les élèves. En effet, la socialisation, définie en tant que processus par lesquels l'individu intériorise les normes, les valeurs, les façons de faire, de penser, de percevoir de son groupe d'appartenance, et construit son identité sociale, s'établit par l'intermédiaire d'agents divers, tels que la famille, l'école, le milieu éducatif au sens large, les pairs, les médias, etc. (Darmon, 2006). La socialisation n'est donc pas un domaine réservé à l'école ou à la famille, mais elle renvoie à différentes manières dont l'individu est formé tout au long de son existence. En l'occurrence, les formes de sociabilité des enfants des quartiers populaires, c'est-à-dire les manières d'être qui les lient à leurs pairs, viennent parfois se heurter aux formes de socialisation encouragées par l'école. Ces formes de sociabilités amicales développées en dehors de l'école représentent notamment un facteur non négligeable dans les parcours de rupture scolaire et un obstacle important à l'acquisition des normes et des valeurs préconisées par l'école (Delalande, 2001; Frandji, 2003; Glasman et Ouevrard, 2004;

Notre étude
s'intéresse précisément
aux activités en classe
pour comprendre
comment le lien social
se constitue dans les
interactions.

Millet et Thin, 2005). Elles encouragent notamment des relations entre pairs fréquemment contraires aux normes scolaires de coopération et de solidarité, par exemple au niveau des codes langagiers entre copains, des attitudes corporelles et des modes vestimentaires d'identification à un groupe. Ainsi, les enseignants semblent être confrontés à une socialisation « déjà-là » des élèves qui entre en tension avec leurs exigences de socialisation scolaire. Cette tension est présente dans les classes, là où s'expriment des actions réciproques porteuses d'influences mutuelles entre les êtres sociaux. Notre étude s'intéresse précisément aux activités en classe pour comprendre comment le lien social se constitue dans les interactions.

Socialisation et apprentissage : tensions ou concessions?

Outre les tensions vécues par les enseignants entre sociabilités juvéniles et socialisation scolaire, les enseignants exerçant dans ces établissements difficiles sont contraints de gérer d'autres contradictions fortes (Martucelli, 2000). Une première, la plus importante, concerne la place relative à accorder à la socialisation et à l'apprentissage. Considérant ces deux préoccupations comme étant incompatibles, de nombreux enseignants envisagent l'enseignement des règles sociales élémentaires comme un préalable à tout apprentissage cognitif, lui accordant un temps important au détriment de l'acquisition des savoirs disciplinaires. Peu nombreux seraient ceux qui parviennent à les concilier (Armand et Gilles, 2006). Une seconde contradiction concerne une divergence de conception des visées éducatives entre les enseignants et les élèves. La question qui se pose pour les enseignants est de savoir s'ils doivent souscrire à une démarche de réussite immédiate telle que demandée par les élèves, ou bien adopter une démarche d'apprentissage qui privilégie des transformations chez eux à moyen terme et long terme. Ils seraient sans cesse sollicités pour garder les élèves attentifs et concentrés sur leur travail, alors que ceux-ci, recherchant la réussite immédiate, ne seraient pas prêts à persévérer. Enfin, une troisième contradiction concerne les tensions vécues par les enseignants en ce qui a trait à la différenciation de leur pédagogie. Pour eux, la question est de savoir comment gérer deux logiques contradictoires : d'une part, individualiser les apprentissages pour favoriser les réussites individuelles; d'autre part, préserver des démarches d'apprentissage collectif pour garantir la transmission des savoirs attendus à tous les élèves.

Comme on peut le constater, une disjonction apparaît entre les missions de socialisation et d'instruction dans les classes de RAR (Charlot, 1997; Faure et Garcia, 2007; Lahire, 2004). Le point de vue selon lequel un travail de socialisation doit être préalable à toute action d'enseignement avec les élèves n'est pas rare, comme l'indiquent souvent certains témoignages affirmant que « *tant qu'il n'y a pas d'ordre dans la classe, inutile d'essayer de leur apprendre quelque chose!* » ou encore « *Do not smile before Christmas!* ». L'antériorité de la socialisation se traduit alors par un temps important consacré aux règles de vie et de discipline dans la classe, à la hiérarchisation et au suivi des sanctions. Les enseignants tiennent du coup une comptabilité serrée des punitions attribuées, des retenues, des retards et des oublis de matériel,

ceci pour préserver leur autorité et sauver la face. À cela vient s'ajouter un temps prévu quotidiennement pour le rappel des règles, la mise au calme en début de séance et les rappels à l'ordre. Les incivilités récurrentes de quelques élèves conduisent à l'arrêt de l'activité de toute la classe, nuisant ainsi à la continuité des apprentissages. Ce travail préalable sur la socialisation, envisagée ici comme étant la conformité aux règles scolaires de vie dans la classe, conduit l'enseignant à réduire sensiblement ses exigences vis-à-vis des élèves en matière d'acquisitions, afin de pouvoir plus facilement les faire réussir, de restaurer leur confiance, de les faire s'engager ou d'éviter l'agitation. Cette démarche peut également induire chez l'enseignant une tendance systématique à la pénalisation par la multiplication de rappels à l'ordre et de sanctions.

Les pratiques pédagogiques consistant à instaurer des normes de conduite en classe comme condition préalable à tout apprentissage sont fréquentes dans les faits. Certains auteurs consultés attirent toutefois l'attention sur leurs limites. Même si les enseignants estiment qu'il serait mieux de parvenir à maintenir sur le même front les apprentissages sociaux et disciplinaires, il semble que, pour plusieurs d'entre eux, cela reste une utopie vu l'impossibilité de gérer une telle entreprise. Ils perçoivent pour autant que l'excès des mesures disciplinaires tend à exacerber les tensions et à accroître les relations conflictuelles avec les élèves. Ces derniers se rebellent ou, au contraire, rentrent dans une phase de résignation, restant silencieux au fond de la classe en attendant que le cours se termine (Glasman, 2003).

En somme, la mission de socialisation dans les classes en RAR semble liée à la capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline. Elle serait d'aider les élèves à incorporer des façons de faire, de penser, d'être en classe, partagées avec d'autres et répondant aux exigences scolaires du travail en classe. Ce processus de socialisation scolaire implique pour les élèves qu'ils parviennent à rompre en partie avec les habitus de leur culture de cité. Pour les enseignants, il requiert chez eux la compétence particulière de réussir à conjuguer habilement ces deux volets de la mission éducative, socialisation et apprentissage, c'est-à-dire à établir une gestion de la classe compatible avec la transmission de savoirs disciplinaires. Seule l'expérience du métier pourrait permettre aux enseignants de réussir cette conciliation.

La section suivante expose le cadre d'une étude de cas s'intéressant à la façon dont un enseignant expérimenté d'éducation physique et sportive (EPS) parvient à concilier la socialisation et l'apprentissage auprès d'élèves difficiles dans une classe en RAR.

Une étude de cas en éducation physique : contexte et étude

L'étude de cas présentée ici vise à comprendre comment un enseignant expérimenté d'EPS s'y prend avec une classe de 5^e en RAR, pour instaurer et rendre pérenne dans la classe une activité collective propice à socialiser les élèves, tout en maintenant une visée de transmission de savoirs, alors que ces derniers se montrent réfractaires à toute norme scolaire.

L'étude de cas présentée ici vise à comprendre comment un enseignant expérimenté d'EPS s'y prend avec une classe de 5^e en RAR, pour instaurer et rendre pérenne dans la classe une activité collective propice à socialiser les élèves, tout en maintenant une visée de transmission de savoirs, alors que ces derniers se montrent réfractaires à toute norme scolaire.

Nous cherchons à rendre compte des interactions enseignant-élèves en classe en décrivant leurs actions respectives et les significations qu'ils en donnent, tout particulièrement celles que l'enseignant construit de l'activité sociale des élèves au cours des séances d'EPS.

L'approche retenue est celle du cadre théorique et méthodologique du « cours d'action », développé en France par Theureau (2003, 2006) et qui s'inspire du courant de recherche de l'« action située » et de ses fondements théoriques en anthropologie (Gal-Petitfaux et Durand, 2001; Lave et Wenger, 1991; Suchman, 1987). Quatre postulats orientent l'étude d'une activité humaine, par exemple celle d'un enseignant ou d'un élève. Le premier définit l'activité comme un accomplissement pratique toujours situé, c'est-à-dire indissociable du contexte dans lequel il prend forme. Le contexte évoluant en permanence, ce couplage structurel entre l'acteur et son environnement émerge d'une adaptation continue au contexte, et se transforme lui aussi en permanence au cours de l'activité. Comprendre cette dernière suppose alors de l'étudier *in situ* et de décrire le déroulement des actions qui la composent. Le second postulat renvoie à l'idée que toute activité humaine est de nature idiosyncrasique et qu'elle contient une part préreflexive. Elle est *vécue*, au sens où elle est expérience pour l'acteur et génératrice de sens pour lui; et les interactions entre l'acteur et son environnement concernent, dans cet environnement, ce qui est sélectionné par lui comme étant pertinent, à chaque instant, pour son organisation personnelle. Le troisième postulat consiste à envisager toute activité comme étant à la fois individuelle et sociale, l'individu étant toujours pris dans des interactions avec autrui et dans une culture. L'activité collective est alors à étudier selon ces deux angles, individuel et social : d'une part, elle est regardée en tant qu'expérience individuelle subjective; d'autre part, elle est appréhendée en tant qu'expérience individuelle-sociale, au sens où autrui appartient à la conscience préreflexive de l'acteur selon une acception phénoménologique (Theureau, 2006). Enfin, le dernier postulat pose l'idée que tout élément du contexte (les personnes et les objets en présence) peut devenir, pour l'acteur, une ressource pour agir, à partir du moment où il advient à sa conscience *in situ* et devient significatif pour lui.

Selon ces postulats issus de la théorie de l'action située, et du modèle du cours d'action par filiation, pour comprendre comment la socialisation se construit *in situ* dans une classe, nous avons opté pour une entrée contextuelle par les situations de classe afin d'étudier les activités telles que les enseignants et les élèves les produisent réellement. Nous nous attachons à décrire le niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, c'est-à-dire « montrable », « racontable » et « commentable » par lui à tout instant de son déroulement (Theureau, 2006). Nous cherchons à rendre compte des interactions enseignant-élèves en classe en décrivant leurs actions respectives et les significations qu'ils en donnent, tout particulièrement celles que l'enseignant construit de l'activité sociale des élèves au cours des séances d'EPS. Pour atteindre la subjectivité des acteurs, nous recourons au récit de leur expérience vécue en classe. En recueillant le point de vue de l'enseignant et des élèves sur la manière dont ils interagissent en classe, nous pouvons identifier quels aspects des relations sociales dans la classe, significatifs pour les acteurs, favorisent la mise en synergie de la socialisation scolaire et des apprentissages moteurs. En d'autres termes, ces récits d'expérience permettent de comprendre comment l'enseignant réussit à instaurer

les conditions d'une activité sociale en classe, propice à l'apprentissage d'habiletés sportives par les élèves.

L'étude de cas relatée concerne l'enseignement de la gymnastique durant un cycle de huit séances, par un professeur d'EPS expérimenté, et reconnu comme tel, ayant 26 ans de métier et exerçant dans un collège Réseau ambition réussite. Il faisait cours à une classe de 5^e de 22 élèves jugés très difficiles et âgés de 12 à 14 ans. Les élèves devaient acquérir des éléments gymniques pour ensuite les lier et présenter un enchaînement en fin de cycle. Chaque séance se déroulait dans un grand gymnase. Elle débutait par une phase d'installation du matériel (les agrès gymniques composant chaque atelier) et était suivie par une phase de travail gymnique proprement dite. La classe était divisée en quatre ateliers de travail se décrivant ainsi : un atelier « Tourner », suggérant des roulades avant sur deux plans inclinés en mousse; un atelier « Se renverser », suggérant des renversements manuels à partir d'un plinth ou d'un plan incliné; un atelier « Franchir », suggérant des sauts de cheval à l'aide d'une trampoline; un atelier « Voler », suggérant des sauts à partir d'un mini-trampoline. Les équipements nécessaires aux ateliers étaient alignés sur toute la longueur du gymnase. L'enseignant avait préparé deux fiches mises à la disposition des élèves pour chaque séance : l'une, pour consultation collective, précisait pour chaque atelier les exercices gymniques à travailler et les critères pour les exécuter correctement; l'autre, destinée à un usage individuel, était remplie par chaque élève qui notait ses réussites ou ses échecs après chaque exercice travaillé. Le choix du dispositif par ateliers, fréquent en EPS, constitue, selon nous, une situation privilégiée pour étudier la socialisation des élèves dans la mesure où le dispositif contraint les élèves dispersés en petits groupes à travailler collectivement, en autonomie et en coopération, sans une présence physique continue de l'enseignant à proximité (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2005).

Le recueil de données a porté sur l'activité en classe de l'enseignant et de quatre élèves, en l'appréhendant sous un double regard, à la fois du dehors comme une chose descriptible de l'extérieur (par le chercheur) mais aussi du dedans comme une réalité vécue (par les acteurs). Il a été organisé en deux temps. D'une part, un suivi ethnographique de la classe, à l'aide d'enregistrements audio-visuels en plan large, a permis de relever des traces des comportements en classe de l'enseignant, des élèves et de leurs interactions. L'activité des enseignants et des élèves a été enregistrée à l'aide de dictaphones type clés USB et de caméras, au cours de trois séances. D'autre part, le recours à des entretiens d'autoconfrontation post-séances (Theureau, 2006) a permis de rendre compte de l'expérience individuelle-sociale de l'enseignant, c'est-à-dire des actions effectuées pour faire travailler les élèves ensemble à chaque atelier et des significations attribuées à leur activité collective de travail, ainsi que de celle des quatre élèves sélectionnés au hasard, c'est-à-dire des actions réalisées aux ateliers et des significations attribuées à leur relation avec autrui. L'entretien a utilisé la vidéo comme support, ce qui laisse une trace riche de l'activité en classe et qui correspond à « l'expression différée par l'acteur, pour un observateur-interlocuteur, de sa conscience préreflexive à chaque instant grâce à un revécu sans action nécessitant une mobilisation attentionnelle de la situation dynamique » (Theureau, 2006, p. 200).

Le traitement des données s'est effectué en quatre étapes. L'étape 1 a consisté à reconstruire le cours d'action de l'enseignant, c'est-à-dire à décrire ses comportements sur les plans spatial, gestuel et verbal, puis à mettre cette description en correspondance temporelle avec les verbatim de l'entretien. À partir de ces matériaux synchrones, l'étape 2 a consisté à sélectionner des épisodes au cours desquels l'enseignant cherchait, avec réussite, à faire entrer ou à maintenir les élèves dans une activité collective de travail et d'apprentissage, alors que ces derniers cherchaient à s'y soustraire en manifestant des comportements inappropriés. Elle a conduit à renseigner les composantes de l'expérience (Theureau, 2003, 2006) de l'enseignant en sollicitant ce dernier à commenter la signification de ses actions à partir de la vidéo. Le chercheur l'invitait à expliciter ses intentions sur le moment (ce qu'il cherchait à faire), ses perceptions et interprétations (ce qui faisait signe pour lui dans la classe et comment il l'interprétait, ainsi que ses émotions (ce qu'il ressentait à cet instant). L'étape 3 a consisté à compléter la documentation de ces épisodes par une description des comportements des élèves jugés inappropriés pour l'enseignant et par le décodage de la signification que ces comportements avaient pour les élèves eux-mêmes. L'étape 4 a consisté à prolonger ces étapes de la description ethnographique pour atteindre un niveau anthropologique par abstraction de lois plus générales expliquant le processus de socialisation à l'œuvre dans la classe. Elle a donc porté sur l'identification de formes typiques d'interaction par lesquelles l'enseignant réussit à socialiser les élèves par le travail en ateliers, tout en les instruisant en gymnastique. Les deux chercheurs engagés dans l'étude se sont réunis pour lever les points de désaccord sur la documentation des signes et le choix des épisodes.

Résultats : une conduite de classe favorisant la socialisation par l'apprentissage

Les données recueillies révèlent chez l'enseignant une conduite de classe maîtrisée, avec peu de rappels à l'ordre et d'injonctions au respect des règles sociales de travail. Alors que les élèves sont réfractaires à toute norme scolaire, l'activité de l'enseignant conduit à mettre en synergie de façon subtile une socialisation des élèves au travail collectif en ateliers, tout en maintenant des exigences d'apprentissage en gymnastique. La plus grande partie des interventions de l'enseignant auprès de ces élèves jugés difficiles portent sur des contenus relatifs à l'apprentissage d'habiletés gymniques. Certaines agitations demeurent pourtant, les élèves s'engageant ponctuellement dans des conduites préjudiciables à la continuité du travail, notamment par le jeu, l'apathie et l'errance; pour autant, ces élèves montrent un investissement dans le travail qui perdure au cours de la leçon. Les matériaux révèlent de façon frappante que, plutôt que d'intervenir directement et publiquement par des rappels à l'ordre pour contrer ces élans de sociabilité ludique des élèves, l'enseignant les laisse s'exprimer dans une limite contrôlée comme ciment de la socialisation scolaire tout en rendant visible aux élèves sa focalisation sur les apprentissages moteurs. La manière d'œuvrer à la socialisation apparaît alors

comme un processus silencieux, implicite et masqué, tenu de façon paradoxale par des interventions explicites et visibles concernant les apprentissages gymniques. Toutefois, cela ne tient pas du hasard. Nous avons repéré quatre aspects essentiels qui permettent cette co-construction socialisation-apprentissage gymnique que sont la configuration de l'espace de travail, la surveillance diffuse de l'enseignant, la régulation de l'usage du matériel par les élèves, et la construction des tâches d'apprentissage.

La configuration de l'espace de travail : une arme contre le vagabondage des élèves

En adoptant une position extérieure d'observateur, l'impression qui se dégage d'une séance d'EPS est toujours celle d'une ambiance bruyante, de fouillis, de dispersion des élèves en apparence peu contrôlée dans des espaces relativement grands et non conventionnels, par opposition à la salle de classe. Ce caractère partagé et inter-pénétré des espaces de travail entre les élèves rend singulière la séance d'EPS. Pourtant, au-delà de cette apparence extérieure de désordre, il apparaît d'après les entretiens que l'enseignant a soigneusement configuré l'espace de travail pour pouvoir infléchir des interactions sociales propices à un travail scolaire collectif. Pour lui, l'agencement spatial est une condition nécessaire pour organiser simultanément la transmission de savoirs et la dynamique des interactions sociales.

L'enseignant a installé les ateliers de façon à réduire les possibilités de circulation des élèves et certaines interactions entre les différents groupes. Dès la première séance, il fait installer les ateliers sur la longueur du gymnase, en les coinçant le long du mur. Cette disposition spatiale du matériel confine les élèves dans un espace bien délimité et freine leur vagabondage. Une telle configuration les contraint à ne pas contourner les ateliers et à utiliser le seul espace frontal comme voies possibles de déplacement. L'intention de l'enseignant est de limiter les mouvements et le croisement des élèves. En contraignant leur positionnement spatial, il favorise leur concentration sur le travail à faire dans « leur » atelier. Cela simplifie sa propre surveillance et lui permet de repérer rapidement ceux qui ne sont pas dans la tâche scolaire prescrite. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

Chercheur (CH) : Pour l'atelier Roulade, ils démarrent depuis le mur, c'est bizarre?

Enseignant (EG) : Ah, pourquoi je l'ai mis comme ça... c'est pour éviter qu'ils prennent une course d'élan et qu'ils plongent sur le triangle (plan incliné en mousse). Donc là, ils sont coincés entre le triangle et le mur (...). On aurait pu inverser l'atelier mais cette orientation, ça évite aussi les bousculades derrière le plan en mousse...là, regarde, tu mets un ou deux élèves maximum engagés derrière le triangle.

Nous venons de présenter le travail de configuration spatiale des ateliers qu'opère l'enseignant. Montrons dès lors comment celui-ci s'en empare pour contrôler les interactions sociales dans la classe.

Surveiller les interactions spatiales pour contrôler les interactions sociales

En dehors du début de séance ou des rotations d'ateliers, l'enseignant contrôle de façon rusée l'exploitation que les élèves font de ces espaces de travail. Par l'expérience, il a appris que la mobilité spatiale continue de ceux-ci est une source importante de rencontres diverses et fortuites qu'ils exploitent dans l'instant comme opportunité de liens, de jeu ou de conflit. Ces élèves s'adonnent spontanément à errer dans l'espace par curiosité de ce qui se passe autour d'eux et par recherche de contacts avec des pairs, comme palliatif à l'ennui ou à l'apathie ressentis ponctuellement. Ces contacts fortuits sont à l'origine, ou parfois la conséquence, d'un désengagement des élèves de la tâche à effectuer et contribuent à générer progressivement le désordre en classe. L'enseignant témoigne qu'il est particulièrement exigeant sur l'organisation spatiale car elle configure des relations sociales viables entre les élèves, propices au travail collectif. Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, il tente alors de surveiller toute initiative d'errance spatiale de leur part.

EG: Là, j'ai vu que ça flottait un peu, après j'ai rattrapé au coup par coup.

Il y en a qui allaient un peu partout...

CH: Et ça veut dire quoi ça flotte?

EG: Ça veut dire qu'il y en a qui ne sont pas en place, donc ils ne peuvent pas se concentrer sur le travail à faire.

CH: Ils changent de groupe?

EG: Oui et ils en profitent aussi ... Tu vois, regarde, ça traverse... Donc ça, je surveille, je fais très attention.

Quand l'enseignant sent que la situation de classe est relativement contrôlable, il évite d'intervenir directement sur les écarts de conduite des élèves. Il veille volontairement à ne pas formuler publiquement les avertissements ou les sanctions car il sait que l'excès de réprimandes est vécu par eux comme une agression personnalisée à laquelle ils répondent par l'agressivité. Il opère alors de façon détournée. Soit il leur laisse croire qu'il ne les voit pas, tout en pensant que ces déviances légères s'autoréguleront d'elles-mêmes. Soit il contraint les déplacements dans l'espace en leur signifiant, par des gestes « routinisés », qu'ils ne sont pas « à leur place », ce qui lui permet de ne pas interrompre sans cesse la dynamique du cours : il pointe fermement et ostensiblement le doigt tendu dans la direction où l'élève doit aller, jeter vers lui un regard appuyé et perçant (il tend son bras, paume de main ouverte et face dirigée vers l'élève, pour lui signaler qu'il faut stopper immédiatement), ou encore se déplacer vers l'élève en hochant la tête pour lui signifier un « Non ». Tout en réalisant ces gestes, l'enseignant continue ainsi d'intervenir sur les savoirs gymniques. Alors même qu'il rend visible à un élève qu'il vient de repérer sa conduite inappropriée (sans pour autant rendre publique sa désapprobation), il reste focalisé simultanément sur un autre élève qu'il guide pour qu'il réussisse l'habileté gymnique travaillée. Ainsi, à l'aide de ce langage corporel, il peut intervenir simultanément sur les errances spatiales de façon discrète, et sur les apprentissages gymniques de façon ostensible. L'extrait d'entretien suivant illustre cette façon de faire.

Erguez travaille les exercices de gymnastique à l'Atelier « Tourner ». À un moment donné, il tente d'aller rejoindre ses copains dans l'atelier voisin. Le professeur, le voyant, pointe du doigt de manière ferme son atelier d'origine, tout en continuant à conseiller Megda qui est en train de réaliser une roulade : « pour bien rouler, il faut que tu pousses avec les jambes ». Lors de l'entretien, l'enseignant commente : « Là, Erguez, il a tenté d'aller avec son copain Soufiane; il ne faut pas que je les laisse ensemble sinon ils vont faire les imbéciles tous les deux. C'est d'ailleurs pour ça que je les ai séparés. D'un geste, je lui ai fait comprendre que je l'avais vu et que ce n'est même pas la peine qu'il aille plus loin. En même temps je ne voulais pas lâcher Megda car elle a des problèmes à la roulade et se décourage vite ». De son côté, Erguez dit lors de l'entretien : « (rires) Là il m'a bien eu le prof, il m'a pris en flag (flagrant délit). J'étais sur le point de rejoindre Soufiane discrètement, j'ai regardé le prof pour voir s'il m'avait vu et il m'a renvoyé à la case départ (rires) ».

En limitant la circulation des élèves dans l'espace, l'enseignant régule leurs interactions sociales et les concentre sur ce qu'il y a à apprendre. Nous verrons qu'avec le matériel gymnique, il agit selon les mêmes préoccupations de contrôle et d'apprentissage.

Réguler l'usage du matériel sportif : médiation des apprentissages et du lien social

L'acquisition des habiletés gymniques par les élèves est subordonnée à de nombreux matériels configurant les ateliers : tapis en mousse pour sécuriser les réceptions, tremplin et mini-trampoline pour les sauts acrobatiques, barres parallèles, poutre, plinth, plan incliné, plot pour le repérage de zones, fiche de consignes de travail. Ces objets ont la particularité d'être légers et amovibles, ce qui les rend facilement manipulables pour organiser les environnements éducatifs propices aux apprentissages visés. Ils sont au cœur des pratiques d'enseignement, vecteurs de la transmission des savoirs disciplinaires en EPS et médiateurs des relations sociales.

Par leurs propriétés physiques de légèreté et de maniabilité, ils deviennent facilement transportables par les élèves. Pour les maintenir engagés dans la tâche scolaire demandée, l'enseignant veille alors à ce qu'ils utilisent à bon escient le matériel gymnique, d'autant que certains excellent dans la capacité à détourner de façon rapide, et souvent clandestine, les fonctions pédagogiques du matériel : les agrès deviennent vite des prétextes et supports pour « sortir » de l'activité en cours. Par exemple, ils exploitent la matière en mousse des tapis pour s'élancer dessus, s'y coucher, ou tenter des acrobaties spectaculaires sans risque de se faire mal. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

CH : Qu'est ce que tu fais là, tu es couchée sur le tapis. Mais ce n'est pas ce qui est demandé?

Megda : Non, mais je voulais le tester (le tapis).

CH : Tu voulais le tester?

Megda : C'est Nawel qui m'avait dit qu'il était à l'aise!

CH : Ça veut dire quoi à l'aise?

Megda : Qu'il était confortable, alors j'en profite.

À d'autres moments plus fugaces mais tout aussi fréquents, les élèves exploitent les propriétés de légèreté des objets pour les déplacer : ils écartent un tapis pour surprendre avec amusement un camarade lors de la réception d'un saut ou d'une roulade; ils cachent ponctuellement la fiche de consignes déposée à l'atelier pour « faire une blague » à leurs copains; ils reculent la marque de prise d'élan en déplaçant le plot qui la matérialisait, pour s'élancer de plus en plus loin et transformer la course d'élan en une course de vitesse non contrôlée. Les élèves manifestent une capacité d'inventivité de jeux avec le matériel qui est très efficiente. Par exemple, l'un d'eux s'aperçoit brusquement qu'en s'asseyant sur le tapis, celui-ci se met à glisser, ce qui le conduit, en moins d'une minute, à improviser un concours de glissades avec deux camarades d'un atelier voisin, qu'il interrompt immédiatement après avoir remarqué que l'enseignant les avait vus.

Lorsque ces usages détournés du matériel sportif restent occasionnels et ne durent pas, l'enseignant les tolère. Il feint de ne pas avoir vu l'action, ou bien il intervient calmement et de façon rusée, en interpellant l'élève sur le défi que lui pose l'exercice gymnique en cours. Cette forme d'intervention lui permet de recadrer l'activité de cet élève en l'invitant, de façon indirecte, à retourner au travail. En même temps, elle évite la contamination des conduites déviantes entre les élèves du groupe, souvent portés sur l'imitation des interdits comportementaux. Elle permet de tenir relativement stable un travail coopératif entre eux, comme par exemple laisser le matériel à sa place, ou ne pas le monopoliser pour que les autres puissent réaliser l'exercice à leur tour. L'extrait d'entretien suivant illustre cette façon de faire.

Tony s'élance et plonge sur un tapis de mousse en plan incliné, alors qu'il est demandé de faire un renversement sur les mains. La chute du tapis au sol provoque un bruit si fort que les autres élèves détournent leur attention en direction de cet atelier. Tony reste un petit moment couché sur le tapis avant de se relever. L'enseignant remarque cet événement, s'approche de Tony et intervient en lui disant : « Attention, Tony, tu risques de te faire mal au dos en faisant ça. Tu sais en gym, un exercice bien fait, ça se voit à la réception; si tu arrives à bien contrôler à l'arrivée, c'est que tu sais bien faire les acrobaties que j'ai demandées ».

Lors de l'entretien, l'enseignant explicite que « ces élèves, ils sont en 5^e, ils ont besoin de s'amuser un peu. Je ne vais pas les blâmer pour ça. Je ne vais pas leur dire non plus de continuer, que c'est bien ce qu'ils font... (...) là je lui dis de faire attention à son dos, c'est pas vraiment pour son dos que j'interviens en fait, je veux lui montrer que je m'intéresse à lui pour qu'il retourne au travail ».

En revanche, si les jeux avec le matériel peuvent amener des problèmes de sécurité, l'enseignant intervient dans les plus brefs délais pour faire comprendre les

limites à ne pas dépasser. Même s'il comprend que les interactions inappropriées contribuent à développer un lien social entre les élèves via le partage d'émotions collectives partagées, il lui semble nécessaire de bloquer ces initiatives sociales ludiques pour des raisons de sécurité physique. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

À l'Atelier « Franchir », Aris pousse le trampoline avec son pied pour l'écarter au moment où son camarade Soufiane s'apprête à sauter.

EG : Il fait ça, sans avoir conscience du danger.

CH : Pour lui, c'est amusant, il va le faire tomber à côté du tapis... ça va être rigolo!

CH : Et ça arrive souvent ça?

EG : Continuellement, continuellement ils se taquinent mais ils ne connaissent pas les conséquences de leurs actes (...) ça ne part pas d'un mauvais sentiment, au contraire ça les soude quelque part, mais ils se mettent vraiment en danger... Quand j'interviens, c'est qu'il y a certaines limites qu'il ne faut pas dépasser... des fois, on m'entend crier à travers la salle.

Ces propos montrent que l'enseignant tolère l'émergence spontanée de jeux sociaux comme moyen d'action sur les apprentissages. Il reconnaît dans ces jeux l'importation en classe par les élèves de leur culture sociale juvénile, notamment le besoin incessant de détourner les situations pour trouver une occasion de jeu, d'inciter les pairs à « rentrer » dans le jeu, de maintenir les occasions de jeu entre eux comme signe de loyauté à leur égard et d'appartenance à leur groupe de pairs. Bien que préjudiciable aux apprentissages scolaires, l'enseignant fait de cette forme de socialisation spontanée qui apparaît en classe un ressort de l'adhésion des élèves au travail scolaire. C'est parce qu'il tolère l'expression spontanée de certains jeux sociaux imbriqués de façon fugace dans le travail scolaire demandé, qu'il réussit à instaurer un univers social dans la classe, propice au travail scolaire. Pour l'enseignant, cette marge de liberté est une condition pour que les élèves s'engagent dans l'exercice prescrit, maintiennent leur adhésion et ne se « mettent pas à l'écart ». Toutefois, tout en leur laissant cette marge de liberté, l'enseignant contrôle en continu ces formes d'actions collectives de jeu de façon à ce qu'elles restent éphémères et ne nuisent pas à la réalisation du travail et aux relations dans les groupes. Il surveille alors que ces activités clandestines ne dégénèrent pas en agitation générale, source de conflits, et que les élèves ne décrochent pas durablement du travail demandé. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

Continuellement ils se taquinent, ils s'embêtent, continuellement... c'est d'ailleurs source de conflits. Le jeu de se taquiner entre copains trouve ses limites lorsque le gamin qui se fait embêter perd patience à un moment donné. Tu le vois si l'élève qui se fait embêter s'amuse autant que l'embêteur, ça va. Par contre si je vois qu'il s'énervé, là j'interviens.

Nous avons vu dans cette configuration de travail par ateliers que l'enseignant contrôle l'environnement spatial et matériel afin de réguler la nature et la durée des jeux sociaux spontanés entre élèves comme vecteur d'engagement de ces derniers

dans les apprentissages gymniques attendus. En regardant encore de plus près, voyons ce qui dans les tâches d'apprentissage proposées par l'enseignant rend pérenne cette viabilité de l'activité collective de travail dans la classe.

Construire des tâches d'apprentissage qui maintiennent l'envie de travailler et de coopérer

Les enseignants d'éducation physique et sportive recourent souvent aux dispositifs par ateliers pour développer chez les élèves des compétences d'autonomie et de coopération. Les séances de gymnastique sont particulièrement propices pour développer ces compétences, et ce pour plusieurs raisons : la mise en jeu acrobatique du corps impose aux élèves qu'ils assurent entre eux des « parades » pour aider un camarade à réaliser l'acrobatie sans risques; le travail en EPS implique la prise en charge de responsabilités de divers ordres au sein de chaque groupe, que ce soit pour installer et maintenir à sa place le matériel, pour respecter un ordre de passage dans l'atelier, pour attendre son tour, pour lire la fiche des consignes sans la monopoliser ou pour échanger et s'entendre sur les critères consignés sur la fiche en vue de réaliser correctement les habiletés gymniques demandées. Même si le dispositif en ateliers présente un fort potentiel éducatif sur le plan de l'autonomie et de la coopération, il ouvre aussi, en contrepartie, de nombreuses opportunités d'activités non prévues par l'enseignant. Parce que les élèves sont contraints de travailler seuls pendant de longs moments, sans la présence physique de l'enseignant à leur côté, les occasions de relations entre les élèves sont multiples. La difficulté qu'ont certains élèves à se concentrer sur une tâche scolaire, couplée au potentiel d'interaction sociale induit par le dispositif contraignent fortement la possibilité pour l'enseignant de tenir les élèves concentrés et engagés dans l'exercice demandé, alors même qu'ils sont exposés en continu à des interactions sociales. L'extrait d'entretien suivant illustre ces idées.

EG: Dans le travail par ateliers, tu n'es jamais sûr qu'ils apprennent, tu navigues d'un atelier à l'autre. Pour que ça marche, il faut qu'ils aient envie de travailler et de s'aider, et qu'ils la gardent cette envie parce que tu n'es pas toujours derrière. Et ça, il faut leur apprendre.

Pour faire face à ce défi de centration sur la tâche dans un contexte d'interactions nombreuses, l'enseignant a préparé soigneusement des fiches de travail déposées à chaque atelier. Elles jouent à la fois le rôle d'une mémoire externe aidant les élèves à se concentrer sur la tâche à accomplir et, parce que ceux-ci s'y réfèrent collectivement, elles contribuent à développer des relations sociales propices à la coopération. Lors de la deuxième séance, l'enseignant explique les fiches en présentant aux élèves les prescriptions suivantes : 1) réaliser les cinq exercices figurant sur la fiche; 2) les répéter trois fois chacun (soit 15 passages); 3) les travailler dans un ordre aléatoire; 4) classer les exercices par ordre de difficulté de un à cinq; 5) faire ce classement au fur et à mesure que les exercices sont travaillés; 6) trouver pourquoi un exercice est plus difficile que l'autre. Les cinq exercices étaient soigneusement décrits sur la fiche, à l'aide du rappel de ces prescriptions, d'un schéma faisant figurer

le matériel et les positions du corps à adopter et de quelques critères (deux ou trois) indiquant à quelles conditions l'exercice est réussi.

L'enseignant a conçu cette fiche en réponse à la difficulté des élèves à soutenir leur effort dans une tâche pour répéter ou approfondir un exercice. Il a conçu des exercices accessibles répondant à une progression pédagogique pour chaque atelier. Pourtant, il ne rend pas explicite cette hiérarchisation des exercices pour les élèves car il connaît leur propension à chercher le défi en se focalisant uniquement sur les exercices les plus difficiles et à entrer dans des relations de comparaison sociale de leurs prouesses comme garant de l'établissement de leur identité dans le groupe. À l'opposé, il sait aussi que d'autres élèves de la classe, dont le sentiment de compétence est moins développé, pourraient se limiter au seul exercice facile, par découragement anticipé de ne pouvoir réussir les autres exercices annoncés *a priori* comme difficiles.

L'enseignant a tenu également à diversifier les exercices à chaque atelier pour faire varier les contenus d'enseignement. Cette démarche vise à faire entrer les élèves dans une activité exploratoire, de découverte et de défi, aspects prisés par ces derniers. Le fait de pouvoir passer d'un exercice à un autre rend visible pour les élèves le sentiment de changer, d'avancer, de progresser. Pour l'enseignant, la dynamique d'apprentissage doit donner aux élèves le sentiment qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils progressent, alors qu'ils se croient habituellement en échec. Plutôt que de les maintenir engagés durablement dans un exercice, au risque d'engendrer chez eux une sorte de « résignation apprise », l'enseignant opte en début du cycle de gymnastique pour une activité d'apprentissage davantage exploratoire. Il balise un chemin d'apprentissage et le ponctue de petites réussites afin de leur faire voir qu'ils sont « transformables ».

Enfin, sur la fiche de consigne ont été formalisés des critères de réussite simples, concrets et peu nombreux. Ce choix vise d'abord à ne pas décourager l'effort de concentration requis chez les élèves pour les comprendre. Ensuite, ces critères les guident dans le classement des exercices selon leur degré de difficulté; ils interviennent comme référents à partir desquels s'engagent des échanges propices à l'intériorisation de savoirs gymniques. À plusieurs reprises, une sorte d'émulation sociale s'installe dans les groupes : les élèves confrontent leurs points de vue sur la réussite ou non d'un exercice et sur le classement des exercices. Ces échanges se font progressivement au fil des exercices travaillés. Parmi les élèves considérés comme les plus « décrocheurs » et les plus en difficulté scolaire dans la classe, certains manifestent un engagement remarqué dans les ateliers, consentant à des essais répétés des exercices gymniques (totalement inhabituels chez eux) et apportant une aide ponctuelle à des camarades.

Megda : Moi de toute façon, j'y arrive pas la gym... En général, quand je sais pas, j'ose pas trop passer et je m'ennuie, mais là j'ai essayé un peu, comme on pouvait choisir ce qu'on voulait (...) C'était bien aussi le jeu du classement... moi j'aime bien m'occuper des autres pour les aider alors je les ai regardés et je leur disais si ça allait ou pas.

Discussion

Le cadre théorique de l'action située et le recours aux catégories d'analyse de l'expérience subjective proposées par le modèle du « cours d'action », nous ont permis d'approcher l'activité en classe de l'enseignant et des élèves et les significations qu'ils attribuaient à leurs interactions sociales. Cette approche anthropologique nous a conduits à comprendre comment l'enseignant d'EPS réussissait à développer une socialisation scolaire chez les élèves, pourtant réfractaires à toute norme scolaire, sans abandonner ses exigences d'apprentissage. Cette socialisation se fonde sur un processus d'incorporation (Faure, 2000), c'est-à-dire un processus d'intériorisation des normes et valeurs sociales légitimées par l'école à partir d'usages du corps. En d'autres termes, la socialisation générée dans la classe étudiée, couplée aux apprentissages moteurs, repose sur un corps à corps particulier de l'enseignant et des élèves avec le dispositif spatial et matériel des ateliers, et sur des gestes et manières de parler particulières entre l'enseignant et les élèves. Elle repose également sur un mode de gestion de l'autorité pédagogique qui tolère certaines digressions ludiques chez ceux-ci comme vecteur de socialisation et d'apprentissage.

Cette socialisation se fonde sur un processus d'incorporation (Faure, 2000), c'est-à-dire un processus d'intériorisation des normes et valeurs sociales légitimées par l'école à partir d'usages du corps.

L'excès d'autoritarisme comme entrave à la socialisation scolaire

Houssaye (1996) avance que l'excès d'autorité pédagogique en classe, c'est-à-dire un encadrement autoritaire des conduites scolaires, peut nuire paradoxalement à la construction de la socialisation scolaire. L'étude de cas présentée montre que, avec des élèves jugés difficiles, l'enseignant évite d'entrer dans une relation autoritaire stigmatisée qui aurait pour effet de les braquer. D'une part, une telle relation nuit à l'instauration d'un rapport de confiance mutuelle entre l'enseignant et l'élève : ce dernier se cristallise dans une posture de méfiance, voire d'hostilité et de défiance à l'égard de l'enseignant. D'autre part, en bloquant et sanctionnant tout écart de conduite, en particulier les manifestations spontanées de la sociabilité ludique (jeux entre pairs), la relation pédagogique risque d'amputer chez les élèves le sentiment de liberté d'action et d'expression, et de suggérer la nécessité de faire un deuil avec leur culture de cité. Le sens de l'expérience scolaire ne va pas de soi ; il est le siège de dilemme entre les expériences familiales et scolaires. Ainsi, « lorsque apprendre est assimilé à trahir, que tout changement confronte au risque de se perdre, alors peut s'instaurer un véritable refus d'apprendre » (Rochex, 1995). Du coup, il convient de nous demander si la socialisation scolaire n'est pas à envisager en lien avec la question du sens de l'autorité, question particulièrement cruciale pour les enseignants qui œuvrent dans ces établissements difficiles. Plus encore, comme le souligne Houssaye, au-delà des problèmes d'autorité, c'est peut-être bien l'autorité elle-même qui fait problème à l'école et dans l'éducation, face à des publics d'élèves et une génération actuelle de jeunes qui résistent à certaines injonctions ou interdictions autoritaires voulant dicter, à leur insu, leurs propres conduites.

L'éthos de l'enseignant mis à l'épreuve de la sociabilité ludique des élèves

L'autoritarisme, qui se différencie de l'autorité par une volonté de mise en conformité des codes moraux et sociaux en recourant à un usage de la sanction comme pression, est souvent source d'incompréhension pour l'élève qui trouve l'administration de réprimandes ou de sanctions souvent injustes. La dynamique d'activité de ces élèves en classe est souvent entremêlée dans des histoires croisées où il devient très difficile d'identifier l'origine d'un jeu ou d'un conflit. De plus, la plupart des conduites inappropriées des élèves sont perçues par eux comme étant des jeux. Ils ne comprennent pas alors pourquoi ils sont violemment sanctionnés alors qu'ils ne faisaient que « jouer », « qu'ils ne faisaient rien de mal ». Souvent, les enseignants interprètent leurs agissements comme des agressions, alors que du point de vue des élèves, ils ne se bagarrent pas mais jouent à se bagarrer. Des cas d'élèves qui interpellent violemment un camarade, ou lui adressent furtivement un coup de pied ou de poing comme un signe d'invitation au jeu, foisonnent dans les cours d'EPS en RAR. Cette distance entre les points de vue des élèves et de l'enseignant témoigne d'une divergence de compréhension des intentions réelles des acteurs, pouvant à son tour générer un renforcement d'autorité de la part de l'enseignant.

Accepter que le problème de l'autorité du maître en classe puisse éclairer la question du rapport des élèves au savoir et à la socialisation, ne suffit pas pour comprendre comment les enseignants parviennent à assumer leur autorité en classe. L'étude de cas présentée permet d'ouvrir une piste de compréhension, à savoir que l'utilisation répétée ou abusive du pouvoir de sanction afférent à l'autorité peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. Ce résultat a mis aussi à jour la nécessité de compromis pour les enseignants afin de construire une socialisation scolaire qui ne rompt pas brutalement avec les modes de sociabilités ludiques privilégiés des élèves. Ces compromis nous apparaissent nécessaires pour éviter l'émergence de conflits ouverts et menaçants pour l'autorité légitime que l'école doit assumer. Concernant ces concessions, Thin (1999) souligne l'importance pour l'enseignant d'adopter une forte distance sociale et symbolique avec les élèves, notamment pour tolérer provisoirement mais nécessairement leurs manières d'être différentes. Le langage des collégiens, leurs postures corporelles et vestimentaires, entre autres, viennent heurter l'éthos de nombreux enseignants qui sont confrontés à la question de l'acceptabilité morale des conduites de ces élèves.

Conclusion : pour un mode de gouvernance distribuée

L'étude de cas présentée montre finalement que la socialisation scolaire semble liée à l'exercice de l'autorité de l'enseignant et à sa capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline dans la classe. Elle rend compte des interdépendances qui existent entre les différents acteurs (enseignant, élèves) dans les processus de décision. Il semble que l'autorité du maître soit améliorée dès qu'il parvient à adapter ses actions en coopérant *in situ* avec les dispositions locales des élèves. Ainsi

L'étude de cas présentée montre finalement que la socialisation scolaire semble liée à l'exercice de l'autorité de l'enseignant et à sa capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline dans la classe.

s'installe un mode de gouvernance « distribuée » (Paquet, 1995) où les choix sont partagés, négociés à tout instant entre le maître et les élèves.

Une façon particulière d'envisager la socialisation scolaire apparaît alors : celle de la mise synergie des sociabilités propres à leur culture de cité et des exigences d'apprentissage et de socialisation scolaire (Vors et Gal-Petitfaux, sous presse). L'idée de synergie souligne que l'action de A peut être augmentée par l'action de B, et que les deux agissant de façon associée produisent un effet supérieur à l'action d'un seul. Dans le cas qui nous occupe, il est montré que l'enseignant parvient à concilier la socialisation scolaire tout en laissant s'exprimer une sociabilité ludique spontanée, et sans réduire ses exigences d'apprentissage. Il est aussi montré que la gouvernance est distribuée dans l'environnement spatial et matériel. Les objets et la disposition spatiale des ateliers supportent aussi en partie le processus de socialisation des élèves dans les groupes de travail. Ces derniers sont conduits à apprendre les codes sociaux concernant le partage des espaces de travail, et les usages qu'ils font du matériel de gymnastique contribuent à façonner le lien social avec leurs camarades d'atelier. D'une part, les élèves structurent leurs habiletés gymniques sur la base du partage de ces objets gymniques. D'autre part, l'utilisation déviante du matériel est aussi porteuse de nombreuses coopérations entre eux, dont l'enseignant se saisit comme médiation pour les maintenir en apprentissage. Ces jeux corporels spontanés permettent aux adolescents de partager des émotions collectives qui sont justement le ciment du lien social entre eux (Maffesoli, 1997). Par ces jeux, ils apprennent à s'apprécier, à se connaître, et à construire un climat affectif propice à l'apprentissage. L'adoption d'un format pédagogique de travail par ateliers fait émerger des potentialités de collaboration et de coopération que les élèves exploitent et que l'enseignant contrôle.

Références bibliographiques

- ARMAND, A. et GILLE, B. (Dir.) (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport n° 2006-076 conjoint Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BERTUCCI, M.-M. et HOUDART-MEROT, V. (Dir.) (2005). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- DARMON, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation*, coll. « Le sens social ». Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FAURE, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La Dispute.
- FAURE, S. et GARCIA, M.-C. (2007). Autonomie et responsabilité au cœur de la danse hip-hop, *Sciences humaines*, 181, p. 36-39.
- FRANDJI, D. (2003). Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs. *Ville-École-Intégration*. Enjeux, 132, p. 59-70.
- GAL-PETITFAUX, N. et DURAND, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, p. 79-100.
- GAL-PETITFAUX, N. et CIZERON, M. (2005). Le travail par ateliers en Éducation Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves. Actes du 5^e Colloque International Recherche(s) et Formation « Former des enseignants - professionnels, savoirs et compétences ». Nantes : IUFM, CD Rom.
- GLASMAN, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Ville-Intégration*. Enjeux, 132, p. 8-18.
- GLASMAN, D. et OEUVRARD, F. (Dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GUERIN, J. et PASCO, D. (2006). Activité dissimulée d'un décrocheur de l'intérieur en mathématiques. *CRAP Cahiers pédagogiques*, 444, <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.
- INRP (dir.) (2006). *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*. Sélection d'articles du bulletin XYZep. Paris : INRP.
- KHERROUBI M. et ROCHEX, J.Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 140, p. 103-132.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MAFFESOLI, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris : Le livre de poche, Biblio-Essais.
- MARTUCELLI, D. (2000). La socialisation des enfants et des jeunes dans les établissements scolaires. Projet national et situation locale. Conférence INRP, Clermont Ferrand, 14 mars.

- MILLET, M. et THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- PAQUET, G. (1995). *Gouvernance distribuée et habitus centralisateur. Mémoires de la Société Royale du Canada*, série VI, tome VI, p. 97-111.
- ROCHEX, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- THEUREAU, J. (2003). Course of action analysis & course of action centered design, dans *Handbook of cognitive task design* (edited by E. Hollnagel). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 55-81.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- THIN, D. (1999). *Désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires*. Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon 2.
- THIN, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, p. 21-30.
- VORS, O. et GAL-PETITFAUX, N. (sous presse). *La socialisation scolaire des élèves en 'Réseau ambition réussite' : une construction articulée avec des formes de sociabilité primaire conflictuelles*. Actes du colloque « Compétences et socialisation », CERFEE-UM3 et LIRDEF-IUFM de Montpellier, Montpellier, 7-8 septembre 2007.

Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise

Louis LEVASSEUR

Professeur adjoint, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article porte sur la manière dont des enseignants et enseignantes d'histoire et de sciences participent à la construction d'un sujet autonome, caractéristique de la modernité dite contemporaine. Les changements survenus dans les sociétés occidentales depuis la seconde moitié du XX^e siècle ont influencé les modes de socialisation des différentes institutions, dont celui de l'école qui, en tant qu'institution participante à la construction du lien social, se voit interpellée différemment dans la manière d'assumer sa mission d'éducation. Après avoir rappelé quelques fondements à caractère philosophique et sociologique de la modernité, l'auteur discute, sur la base de témoignages d'enseignants recueillis dans le cadre d'une recherche en cours, de la manière dont ceux-ci tiennent compte de la pensée des élèves dans l'accès aux savoirs scolaires qui sont des objets de la culture, contribuant ainsi à la construction de leur identité personnelle et à leur insertion dans la société. Ce parti pris en faveur de l'autonomie et de la liberté intellectuelle, morale et personnelle des élèves, vu comme l'indice d'une transformation dans la manière de contribuer au lien social, doit toutefois pouvoir bénéficier de l'assentiment des enseignants.

ABSTRACT

Education and construction of the subject in Quebec schools

Louis LEVASSEUR
Laval University, Quebec City, Canada

This article is about the changes to socialization modes that have occurred in our western societies since the second half of the 20th century, and how these changes affect the school in its mission of socialization and building the social bond in a modern world that is more and more uncertain about its foundations. Through teaching their own disciplines, transmitting knowledge and striving to reach objectives, how are the teachers contributing to building modernity, to the construction of the autonomous subject? After a theoretic presentation of modernity in relation to the search for the subject's autonomy from both philosophical and sociological perspectives, and after showing how subject autonomy is inseparable from a deep reflection about the nature of the social bond in our western societies, the author shows how teaching history and science can contribute to the autonomous construction of the subject.

RESUMEN

Educación y construcción del sujeto en la escuela quebequense

Louis LEVASSEUR
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo aborda los cambios sobrevenidos en nuestras sociedades occidentales después de la segunda mitad del siglo XX en los modos de socialización y en la forma en que dichos cambios interpelan a la escuela en su misión de socialización y de construcción del vínculo social en una modernidad cada vez más insegura de sus cimientos. A través de la enseñanza, de la transmisión de los conocimientos y de las finalidades perseguidas: ¿De qué manera el magisterio contribuye a la edificación de la modernidad, a la construcción del sujeto autónomo? Después de la presentación teórica de la modernidad en tanto que búsqueda de la autonomía del sujeto según las perspectivas filosófica y sociológica y después de haber mostrado cómo la autonomía del sujeto es inseparable de una reflexión profunda sobre la naturaleza del vínculo social en nuestras sociedades occidentales, el autor muestra la eventual contribución de la enseñanza de la historia y de las ciencias en la construcción autónoma del sujeto.

Introduction

L'école fait face actuellement à un défi important qui touche à la massification et à l'accueil de publics hétérogènes plus ou moins en phase avec la norme scolaire, au décrochage scolaire et la violence. Ces problèmes internes à l'école ont certes une résonance sociale, certains d'entre eux ayant pour corollaires des phénomènes extérieurs comme, entre autres, la paupérisation de certains quartiers, le chômage de plusieurs parents et l'analphabétisme. Ce défi se doublerait d'un autre, celui de l'absence de certitudes et de références pouvant servir d'assises à la culture et pouvant assurer la cohérence à la fois au sein de la société et des institutions sociales, ce qui en conduit plusieurs à parler d'affaiblissement du lien social, lien que nous définissons ici comme étant ce qui fonde les rapports et les échanges entre les membres d'une société, ce qui favorise le vivre-ensemble. Qui plus est, il reviendrait à l'école de contrer les effets déstabilisateurs de ces problèmes sociaux et de la dissolution des assises de la culture contemporaine, bref de se présenter comme agent de socialisation susceptible de générer les symboles fédérateurs d'une culture commune et d'inciter les jeunes à adopter des comportements « citoyens ». On souhaite ainsi qu'elle joue un rôle prépondérant au regard de l'apprentissage du « vivre ensemble » (MÉQ, 1997) chez les élèves, contribuant ainsi, à sa manière, à la constitution du lien social.

Cependant, la problématique du lien social ne peut être ramenée aux seuls problèmes sociaux que nous venons d'évoquer et s'inscrit plus fondamentalement dans le mouvement même de la modernité que nous définissons comme étant essentiellement un mouvement d'autonomisation du sujet. Cette autonomisation du sujet n'est pas sans conséquence sur la « nature » du lien social et sur le rôle des institutions qui œuvrent à sa production. Certains pensent qu'il y a crise du lien social et crise des institutions dans nos sociétés vu la perte de solidarité et d'unité. Nous soutenons plutôt l'idée que le mouvement de la modernité est consubstantiel de l'autonomisation du sujet et que la manière dont les sociétés « produisent » des individus a changé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Comme les processus de socialisation se sont transformés, la « nature » du lien social a aussi évolué vu la place laissée au sujet de même que le rôle des différentes institutions à l'égard de la socialisation.

En ce sens, le cas de l'école québécoise est intéressant pour l'examen de la place laissée au sujet dans ses apprentissages. Comment permet-elle à l'individu de se définir lui-même et de définir son rapport à la société et à la culture, et ce dans le cadre d'une modernité en pleine mutation incertaine de ses propres fondements et des modes classiques de socialisation contraignants? Voilà la question qui inspire la recherche que nous menons¹ et qui porte précisément sur la mission culturelle de l'école par l'entremise des enseignements dispensés, bref sur ce qui permet aux

Nous soutenons plutôt l'idée que le mouvement de la modernité est consubstantiel de l'autonomisation du sujet et que la manière dont les sociétés « produisent » des individus a changé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Comme les processus de socialisation se sont transformés, la « nature » du lien social a aussi évolué vu la place laissée au sujet de même que le rôle des différentes institutions à l'égard de la socialisation.

1. Cette recherche en cours, intitulée *La contribution des matières scolaires à la constitution de la culture commune* (2007-2010), est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

élèves de se construire mais aussi sur ce qui les lie à la société dans laquelle ils vivent. Toute réflexion sur la constitution du lien social dans nos sociétés occidentales ne peut faire l'économie de la prise en compte d'une telle mutation des modes de socialisation dans la modernité.

Le présent article tente d'éclairer la participation de l'école à la construction du sujet par l'entremise de l'enseignement dispensé au sein de quelques disciplines, notamment de l'histoire et des sciences. Une première partie aborde l'idée de la modernité présentée en tant que mouvement de *consécration du sujet*, et traite de la manière dont l'école tient compte de cette subjectivation. Une deuxième situe le cadre de la recherche qui inspire notre questionnement. Une troisième partie illustre, sur la base de témoignages d'enseignants des deux disciplines invoquées, comment ceux-ci permettent ou non l'accès aux savoirs de la culture au sein de leur classe en vue de permettre la construction de l'identité personnelle de leurs élèves et de leur insertion dans la société

La modernité : quelques fondements d'ordre philosophique et sociologique

La philosophie et la sociologie montrent, toutes deux à leur manière, comment la construction du sujet par lui-même constitue l'un des principaux vecteurs de la modernité. Si la philosophie montre une rupture avec la tradition en favorisant l'émancipation du sujet par la raison, de nombreux sociologues (Dubet et Martuccelli, 1996; de Singly, 1998) soutiennent pour leur part que des changements sont advenus dans la manière dont les individus s'imposent en tant que sujets mais aussi dans la manière dont les institutions socialisent ou « produisent » les individus. L'identification à des valeurs sociales considérées comme étant communes ou dominantes, qui confèrent à l'individu les éléments principaux de son identité, tend à s'estomper au profit d'une construction plus subjective du sujet et conséquemment moins dépendante de l'influence des grandes instances de socialisation comme les institutions (école, Église, famille, partis politiques, hôpitaux) et, à la limite, les grands récits. Cette première partie rappelle quelques fondements d'ordre philosophique et sociologique de la modernité et ouvre sur la contribution de la culture scolaire, à la subjectivation.

La philosophie et l'émancipation du sujet par la raison

Une des principales caractéristiques de la modernité consiste en l'omnipuissance de la raison et de l'homme dans l'ordre de la nature et dans l'ordre des valeurs. Non seulement l'homme a-t-il le pouvoir de soumettre la nature à sa domination mais également celui d'instituer un ordre nouveau de valeurs. La modernité constitue ainsi une période de l'histoire qui cherche en elle-même ses propres garanties (Habermas, 1988) et qui refuse tout fondement religieux ou cosmologique à l'action de l'homme dans le monde. En cela, la modernité tranche radicalement avec la tradition fondée sur un ordre religieux qui transcende et soumet l'homme. Elle se

caractérise par l'affranchissement graduel de l'homme de « l'aspect multiple du principe de tradition, du principe d'appartenance, du principe d'autorité, de hiérarchie et d'obligation » (Gauchet, 2002, 14). Cet effort d'affranchissement, on le retrouve dans le corpus philosophique à différents moments de l'histoire, tel qu'illustré ici par deux exemples jugés les plus décisifs pour l'avènement de la modernité. Dans le *Discours de la méthode* de 1637, Descartes entreprend de passer au crible de la raison des opinions qu'il a pu tenir pour vérités. Ce faisant, le sujet prend une distance par rapport à la culture de son époque et s'en affranchit (Descartes, 1965). Kant poursuit, au Siècle des lumières, le projet cartésien d'une émancipation de l'humanité par la raison et écrit en 1784: « Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité à se servir de son entendement sans la conduite d'un autre [...]. Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des Lumières. » (Kant, 1991)².

On garde de ces premières considérations sur la modernité que le sujet autonome a le pouvoir, grâce à la raison, d'imposer sa volonté au monde de la nature et des valeurs, de mettre fin à la tradition pour faire accéder l'humanité entière aux lumières de l'entendement. Le sujet ne s'insère plus au sein d'un ordre « naturel » scellant son destin une fois pour toutes et lui assignant une place définitive qui serait en somme, semblable à celle de ses propres ascendants, et par la force des choses, de ses propres descendants.

La sociologie, les modes de socialisation et la production du sujet par lui-même

La sociologie contemporaine, à sa manière, reconnaît l'émergence d'un sujet qui cherche à se définir et à affirmer son autonomie dans un monde exerçant sur lui de multiples contraintes. Elle conçoit le mouvement de la modernité comme l'affranchissement graduel du sujet par rapport au tout social, mais apporte des nuances à l'idée d'un sujet disposant à sa guise du monde matériel et symbolique qui laisse entendre, à tort, que le sujet moderne est hyperindividualisé.

Il importe, ici, de distinguer au moins deux périodes de la modernité. La première que l'on pourrait dire « classique » se caractérise par l'inscription du sujet dans une totalité sociale qui le détermine. Celui-ci adhère à des valeurs qui s'incarnent dans des normes de conduite puis des rôles, lesquels finissent par marquer profondément sa « personnalité ». L'être social de Durkheim (1985) agit rationnellement et de façon autonome, mais en accord avec les valeurs, les institutions et l'organisation sociale. L'identification du sujet à ces valeurs institutionnelles (famille, école, Église, etc.) le conduit à la liberté. En effet, les valeurs modernes renvoient au contrôle de soi par la rationalité, ce qui, dans la tradition de la pensée occidentale, donne

2. Kant assignera même à l'éducation la tâche première de former le jugement et d'amener le sujet à se conduire de manière autonome (Kant, 1993, 117). Tout le problème de l'éducation consiste donc en ce passage difficile de l'état de nature qui se caractérise par l'indépendance à l'égard des lois morales, à l'état de culture qui se caractérise par la conscience du devoir, la liberté raisonnable, passage par lequel l'humanité entière accèdera à un état de perfectionnement. Il s'agit donc d'éveiller en l'homme la faculté d'entendement, de jugement, selon laquelle il parvient à la formulation de ses propres maximes.

Alors que le sujet de la modernité classique reçoit son identité des institutions et des grandes structures, le comportement le plus conformiste aujourd'hui appelle une justification de la part de l'individu (Beck, 1998).

accès à l'Universel. Les processus de socialisation, certes, contraignent le sujet, mais grâce à la rationalité, il lui devient possible de triompher de l'ordre de la tradition et de transformer le monde, tant sur le plan matériel que symbolique. Le paradoxe ici veut que l'hypersocialisation du sujet le conduise à l'autonomie (Dubet, 2002).

La seconde période que l'on pourrait faire remonter aux années 1960 se caractérise justement par le degré d'autonomie du sujet. Alors que le sujet de la modernité classique reçoit son identité des institutions et des grandes structures, le comportement le plus conformiste aujourd'hui appelle une justification de la part de l'individu (Beck, 1998). Dubet écrit d'ailleurs que «nous avons perdu l'assurance selon laquelle la socialisation suffit à la formation des sujets» (Dubet, 2003). La socialisation classique s'efface devant l'idée d'expérience sociale que doit construire le sujet (Touraine, 1992; Dubet, 1994). Même si l'identité demeure en partie tributaire des appartenances sociales et institutionnelles, elle ne s'y laisse plus réduire. La subjectivation se dissocie en cela de la socialisation. Qui plus est, l'unité normative qui caractérisait l'Église ou l'École³ a cédé le pas à un pluralisme dont les composantes sont en tension, parfois forte, ou dans un rapport faiblement unitaire. Il revient alors au sujet de recomposer des liens entre les univers normatifs dans lesquels il se trouve engagé, comme s'il était lui-même moins la résultante d'un processus de socialisation que l'artisan même de sa propre socialisation, et conséquemment, du lien social. En effet, les institutions n'ont plus la force d'enrôlement nécessaire afin d'indiquer a priori ce lien au sujet. C'est plutôt celui-ci qui construit le sens de son appartenance au social.

Nous venons d'évoquer le passage entre la période classique de la modernité où la socialisation recouvre, en bonne partie, la subjectivation et la période contemporaine de la modernité où, au contraire, la subjectivation tend à se dissocier des processus sociaux de socialisation, sans pour autant y échapper totalement. Il convient de nous demander si ce processus de subjectivation contemporaine s'exprime au sein de la culture scolaire, notamment par les enseignements qui y sont dispensés.

La culture scolaire et la subjectivation

Comment cette mutation des modes de socialisation dont on a parlé précédemment se manifeste-t-elle dans l'école? Généralement, la socialisation scolaire renvoie à la transmission de valeurs et de normes comportementales. Pour notre part, nous choisissons d'examiner la question de la contribution de l'école à la production d'un sujet autonome, non pas sous l'angle de l'encadrement des élèves et de la gestion de leur comportement mais plutôt sous celui de l'enseignement des disciplines scolaires. Il y a lieu de voir si cet enseignement va dans le sens de modes d'intervention plus souples et plus sensibles vis-à-vis de l'individu, plus centrés sur son activité dans une perspective de construction de sa propre identité (LeVasseur, 2006;

3. On peut prendre pour exemple l'école médiévale qui, selon Durkheim (1990), se caractérise par la très forte unité des valeurs qu'elle transmet. L'école de la République ne se distinguerait guère de cette institution au chapitre de l'unité des valeurs qu'elle transmet aux élèves (Durkheim, 1985), même si ces valeurs diffèrent, ni au chapitre du caractère quasi transcendantal des valeurs transmises.

LeVasseur et Tardif, 2004, 2005) qui va, rappelons-le, à contresens du processus de socialisation axé sur la transmission de valeurs et de normes extérieures au sujet et qui s'était porté garant du lien social dans la modernité dite classique.

On peut invoquer *a priori* deux manières d'envisager la transmission des contenus d'enseignement qui renvoient plus largement aux rapports entre la culture et l'individu ainsi qu'aux modes de socialisation appelés «classique» et «contemporain». Dans la première, les contenus d'enseignement ou objets culturels sont déjà constitués et préexistent à l'élève, celui-ci devant impérativement se les approprier. Ainsi, il y a une langue, une littérature, une histoire, des théories scientifiques, des lois mathématiques et des œuvres artistiques à connaître et qui sont le reflet objectif d'un monde ordonné au sein duquel le sujet doit prendre place. Dans la deuxième, ces objets culturels sont des ressources dont dispose l'élève afin de se construire et de se définir. Les contenus des savoirs sont subsidiaires à la façon dont l'individu se définit et peuvent ou non être pertinents pour sa propre quête identitaire ou dans sa quête du savoir. La préséance laissée soit aux contenus des savoirs ou soit aux significations que le sujet leur attribue transparait, selon nous, dans l'enseignement, et ce dans les différentes matières. Aux fins du présent article, nous invoquons une recherche en cours où nous tentons de voir si, par l'entremise de l'enseignement de l'histoire et des sciences, un *corpus* de connaissances ou une lecture du réel est imposé tel quel aux élèves ou si ces derniers ont la possibilité, non tant de s'en affranchir, mais de se positionner de façon réflexive par rapport à eux?

Le cadre de la recherche en cours

Dans cette deuxième partie, nous situons brièvement le cadre de la recherche invoquée qui s'inscrit dans la suite de nos travaux antérieurs portant sur la mission culturelle de l'école. Nous rappelons d'abord les objectifs poursuivis et apportons ensuite des précisions sur le dispositif mis en place, question de pouvoir mieux situer le sens des propos des enseignants dans la partie qui suit.

Les objectifs poursuivis

La recherche à laquelle se réfère le présent article se veut exploratoire et poursuit deux objectifs généraux. Nous voulons voir en quoi deux des trois dimensions de la mission culturelle de l'école québécoise exprimée par les visées d'instruction et de socialisation⁴ (MÉQ, 1997) s'interpénètrent et analyser l'incidence de l'enseignement des contenus disciplinaires et des procédés pédagogiques mis en œuvre par les enseignants au sein des classes sur la construction des identités collectives et individuelles. En d'autres termes, nous nous demandons si ce qui est transmis par les enseignements, et ce dans chaque matière, influence la construction du sujet par lui-même, et si la socialisation, telle que considérée par les enseignants, permet

4. À ces deux volets, il nous faut ajouter aussi celui de la qualification.

d'incarner la visée promue dans la politique éducative ministérielle qui suggère de faire de l'école « un agent de cohésion » apte à favoriser « le sentiment d'appartenance à la collectivité » et « l'apprentissage du "vivre ensemble" ». (MÉQ, 1997 : 9)

Le dispositif mis en place : quelques précisions

La recherche s'appuie sur des témoignages d'enseignants et d'enseignantes qui interviennent dans seize écoles primaires et secondaires des régions de Montréal et de Québec⁵. Recueillis au printemps 2007, ces témoignages devraient nous permettre de cerner l'articulation entre ce que les enseignants disent faire en classe avec les élèves lors de l'enseignement de leur matière et nous renseigner sur la façon dont ils définissent la fonction socioculturelle de l'école et estiment la réaliser, via les visées d'instruction et de socialisation.

L'échantillon est composé de 35 enseignants du primaire (n=11) et du secondaire (n=24) intervenant dans les cinq grands domaines d'apprentissage disciplinaires identifiés dans les programmes d'études du primaire et du secondaire, soit ceux des langues, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social, des arts et du développement personnel (MÉQ, 1997, 17-18). La participation a été obtenue sur une base volontaire. Dans le cas du primaire, les enseignants interrogés sont généralistes et enseignent l'ensemble des matières, à l'exception d'un seul qui enseigne les arts. Dans le cas du secondaire, les enseignants interviennent dans diverses matières : deux en anglais, quatre en arts, un en éducation physique, cinq en français, trois en histoire, trois en mathématiques, un en enseignement moral et deux en enseignement moral et religieux catholique, trois en sciences dont un en science physique (4^e secondaire) et deux en science et technologie (2^e secondaire).

Le recueil des données s'est fait au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées d'une durée approximative d'une heure. Le protocole d'entrevue proposait deux grands axes de questionnement, l'approche d'enseignement d'une part, le contexte sociétal et la mission de l'école d'autre part. En ce qui concerne l'approche d'enseignement, les thèmes portaient sur les stratégies ou procédés pédagogiques utilisés pour l'enseignement de la discipline concernée; dans le cas du contexte, ils portaient sur la culture contemporaine, les transformations sociales, les rapports existant entre l'école, la société et l'individu. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites dans leur intégralité. Précisons que, à la suite de quelques-unes d'entre elles, des réajustements ont été apportés au protocole dans le but de favoriser une plus grande ouverture des questions.

Quant au *mode d'analyse*, celui-ci est basé essentiellement sur le dégagement des significations émanant des discours des enseignants. L'analyse de contenu inspirée de Bardin (2003) a donc été privilégiée. Celle-ci a d'abord donné lieu au classement des propos en fonction des thèmes identifiés dans les deux axes, propos qui ont ensuite été distingués selon les unités de sens dégagées, ce qui a fait émerger des catégories de significations. Il faut noter que le cadre interprétatif de ces significations

5. Il s'agit de sept écoles primaires dont deux de la Montérégie et cinq de la région de Québec et de neuf écoles secondaires dont deux de la Montérégie et sept de la région de Québec.

s'inspire des références à la modernité et des effets produits sur les modes de socialisation auxquels participent les individus et sur leur construction identitaire. Ce qui nous intéresse particulièrement, tout en convenant de la taille réduite de l'échantillon, c'est l'intention ou non des enseignants concernés de donner préséance, par l'entremise de leur enseignement, soit à la transmission des contenus des programmes considérés ici comme des objets culturels, soit à l'élaboration de ces objets de savoir par les élèves eux-mêmes. Autrement dit, est-ce que les enseignants considèrent que les contenus d'enseignement doivent être présentés et intégrés tels quels par les élèves à partir des enseignements qu'ils dispensent ou accordent-ils à ceux-ci la possibilité de les critiquer de manière à ce qu'ils puissent définir leur propre rapport au monde, leur propre vision de la culture et ce faisant leur propre identité?

Des discours concernant l'enseignement de l'histoire et des sciences : quelle subjectivation?

Après avoir situé le cadre général de l'étude en cours, nous présentons et discutons, dans cette troisième partie, de certains extraits de discours recueillis chez les enseignants d'histoire et de sciences du secondaire de manière à pouvoir dégager leur manière de tenir compte ou non de la subjectivation chez leurs élèves, tout en reconnaissant par ailleurs qu'il ne s'agit que d'une présentation partielle des données.

Une vision normative ou une vision critique de l'enseignement de l'histoire?

Les discours des trois enseignants d'histoire donnent à voir une certaine évolution dans la manière de l'enseigner depuis les années 1990. Il semble bien en effet que l'on soit en voie de passer d'une vision normative de l'enseignement qui favorise l'adhésion intellectuelle et morale de l'élève à un courant de pensée, une thèse ou une interprétation du « réel », à une vision plus critique qui met volontairement l'élève « en contact » avec divers courants de pensée, thèses ou interprétations possibles du « réel », mais aussi « à distance » vis-à-vis d'eux, pour lui permettre de construire sa propre représentation des phénomènes à l'étude. Les témoignages rapportés tendent par ailleurs à montrer la coexistence de ces deux visions.

Un des enseignants qui enseigne l'histoire depuis plus de trente ans semble bien conscient de l'existence de ces deux approches d'enseignement dont on vient de parler. Il souligne clairement qu'un enseignant peut choisir entre, soit éveiller la conscience politique et historique des élèves par la communication de sa propre lecture du « réel » et de ses propres convictions ou soit les amener à comprendre les causes de ces événements historiques en leur proposant diverses interprétations souvent divergentes des événements de manière à ce qu'ils puissent construire leur propre représentation de l'histoire. Cet enseignant dit toutefois opter pour la première approche, non seulement parce qu'il l'associe à une certaine forme de « responsabilité » mais aussi parce qu'elle confère au savoir émanant de son discours une valeur de vérité. L'extrait suivant témoigne d'une telle posture :

Il semble bien en effet que l'on soit en voie de passer d'une vision normative de l'enseignement qui favorise l'adhésion intellectuelle et morale de l'élève à un courant de pensée, une thèse ou une interprétation du « réel », à une vision plus critique qui met volontairement l'élève « en contact » avec divers courants de pensée, thèses ou interprétations possibles du « réel », mais aussi « à distance » vis-à-vis d'eux, pour lui permettre de construire sa propre représentation des phénomènes à l'étude.

Moi, je suis un nationaliste depuis toujours et dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada, j'explique l'évolution du système politique jusqu'en 1982 pour le moins. Ce message-là que je leur véhicule me vient d'une passion que j'ai et on ne transmet pas une passion sans se servir de ce que l'on est évidemment. Un jour, un de mes étudiants m'a dit: « Depuis le temps que t'enseignes, combien de tes étudiants vont voter pour le parti Québécois? » Probablement que j'en ai influencé... On a tous été influencés par des maîtres. Les jeunes profs d'aujourd'hui ne pensent pas à ça être un maître. Être un maître, ça veut dire être en contrôle d'une certaine vérité, être capable de la transmettre et de convaincre. C'est le magistère. (Sujet 1, Histoire, 4^e secondaire)

Cet enseignant affirme toutefois que son enseignement n'est pas dogmatique pour autant. Il est d'avis qu'il ne lui appartient pas nécessairement de présenter de manière systématique des interprétations concurrentes à la sienne. Concernant la proposition de lecture unique du « réel » qu'il offre à ses élèves, il affirme que ceux-ci ont possibilité d'y adhérer ou non, convenant d'ailleurs explicitement ailleurs dans l'entrevue de leur liberté ou de leur autonomie de pensée. On peut très certainement questionner l'absence de référence chez cet enseignant expérimenté à la dynamique ambiguë qui règle les communications et les rapports entre le maître et les élèves dans la classe, compte tenu de la différence de statut qui existe entre eux, différence qui confère inévitablement à l'enseignant une autorité sur le savoir qui y circule, ce qui limite forcément la *soi-disant* liberté de choix des élèves.

Mais un autre de ses propos nous force toutefois à réfléchir davantage sur les motifs qui inspirent le choix de cette approche. On pourrait en effet être tenté de croire que le parti pris affiché en faveur d'une approche basée sur sa propre lecture des événements pour favoriser l'éveil de la conscience politique et historique tient d'une volonté de leur imposer sa propre façon de penser. Or, cela ne nous semble pas tout à fait le cas, cet enseignant faisant aussi allusion à son rôle d'enseignant, comme le montre l'extrait qui suit :

Dans les années 1970, on y allait allègrement, mais à un moment donné, on a dit de ne pas parler de politique en classe. Ayant respecté ces consignes pendant cette période-là, je trouvais que mon enseignement était fade, n'avait pas de couleur, de sorte que je suis revenu à être plus engagé par rapport à l'histoire. (Sujet 1, Histoire, 4^e secondaire)

Le propos rapporté semble en effet en dire plus sur les motifs qui justifient son approche. En affirmant sa distance par rapport à une position institutionnelle voulant qu'on « ne parle pas de politique » en classe et en soulignant son retour à un discours « plus engagé par rapport à l'histoire » ou plus coloré, cet enseignant sous-entend qu'il n'adhère pas à l'idée de neutralité des objets de savoir, ni à leur déconnexion des contextes sociaux qui leur donnent sens. Il nous apparaît faire montre d'une autonomie certaine sur le plan de son jugement professionnel en affirmant sa conviction de pouvoir influencer sans enrôler, mais aussi sur le plan de sa détermi-

nation à offrir une animation pédagogique en classe qui lie le savoir à enseigner à la culture sociale ambiante.

Les deux autres enseignants affirment enseigner l'histoire à partir d'une perspective différente qui s'apparente à la deuxième approche rejetée par l'enseignant précédent. Pour eux, ce qui doit primer, ce n'est pas de dicter une interprétation unique des événements ou de favoriser l'adhésion à une option politique particulière et à une identité collective mais plutôt de susciter un questionnement d'ordre historique et même identitaire chez l'élève. C'est d'ailleurs l'accent mis sur la personne et le parcours spécifique de chaque élève ainsi que l'influence de la relation qu'il engage avec chacun qui ressortent du propos de l'un d'entre eux, ainsi que l'indique l'extrait suivant :

Le vivre-ensemble est important, mais la conscience de l'autre passe d'abord par soi. J'accorde plus d'importance à interpeller l'élève dans tout ce qu'il est, à voir qu'il est en processus, en démarche, puis espérons qu'il y a une graine qui germera de ce que j'aurai abordé avec lui. (Sujet 3, Histoire, 5^e secondaire)

Dans la même veine, l'autre enseignant mentionne que le but premier de l'enseignement de l'histoire est tout le contraire que d'amener l'élève à incorporer une vision unique et « idéologique » de la matière. L'approche qu'il retient est davantage orientée vers le développement d'esprits libres vis-à-vis des idées qui leur sont proposées, l'enseignement devant s'attacher à fournir des repères critiques pour favoriser l'expression de jugements autonomes chez les élèves. Cette perspective doit d'ailleurs être retenue pour tous les élèves, y compris pour ceux d'origines ethnoculturelles autres. L'extrait suivant illustre une telle perspective :

La fonction ultime est de faire des individus libres, des libres penseurs, des « non manageable », des gens qu'on ne pourra pas manipuler par une idéologie quelle qu'elle soit. Ma force c'est de donner tous les repères pour ça, et je ne vois pas l'histoire comme un instrument, par exemple, pour mouler un élève d'origine étrangère. L'idée c'est de lui donner des repères. (Sujet 2, Histoire, 4^e secondaire)

Les témoignages d'enseignants qui viennent d'être présentés et les commentaires analytiques qui les accompagnent montrent que l'enseignement de l'histoire tend à s'affranchir d'un certain dogmatisme, tout en ne niant pas le pouvoir d'influence que détiennent les enseignants dans la transposition des savoirs en classe. Ils montrent aussi que les accents ne sont toujours mis sur les savoirs comme tels mais bien sur la personne de l'élève et sur la formation de son jugement. Pour certains enseignants, le souci de vouloir développer une conscience historique prime sur l'imposition d'une lecture « nationaliste » du fait historique. Bien qu'aucun extrait de discours ne s'y rapporte ici, un tel souci a particulièrement été évoqué en référence à la situation politique du Québec et à l'option souverainiste proposée aux citoyens. L'un des enseignants affirme à cet égard que, plutôt que de chercher à convaincre les élèves issus de l'immigration de l'option souverainiste, il vise à les amener

à comprendre le questionnement récurrent des Québécois sur leur avenir politique au sein du Canada.

L'enseignement des sciences : une vision objectiviste ou une vision relativiste?

Nous avons délibérément choisi les sciences comme second exemple de matière scolaire susceptible de nous permettre d'apprécier la préséance laissée ou non au sujet dans l'enseignement. Vu le caractère encore prétendument « objectif » des disciplines scientifiques par rapport à l'histoire qui semble plus naturellement proposer des valeurs et des symboles qui débouchent sur des visions du monde ou qui aident à forger les identités et les sentiments d'appartenance, il nous semble intéressant de saisir le type de vision qui prédomine dans le discours des quelques enseignants interrogés. Par des effets d'influence du discours actuel au sujet des sciences et des technologies mais aussi de l'enseignement scolaire, il semble bien que les sciences en viennent à servir des finalités autres que scientifiques, notamment des finalités morales et identitaires, comme le montrent les divers témoignages provenant des trois enseignants rencontrés. Les extraits d'entretiens qui suivent permettent de dégager des observations intéressantes au regard de cette manière d'enseigner les sciences.

Une première observation susceptible de caractériser l'enseignement des sciences suggère l'entrée de la science dans la sphère de la morale, une morale tantôt environnementaliste, tantôt sanitaire, ainsi que le proposent les témoignages qui suivent.

Une enseignante énonce justement sa vision élargie de la science axée sur une préoccupation pour l'environnement :

On est surtout dans une culture de globalité. On n'est pas dans le spécifique de la science. On y va beaucoup avec la conscientisation environnementale, le citoyen responsable. (Sujet 6, Sciences, 2^e secondaire)

Cette morale s'étend aussi à la santé et à la consommation. Par exemple, l'autre enseignant (Sujet 4, Sciences, 2^e secondaire) incorpore dans son programme un volet relatif à la santé et à l'hygiène qui recouvre des questions relatives au sommeil, à l'alimentation, à la consommation de drogues et d'alcool et aux pratiques sexuelles (protection, infections, pratiques à risque).

Comme on peut le constater, ces approches des sciences peuvent servir de tremplin pour l'édification d'une morale tout autant individuelle (santé, hygiène, sexualité) que sociale (environnement, pollution). La finalité de l'enseignement devient alors exogène à la méthode des sciences. L'appropriation qui est faite par l'élève du corpus de connaissances scientifiques et de la logique propre à leur organisation est moins, dans les deux témoignages présentés, le but visé par l'enseignement que le positionnement personnel des enseignants concernés par rapport aux questions environnementale et sanitaire. Autrement dit, l'accent semble être mis sur les enjeux et la pertinence sociale de la science plutôt que sur ses principes et méthodes intrinsèques.

Une deuxième observation susceptible de caractériser l'enseignement des sciences chez les enseignants interrogés suggère une posture relativiste à son endroit, posture qui consiste à présenter la science comme un discours possible sur le monde, une construction parmi bien d'autres possibles. Dans l'extrait suivant, la science est comme « rabaissée » dans ses prétentions à produire de la connaissance ou à affirmer de manière péremptoire la vérité des choses, dans la mesure où elle est présentée comme ayant une histoire, ce qui renvoie à la relativité de ses théories et donc à sa lecture « particulière » du monde:

Pluton, on pensait que c'était une planète puis ça n'en est plus une. Même dans le domaine scientifique, il y a des contradictions qui surgissent. (Sujet 5, Sciences, 4^e secondaire)

Si, dans cet extrait, la science est présentée dans une perspective de « faillibilité » épistémologique, les deux extraits associés aux témoignages qui suivent vont encore plus loin et présentent la science comme un discours possible parmi d'autres, ce qui du coup la confine au relativisme épistémologique (Forquin, 1989), voire culturel:

Je vais respecter le fait qu'ils n'adhéreront peut-être pas à la théorie de l'évolution, mais moi, j'y crois quand j'enseigne. Mais en même temps, je vais respecter qu'ils croient à d'autres choses, mais je leur demande d'avoir une connaissance de cette façon de voir... C'est comme quand t'arrives en morale puis que t'enseignes les différentes religions. C'est pas parce que le prof explique ce qu'est l'hindouisme qu'il est nécessairement de confessionnalité... Il enseigne à des jeunes qui ont différentes confessionnalités. (Sujet 5, Sciences, 4^e secondaire).

Je lui demande de m'expliquer pourquoi, quelles sont les valeurs, les causes qui remettent en question ça. Puis je vais lui dire : « si tu veux maintenir cette position-là, tes croyances, tes valeurs, c'est correct, sauf qu'il y a un minimum d'informations que je dois te transmettre pour que tu puisses voir ». Puis je vais lui demander de faire toutes les évaluations. Puis dans la construction d'opinion ou encore dans des enjeux, il va falloir qu'il annonce cette valeur ou cette influence qu'il a. Faut qu'il soit capable d'objectiver son point de vue. (Sujet 6, Sciences, 2^e secondaire)

Dans ces témoignages qui soutiennent une perspective relativiste, la connaissance scientifique n'est pas nécessairement intégrée telle quelle. Elle sert de référent objectivant, de repoussoir à la représentation du monde (éventuellement religieuse) de l'élève. Autrement dit, elle devient ce par quoi l'élève prend conscience des caractéristiques de ses propres croyances. Le discours sur la science est ramené à une invitation à la pensée critique, sans pour autant que l'élève ne soit muni des outils, de la méthode, de l'épistémologie et des connaissances scientifiques. En ce sens, la science constitue une ressource parmi d'autres, pouvant servir à l'élève dans la construction de sa propre compréhension des choses. En somme, dans la mesure où la

Le discours sur la science est ramené à une invitation à la pensée critique, sans pour autant que l'élève ne soit muni des outils, de la méthode, de l'épistémologie et des connaissances scientifiques. En ce sens, la science constitue une ressource parmi d'autres, pouvant servir à l'élève dans la construction de sa propre compréhension des choses.

science permet de considérer, sous le jour qui lui est propre, les questions environnementales et sanitaires, elle devient en quelque sorte une voie d'accès ou une porte d'entrée à des questions de société auxquelles les enseignants concernés estiment important d'initier les élèves, invitation d'ailleurs formulée pour intégrer la dimension culturelle à l'école (MÉQ, 2003). La science ne serait plus alors la « chose » à considérer en soi, mais une manière de comprendre les questions fondamentales qui engagent l'avenir de l'humanité et, par le fait même, la vie des élèves.

Faut-il parler de « perte d'aura » de la science (ou de la science académique) dans la culture scolaire? Quoi qu'il en soit, certains pensent, à l'instar des enseignants rencontrés, que la science à l'école doit tirer sa pertinence et sa légitimité dans l'éclairage des débats sociaux importants – telles les questions environnementales et sanitaires –, et non plus uniquement dans le fait d'initier les élèves à son épistémologie et sa méthode. Certes, l'initiation à la méthode scientifique existerait toujours, mais serait partie d'une approche globale centrée sur ses implications sociales et culturelles. Dans les débats sociaux sur l'environnement et la santé, la science fournit son propre éclairage mais celui-ci n'est qu'un éclairage possible parmi d'autres, au service de la construction de la représentation du monde par les élèves considérés comme des sujets capable de réfléchir.

Conclusion

Le présent article nous a permis, par l'entremise de quelques témoignages d'enseignants et d'enseignantes d'histoire et des sciences, de nous interroger sur le sens de la considération des points de vue des élèves dans l'enseignement de ces disciplines, et donc sur la considération de la subjectivité dans l'école actuelle, pour rejoindre le propos sur la modernité déployé dans la première partie. Rappelons qu'une telle considération du sujet suggère, par le fait même, l'abandon d'un certain type de rapport au normatif dans l'enseignement, particulièrement d'un discours préconstruit sur le sens du monde ainsi que sur l'identité et les valeurs auxquelles l'élève aurait le « devoir » d'adhérer intellectuellement ou moralement. Ces quelques témoignages nous permettent de convenir de l'évanescence d'un tel rapport à la dimension normative dans l'enseignement scolaire à travers l'enseignement de l'histoire et des sciences au profit d'une considération plus sensible des points de vue des élèves. Nous sommes d'avis, et c'est la thèse que nous soutenons, que ces derniers sont de plus en plus sollicités par l'enseignement dispensé à se distancier de la culture scolaire et à appréhender les cadres et notions disciplinaires dans une perspective davantage critique et relative. Le récit historique peut aider l'élève à se situer dans le monde bien que dans une perspective critique. Le discours scientifique peut également aider l'élève à se positionner bien qu'il ne soit pas le seul qui puisse expliquer le « réel ».

En avalisant le parti pris pour la construction autonome du sujet, perspective qui va à contresens du mode conventionnel de socialisation de l'école axé sur la transmission de valeurs devant être intériorisées par les membres d'une société et

Ces quelques témoignages nous permettent de convenir de l'évanescence d'un tel rapport à la dimension normative dans l'enseignement scolaire à travers l'enseignement de l'histoire et des sciences au profit d'une considération plus sensible des points de vue des élèves.

ayant la force de s'imposer comme étant d'emblée consensuelles, certains croient que l'école accentue la « crise » qui le traverse, alors que d'autres pensent, et nous sommes de ceux-là, qu'elle tente, en produisant des sujets autonomes, de renouveler sa réponse au problème de déliquescence du lien social. Comme nous y invitent à le faire les sociologues évoqués précédemment, il faut voir la considération du sujet comme étant davantage l'indice d'une transformation dans la manière dont nos sociétés et l'école contribuent au lien social. En ce sens, l'école participe activement à l'édification d'une modernité contemporaine en tant que réalisation de l'autonomie du sujet. La question se pose cependant de savoir si les enseignants et enseignantes sont prêts à assumer les conséquences de ce parti pris en faveur de l'autonomie et de la liberté intellectuelle, morale et personnelle des élèves.

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (2003). L'analyse du contenu et de la forme des communications, dans *Les méthodes des sciences humaines*, sous la direction de Serge Moscovici et Fabrice Buschini. Paris : Presses universitaires de France, p. 243-270.
- BECK, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien social et Politiques*, 39, p. 15-25.
- DESCARTES, R. (1965). *Le discours de la méthode*. Paris : Bordas, 191 p.
- DE SINGLY, F. (1998). Individualisme et lien social. *Lien social et Politiques*, 39, p.33-45.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37, 4, p.511-535.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 277 p.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 427 p.
- DUBET, F. (2003). Éducation : pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et Sociétés*, 11, 1, p. 47-64.
- DURKHEIM, É. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF, 131 p.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles : DeBoeck, 247 p.
- GAUCHET, M. (2002). La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation, dans *Y a-t-il une éducation après la modernité?*, sous la direction de L. Cornaz. Paris : L'Harmattan, p. 9-23.
- HABERMAS, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité* (traduit de l'allemand). Paris : Gallimard, 485 p.
- KANT, E. (1991). *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris : Flammarion, 206 p.

- KANT, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 117 p.
- LEVASSEUR, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, numéro thématique « Démocratie et éducation », vol. 29, n° 3, p. 611-634.
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, Université Laval, XLVI, 1, p. 97-118.
- LEVASSEUR, L. et TARDIF, M. (2004). Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais (Division du travail scolaire et travail technique dans les écoles des sociétés occidentales). *Educação & sociedade*, CEDES, Brésil, vol. 25, n° 89, p. 1275-1297.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec, 49 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.
- TOURAINÉ, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard, 510 p.

Contribution des parents à la socialité des jeunes

Rollande DESLANDES

Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'auteure aborde le lien social sous l'angle du développement des compétences humaines d'autonomie, de coopération sociale et de participation publique. Elle situe d'abord ces compétences dans le contexte du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001, 2003). Elle présente les parents, voire la famille, comme maîtres d'œuvre dans la socialisation des jeunes vers l'exercice de la vie en société et d'une citoyenneté responsable. Ses réflexions s'appuient sur deux modèles théoriques, en l'occurrence le modèle contextuel du style parental (Darling et Steinberg, 1993) et le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Ses réflexions sont enrichies des résultats de ses recherches portant entre autres, sur la socialisation à l'autonomie et la réussite scolaire. Elles sont aussi entrecroisées par des réflexions provenant d'une démarche auto-observée et provenant d'autres parents. L'auteure montre que les processus d'influence parentale tiennent la route, quel que soit le but visé par la socialisation.

ABSTRACT

Parents' Contributions to Socializing Young People

Rollande DESLANDES
University of Quebec in Trois-Rivières

In this article, the author approaches the social bond from the angle of developing the human skills of autonomy, social cooperation and public participation. First, it situates these skills in the context of the Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2003). It presents the parents or the family as project managers for socializing young people to become responsible citizens who participate in society. The article is based on two theoretical models: the contextual model of parenting style (Darling and Steinberg, 1993) and the model of the parent participation process (Hoover-Dempsey and Sandler, 1997). The article is enriched with research results on the socialization of autonomy and school success, among other aspects. It also includes some reflections from a parents' self-observation process. The author demonstrates that parental influence processes are very important, regardless of the socialization goal.

RESUMEN

Contribuciones de los padres de familia a la socialización de los jóvenes

Rollande DESLANDES
Universidad de Quebec en Trois-Rivières

La autora aborda el vínculo social desde el ángulo del desarrollo de las competencias humanas de autonomía, cooperación social y participación pública. Por principio, sitúa dichas competencias en el contexto del Programa de formación de la escuela quebequense (MEQ, 2001, 2003). Presenta a los padres de familia, incluyendo a la familia, en tanto que responsables de la socialización de los jóvenes al ejercicio de la vida en sociedad y de una ciudadanía responsable. Sus reflexiones se apoyan en dos modelos teóricos, el modelo contextual del estilo familiar (Darlin y Steinberg, 1963) y el modelo del proceso de la participación de los padres de familia (Hoover-Dempsey y Sandler 1997). Sus reflexiones se enriquecen con los resultados de las investigaciones sobre la socialización a la autonomía y el éxito escolar. Éstas se entrecruzan con reflexiones provenientes de un enfoque auto-observado proveniente de otros padres de familia. La autora muestra que los procesos de influencia de los padres de familia son sólidos, sin importar el objetivo perseguido por la socialización.

Introduction

Plusieurs auteurs décrivent haut et fort la fragilité du lien social dans les sociétés industrialisées. La notion de lien social réfère à l'ensemble des affiliations et des relations qui unissent les gens ou les groupes sociaux entre eux. Il est pertinent de parler de force qui unit les membres d'une même famille, d'une même communauté, d'une même société entre eux. Un lien social fort conduit habituellement vers le passage du « je » au « nous ». Lorsque le lien est fort, y figurent l'engagement, la solidarité, la tolérance et la connaissance de l'autre. À l'inverse, si le lien est faible, apparaissent alors une augmentation des inégalités sociales, la violence, l'absence de contact entre les gens, l'exclusion de certains individus, l'insécurité, l'incivilité ainsi que l'omniprésence de l'individualisme (Duru-Bellat, 2000; Lahire, 1999; Paquet, 1996).

C'est dans une perspective de réhabilitation d'un meilleur vivre ensemble que s'inscrivent, entre autres, les *Programmes de formation de l'école québécoise en éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire* (MEQ, 2001, 2003). Visant le développement global de l'élève, ces programmes comprennent des compétences disciplinaires ainsi que des compétences transversales ou compétences de la vie courante qui transcendent toutes les disciplines scolaires. Pour leur part, les domaines généraux de formation, en l'occurrence « vivre-ensemble et citoyenneté » qui retient notre attention dans le présent article, permettent d'appuyer tout le processus de développement des compétences. En même temps, l'école, la famille et la communauté sont invitées à se concerter, à travailler ensemble pour mieux accompagner les jeunes dans le présent et mieux préparer leur avenir (MEQ, 2003). La famille est toutefois considérée comme l'influence socialisatrice la plus puissante qui s'exerce sur les jeunes, suivie de l'école, à titre d'institution hors du milieu familial (Gamble, 2002; Schugurensky et Myers, 2003).

Dans cet article, il sera d'abord question du rôle des parents, voire de la famille. Il nous paraît important de scruter de quelles manières les parents peuvent contribuer au développement d'un lien social plus fort. Une précision s'impose quant à l'utilisation du terme « parent » qui peut référer à tout adulte signifiant pour l'enfant ou l'adolescent. Il ne s'agit pas ici de faire fi de la grande diversité des familles et de se centrer uniquement sur le modèle de la famille « nucléaire ». Nous abordons donc la question du rôle parental en présentant, dans un premier temps, deux modèles théoriques explicatifs de la fonction socialisante des parents dans le contexte du développement de la socialité des jeunes. Puis, dans un deuxième temps, nous examinons par quels mécanismes les parents peuvent renforcer la socialité des jeunes à la fois à l'intérieur de la cellule familiale et en complémentarité avec l'école. Le but de cet article est de mener ce questionnement à partir d'une réflexion qui s'appuie sur nos résultats de recherche et sur des propos recueillis auprès de parents et suite à une démarche d'auto-observation. Notre réflexion s'articule autour des questions suivantes : Que peuvent faire les parents pour favoriser le développement du lien social? Comment promouvoir un vivre-ensemble collectif? Quelles stratégies utiliser pour favoriser chez l'enfant ou l'adolescent une culture de partage et l'aider à devenir un citoyen, un travailleur et un consommateur responsable et engagé?

L'angle d'examen retenu

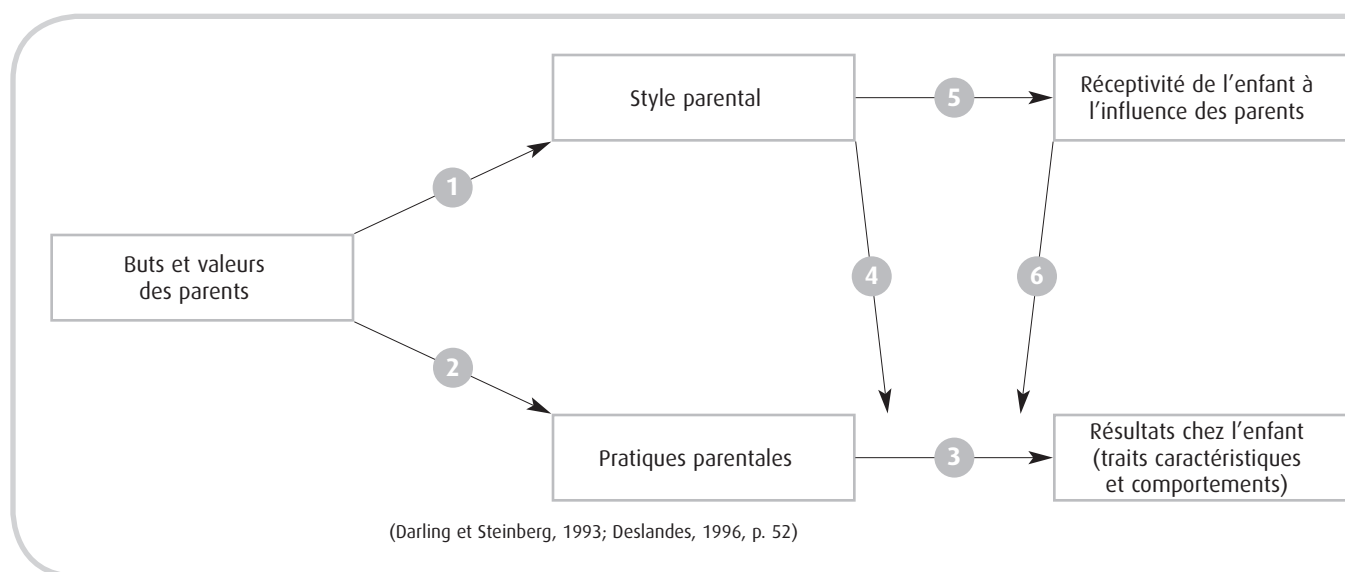
L'angle à partir duquel nous abordons le développement du lien social dans les questions soulevées précédemment repose essentiellement sur les trois concepts clés de l'éducation à la citoyenneté retenus par Leleux (2000), soit l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique, concepts qu'il convient de rappeler brièvement. Selon l'auteure, éduquer à l'autonomie individuelle amène l'individu à penser et à juger par lui-même, de même qu'à prendre conscience des valeurs et des normes qui influencent ses prises de décision. La notion de coopération sociale renvoie au savoir-être avec autrui tandis que celle de participation publique est axée sur les compétences requises pour prendre part au pouvoir qui concerne tous les citoyens. Ces notions rejoignent celles incluses dans le modèle de Greenberger (1982, 1984) qui stipule que la maturité psychosociale est reflétée par trois compétences correspondant aux trois demandes générales faites par toutes les sociétés en regard de l'individu, celles-ci faisant référence à la capacité de fonctionner d'une façon autonome (compétence individuelle), à la capacité d'interagir adéquatement avec les autres (compétence interpersonnelle) et à la capacité de contribuer à la cohésion sociale (compétence sociale). En somme, pour créer du lien social qui, à son tour, facilite le mieux vivre ensemble, il faut des individus autonomes, responsables, capables de partager et d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses et de participer à la vie citoyenne. En ce sens, la contribution de la famille est indubitablement requise, avant même l'entrée à l'école des enfants tout comme au cours de leur scolarisation.

Le rôle des parents comme agents socialisateurs

La famille constitue indéniablement la cellule de base de toute communauté, de toute société. Elle représente un lieu sécuritaire qui permet l'épanouissement personnel et prépare à la vie sociale et citoyenne. Une voie permettant une meilleure compréhension de son rôle s'ouvre lorsqu'on s'intéresse à la fonction socialisante des parents auprès des jeunes relativement au vivre ensemble collectif. La socialisation parentale peut être analysée à l'aide de plusieurs modèles théoriques, notamment, le modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993) et le modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Nous privilégions ces modèles parce que, d'une part, nous les connaissons bien pour les avoir utilisés dans nos études précédentes relatives à la réussite scolaire mais aussi, d'autre part, parce qu'ils nous semblent transcendants dans la mesure où ils s'appliquent à l'un ou l'autre des buts visés par la socialisation de l'enfant et de l'adolescent par les parents, en l'occurrence dans le cas qui nous occupe, le développement de l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique.

Le modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis

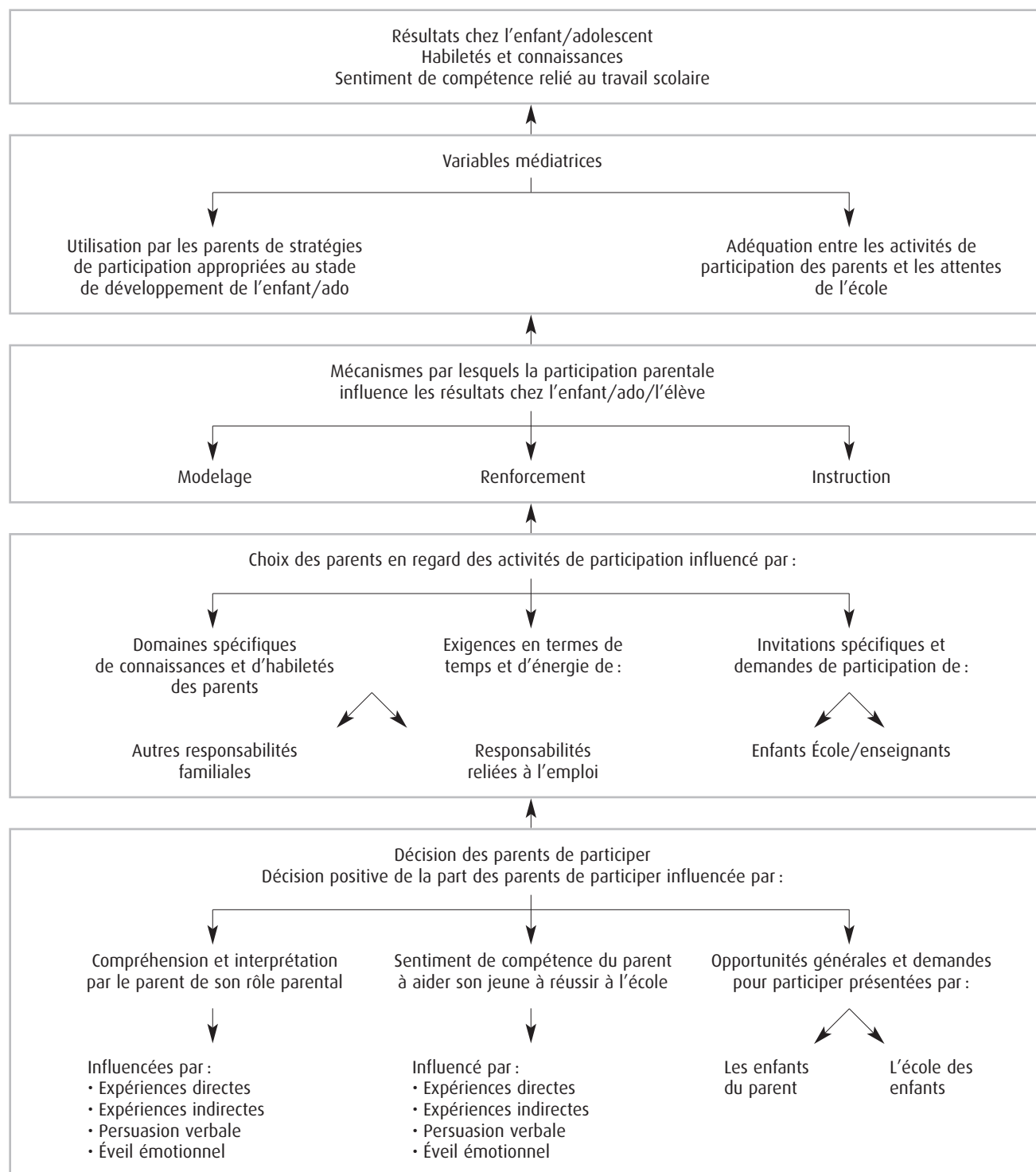
Le modèle théorique de Darling et Steinberg (1993) se veut un prolongement aux modèles de Baumrind (1978) et de Dornbusch et ses collègues (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987) dans lesquels les valeurs des parents et les buts visés par la socialisation des jeunes sont des déterminants essentiels du comportement parental. Ces chercheurs identifient deux variables associées à l'influence parentale, soit les pratiques éducatives parentales et le style parental. Les pratiques éducatives parentales sont illustrées comme des comportements définis par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Encourager son adolescent à présenter sa candidature comme représentant au conseil étudiant et l'accompagner dans l'organisation de sa campagne électorale sont des exemples de pratiques éducatives parentales ayant pour buts de promouvoir la participation à la vie politique comme citoyen. Le style parental constitue la deuxième classe d'attributs parentaux influencés par les buts et les valeurs. Il fait référence à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. À titre d'illustration, le parent qui prône le respect, la tolérance et la solidarité aura tendance à adopter un style parental démocratique caractérisé par une sensibilité élevée et des exigences élevées plutôt qu'un style autoritaire (sensibilité moindre et exigences élevées) ou permissif (sensibilité élevée et exigences moindres) (Baumrind, 1978, 1991). Selon ce modèle, le style parental (1) et les pratiques éducatives parentales (2) résultent en partie des buts et des valeurs des parents (figure 1, flèches 1 et 2), mais chacune de ces deux variables parentales influence le développement de l'enfant par différents processus. Les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (p. ex., autonomie, acquisition de valeurs, estime de soi) et de comportements spécifiques (p. ex., coopération sociale, participation publique). Essentiellement, elles constituent les mécanismes par l'entremise desquels les parents aident directement leurs enfants à atteindre les buts visés par le processus de socialisation (figure 1, flèche 3). Le style parental modifie la capacité des parents à socialiser leurs enfants en changeant l'efficacité des pratiques parentales. Dans une telle perspective, le style parental peut être décrit comme une variable contextuelle qui modère l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant de deux façons: (a) en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant, et par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de ce dernier (figure 1, flèche 4); d'autre part, en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale (figure 1, flèche 5). Cette réceptivité à la socialisation exerce à son tour un impact sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (figure 1, flèche 6) (Deslandes, 1996, p. 52).

Figure 1 : **Modèle contextuel du style parental**

Le modèle du processus de la participation parentale : motifs, mécanismes et visées socialisatrices

Fondé en partie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), et basé sur les résultats d'études psychologiques et sociologiques, le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer (figure 2). Selon les arguments du modèle, qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et à se développer, et parce qu'ils perçoivent les occasions et les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. Le modèle suggère que, une fois décidés à participer, les parents choisissent des activités précises en fonction de la perception qu'ils ont de leurs propres habiletés, intérêts et capacités, des autres responsabilités qu'ils doivent assumer et qui requièrent temps et énergie, ainsi que de l'expérience de participation acquise à la suite d'invitations spécifiques de la part des jeunes eux-mêmes, des enseignants et de l'école. Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par l'entremise des mécanismes de *modelage*, de *renforcement* et d'*enseignement* (instruction), qui à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre leurs actions et les attentes de l'école. Le processus de participation parentale trouve son accomplissement par l'influence qu'il peut avoir sur l'enfant, notamment en ce qui a trait aux résultats qu'il produit sur le plan des connaissances, des habiletés et du sentiment de compétence qu'il développe (Deslandes, 1999; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005).

Figure 2 : **Modèle du processus de participation parentale**



(Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, p. 4; Deslandes, 1999, p. 37)

Convenant de l'importance du renforcement du lien social dans le cadre de la présente réflexion, il peut être intéressant de voir comment s'exprime le jeu des mécanismes décrits précédemment (modelage, renforcement et enseignement), mécanismes au travers desquels les parents exercent leur rôle en vue d'influencer leur jeune, par l'entremise de pratiques éducatives appropriées. Notre préoccupation vise, rappelons-le, à saisir, chez les parents, leurs manières de contribuer au développement de l'autonomie, de la coopération sociale et de la participation publique chez les jeunes. Nous appuyant sur nos travaux effectués au cours de la dernière décennie, il nous est possible d'avancer quelques éléments de réponse concernant la fonction socialisante des parents à l'autonomie individuelle. Le modèle de Darling et Steinberg (1993) est retenu comme toile de fond théorique. Quant aux pratiques de socialisation à la coopération sociale et à la participation publique, nos réflexions, inspirées de conduites parentales effectives, portent sur les rôles des parents en tant que modèles, pédagogues et agents renforçateurs, perspectives mises en évidence dans le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997).

La socialisation à l'autonomie individuelle

Dans cette section, la socialisation parentale à l'autonomie individuelle est examinée sous l'angle du style parental et des pratiques éducatives parentales.

Le style parental

À l'instar de Steinberg, Elmen et Mounts (1989), nous définissons le style parental en fonction de l'engagement du parent, (c.-à-d., sensibilité et chaleur), de son encouragement à l'autonomie et de sa supervision des allées et venues du jeune (Deslandes, 1996). De hauts niveaux d'engagement, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement caractérisent le style parental démocratique. Quant aux pratiques éducatives parentales reliées aux buts de socialisation visés, elles correspondent au soutien affectif parental, à la communication parent-enfant et parent-adolescent et à l'implication des jeunes dans le processus de prise de décision. La notion d'autonomie évoquée s'inspire du concept de maturité psychosociale de Greenberger (1982, 1984) qui s'exprime selon trois dimensions : l'orientation vers le travail, laquelle englobe la persévérance, l'effort, les habiletés de travail du jeune, le désir de réaliser un travail satisfaisant et la capacité à ressentir du plaisir dans le travail; l'identité qui inclut le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi et l'intériorisation de valeurs; l'indépendance qui comprend le sentiment de contrôle, l'initiative et l'auto-détermination (Deslandes 2005, 2007).

Dans l'ensemble, nos résultats montrent que les parents sensibles et chaleureux (engagement parental), qui incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille et utilisent une discipline démocratique (encouragement à l'autonomie) (style parental démocratique) et qui apportent un soutien affectif, contribuent au développement global de l'autonomie, c'est-à-dire à l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité (Deslandes, 2005, 2007). Il importe de préciser qu'un

style parental démocratique est habituellement associé à des pratiques éducatives, telles que le soutien affectif, la communication entre parents et jeunes et la participation de ces derniers au processus de prise de décision (Steinberg, 2001; Tremblay, Deslandes et Cloutier, 2005).

Concrètement, les parents qui adoptent un style qui se veut davantage démocratique facilitent la création d'un climat familial chaleureux où l'enfant se sent aimé, en sécurité et à l'aise pour exprimer ce qu'il pense. L'apport du soutien affectif parental, que ce soit sous forme de présence physique et affective des parents ou d'expression de compliments et d'encouragements, ou encore d'accompagnement parental, aide les enfants à intérioriser les valeurs qu'ils jugent importantes et consolide leur concept de soi (identité). Dotés d'une plus grande confiance en eux, les enfants sont alors plus enclins à prendre des initiatives, des risques, à faire preuve de détermination et à manifester un sens des responsabilités élevé (indépendance). Se sentant encouragés et valorisés, ils sont plus motivés à fournir des efforts, à devenir plus responsables et à éprouver du plaisir dans un travail bien fait (orientation vers le travail). Cependant, la réceptivité de l'adolescent à l'influence des parents est susceptible d'altérer l'impact du style et de la participation parentale. Par exemple, dans l'étude de Deslandes et Cloutier (2002), il est démontré que plus le jeune fait des efforts et persévère (orientation vers le travail), plus il a confiance en lui-même (identité) et plus il est réceptif à la socialisation de ses parents. Il devient donc davantage ouvert à certaines interventions de la part de ses parents.

Les pratiques éducatives parentales

Dans un contexte caractérisé par un style parental davantage démocratique qu'autoritaire ou permissif, les parents profitent de toutes les occasions possibles pour échanger avec leurs jeunes sur différents sujets comme ceux présents dans l'actualité ou reliés à une émission de télévision ou bien à des projets d'avenir. En offrant des occasions d'échanges, les parents permettent ainsi aux jeunes de prendre conscience des valeurs de la famille, de réfléchir et d'argumenter, tout en écoutant et en apprenant à respecter les points de vue de chacun. Donner de l'attention à l'enfant, l'écouter si ce n'est que quelques minutes par jour, lui montrer du respect, discuter avec lui des effets de certains comportements inappropriés comme la tricherie, la malhonnêteté dans la société ou encore de l'importance de garder ses promesses, de mener à bien un travail amorcé et de faire des efforts sont toutes des pratiques parentales qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant ou de l'adolescent.

La participation au processus de prise de décision est aussi une facette importante du développement de l'autonomie chez les jeunes. La prise de décision correspond à une compétence qui se construit d'abord dans la cellule de base, au sein de la famille. C'est dans le milieu familial que les jeunes reçoivent les encouragements nécessaires pour faire des choix appropriés à leur âge (Mann, Harmoni et Power, 1989). Le milieu familial ainsi que la relation parent-enfant apparaissent comme des éléments incontournables dans la compréhension du processus décisionnel chez les adolescents. Graduellement, les parents impliquent leur enfant quand il s'agit de

prendre une décision, par exemple, au sujet de l'heure de retour le soir et la fin de semaine, les vêtements qu'il peut porter ou l'âge auquel il peut suivre des cours de conduite automobile. Les décisions prises uniquement par l'adolescent, qui renvoient à un style parental permissif, tendent à déboucher sur de faibles compétences académiques chez celui-ci, une plus grande proportion de comportements déviants et une augmentation de la susceptibilité envers la pression des pairs (Dornbusch *et al.*, 1985, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud et Chen, 1990). À l'inverse, les décisions prises uniquement par les parents, qui reflètent un style parental autoritaire, sont également corrélées à un faible ajustement chez le jeune, bien que dans une moindre mesure (Tremblay, Deslandes et Cloutier, 2005). Les efforts des parents en vue de promouvoir la participation de leur enfant à une prise de décision conjointe favorisent la confiance en soi et l'autonomie (Baumrind, 1991; Dornbusch *et al.*, 1987). Le style parental démocratique est aussi associé à plus d'efforts de discussions de la part des parents lors du processus de prise de décision (Steinberg, 2001).

Lorsqu'impliqués dans le processus de prise de décision, les adolescents développent également des compétences communicationnelles d'écoute et de dialogue, une capacité à raisonner logiquement, à juger, à choisir, à décider, à répondre de leurs jugements et de leurs actions, et à exprimer un point de vue, de telles compétences de base étant nécessaires dans leurs rapports avec les autres (coopération sociale) et lors de leur participation comme citoyens (participation publique).

La socialisation à la coopération sociale

La socialisation parentale à la coopération, ou le savoir-vivre avec les autres, est examinée en fonction des mécanismes d'influence correspondant au modelage, à l'enseignement et au renforcement.

Les parents comme modèles

La famille est le premier lieu vital où l'enfant apprend à partager, à se coordonner avec autrui, et à s'entendre pour améliorer la solidarité et développer son sentiment d'appartenance. Lorsque les parents ont une histoire de partage et de discussion d'idées, ils agissent alors comme modèles. Le fait de voir leurs parents aider les autres est inspirant pour les enfants. En effet, ceux-ci apprennent des manières d'être en les observant. Or, bon nombre pensent que l'apprentissage du savoir-être apparaît comme une lacune importante dans les sociétés modernes, lacune qui expliquerait en partie l'exclusion sociale de certains individus du milieu du travail et l'augmentation des inégalités culturelles et sociales. On parle alors de manque de socialisation du savoir-être. D'après Lawruszenko (1998), il ne serait pas suffisant de détenir une qualification académique dans son milieu de travail, les entreprises étant de plus en plus à la recherche d'un être social qui puisse s'exprimer dans toutes ses dimensions. À titre de premiers éducateurs, les parents sont bien placés pour apprendre aux jeunes à tisser des liens avec les autres et à s'intégrer dans une sociabilité particulière. La sociabilité agirait ainsi dans le sens de la création du lien social.

Les parents comme pédagogues

Que peuvent faire les parents pour que leur jeune soit davantage « humain »? D'abord, il faut avant tout du temps. Les parents doivent s'investir personnellement auprès de leur enfant. Lui accorder du temps signifie lui accorder de la valeur, lui montrer son importance. Combien de parents, aux prises avec les obligations du travail et toutes les autres préoccupations d'ordre personnel ou conjugal, s'imaginent qu'ils peuvent tout acheter, sans avoir à prioriser une relation de proximité avec leur enfant? Il est impérieux d'accorder de l'attention à l'enfant ou à l'adolescent, de l'écouter si ce n'est que quelques minutes par jour car l'enfant se sent alors valorisé, d'établir des balises de fonctionnement et de faire preuve de constance dans ses rapports avec lui. Ensuite, les parents peuvent aussi prodiguer des enseignements dans le cours des événements quotidiens, ce à quoi se refusent plusieurs sous prétexte de laisser leur enfant libre. Ainsi, ils peuvent enseigner des règles de respect (à l'opposé de l'égoïsme), de même que la façon d'interagir avec les autres qui suppose une attention à « ce que l'on dit » et à « comment on le dit ». Les compétences communicationnelles d'écoute et de dialogue que l'enfant développe sont des conditions essentielles à une bonne coopération. À titre d'exemple, les parents peuvent se servir d'un événement rapporté dans les médias ou décrit dans les journaux pour initier l'enfant à l'empathie et au *caring* afin de développer à la fois sa confiance à l'égard des autres et une saine méfiance. Favoriser l'entre-soi et montrer comment se conforter mutuellement sont des pratiques éducatives parentales qui amènent l'enfant à reconnaître la force et la sécurité que procure le fait d'être plusieurs *ensemble*.

Les parents comme agents renforçateurs

Les parents jouent également un rôle d'agent renforçateur quand ils reconnaissent, par exemple, les efforts positifs du jeune pour communiquer lors d'une session de résolution de conflits, quand ils lui disent qu'ils sont fiers de lui ou d'elle suite à la manifestation d'une conduite collaborative appropriée, quand ils lui disent « merci » suite à sa participation à une tâche réalisée dans la famille ou encore quand ils lui manifestent de l'intérêt quand il ou elle s'engage dans une activité coopérative. Dans ce sens, donner des responsabilités à l'enfant ou l'adolescent et le complimenter lorsqu'elles sont réalisées renforce l'importance de coopérer et d'être solidaire au sein de la famille et contribue à développer son sens des responsabilités.

La socialisation à la participation publique

Dans cette partie, en plus d'exemplifier les mécanismes d'influence parentale en ce qui concerne le développement d'habiletés de citoyenneté, nous illustrons des formes d'appui des parents à la mission de l'école sur ce plan.

Les parents comme modèles

Les parents peuvent faire la promotion d'une culture de participation publique chez l'enfant ou l'adolescent en étant eux-mêmes impliqués. Le fait de voir ses

propres parents aider les autres est inspirant en soi. Par exemple, le parent devient un modèle quand il participe à la politique municipale, qu'il s'investit dans le conseil d'établissement de l'école de son enfant ou encore quand il s'engage à titre de bénévole dans des œuvres caritatives ou au sein d'organismes communautaires. Il en est de même pour le parent qui, préoccupé par la protection de l'environnement, adopte des conduites pro-environnementales, par exemple, recycler les vêtements et les jouets de la famille, rechercher des moyens pour sauvegarder l'énergie, ou encore s'interroger sur ses propres habitudes de consommation et celles de la famille.

Les parents comme pédagogues

La famille est le premier lieu de gestion où s'exerce la démocratie, où l'enfant apprend le pouvoir d'agir et les compétences citoyennes. C'est d'abord dans la famille que les enfants font l'apprentissage des procédures démocratiques, y compris celles qui permettent de les modifier, de critiquer ou de comprendre les justifications d'un interdit. En élaborant des règles à suivre pour le fonctionnement de la cellule familiale, les parents peuvent enseigner en même temps à l'enfant ses droits sur les plans individuel et collectif (comme membre d'une même famille) tout en le sensibilisant aux responsabilités que ces droits supposent. C'est dans ce lieu privilégié que les parents les initient au processus de prise de parole, au processus de consultation et à la tolérance à l'égard des impondérables de la vie.

Les parents comme agents renforçateurs

Les parents peuvent finalement renforcer chez l'enfant son engagement social quand ils l'appuient dans sa participation à des projets de type engagement communautaire et s'intéressent à ce qu'il fait. L'enfant ou l'adolescent a alors l'occasion de développer des habiletés interpersonnelles, une meilleure compréhension du monde et de lui-même, un sens aigu de la justice et un désir de relever des défis. Encourager son adolescent à participer à la vie politique de l'école constitue une autre façon de développer sa compréhension de la notion de citoyenneté responsable. Il peut s'agir alors de l'accompagner dans le cadre de la présentation de sa candidature au sein du conseil de vie étudiante de l'école en prodiguant des conseils sur les stratégies à utiliser, en suggérant des étapes à suivre ou des personnes à contacter, en vérifiant la planification de son équipe et même plus, en acceptant que la maison familiale soit transformée temporairement en quartier général d'élection. Voilà toutes des activités auxquelles des parents nous ont dit avoir été associés lorsque leur jeune fréquentait l'école secondaire.

Conclusion

Nous avons tenté, dans cet article, de préciser le rôle des parents dans la construction du lien social, chez leur enfant, œuvre nécessaire pour relier les individus entre eux dans notre société moderne. Il a été montré que les parents sont les premiers artisans dans l'éducation d'individus autonomes, responsables et capables de

jugement critique, de telles compétences étant fondamentales dans le contexte d'une société humaniste. La famille est la première communauté dans laquelle l'enfant est confronté aux réalités de la vie et s'humanise. Il est d'abord intéressant de constater l'apport du style parental démocratique caractérisé par la sensibilité (engagement parental), l'encouragement à l'autonomie psychologique et la supervision au développement de l'autonomie du jeune et plus précisément, de sa persévérance et sa volonté à faire des efforts (orientation vers le travail), de son autodétermination (indépendance) et de son identité (estime de soi, concept de soi). Il est également intéressant de constater la contribution de la communication parents-enfant et parents-adolescent et de la participation graduelle à la prise de décision dans la famille tant au développement de l'autonomie individuelle qu'au développement de compétences requises pour devenir des citoyens respectueux et responsables telles écouter, raisonner, argumenter juger et décider. Il importe aussi de relever l'apport des parents comme modèles, pédagogues et agents renforçateurs dans l'apprentissage du partage, de l'empathie et de la bienveillance, du respect et de la confiance à l'égard des uns et des autres dans la socialisation à la coopération sociale. Il est également intéressant d'observer le rôle des parents dans l'établissement d'une culture démocratique familiale où l'enfant et l'adolescent apprennent les règles de fonctionnement, leurs droits et leurs responsabilités et sont encouragés dans leur démarche d'engagement civique et communautaire.

La contribution des parents à la socialité des jeunes s'effectue non seulement à l'intérieur de la cellule familiale mais également en complémentarité avec l'école. Pour sa part, l'école favorise une culture de participation en invitant les jeunes à s'impliquer dans des activités parascolaires et en mettant en place une structure de participation démocratique à la vie de l'école (Horman, Bader et Lapointe, 2008). Quand les parents encouragent leur jeune à s'engager dans les activités, et quand ils s'intéressent à ce qu'il fait et le renforcent dans ses actions humanitaires, ils s'allient alors avec l'école pour permettre un apprentissage de la citoyenneté responsable. Il va de soi que l'école doit faciliter cette participation complémentaire des parents, entre autres par un accueil bienveillant et par une reconnaissance de leur expertise et de leur importance dans l'éducation de leur enfant et dans la réalisation de la mission éducative et socialisatrice de l'école (Deslandes, 2004).

Tel qu'annoncé au début de notre réflexion, nous avons choisi de nous concentrer sur le rôle des parents, bien que la famille inclut également les grands-parents, les beaux-pères et les belles-mères, les oncles et tantes et les frères et sœurs. Comme nous l'avons vu, hormis la famille comme institution socialisante, figurent aussi l'école et la communauté. Il n'est nullement de notre intention de faire reposer exclusivement sur les épaules des parents l'entière responsabilité de l'éducation au vivre-ensemble. Il n'en demeure pas moins que la famille reste le premier lieu vital où l'enfant apprend des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être indispensables pour vivre avec les autres. Nombreux sont les parents qui vivent actuellement dans l'angoisse et qui sont préoccupés par l'éducation à apporter à leur enfant en vue de lui permettre de naviguer dans une société où règnent l'individualisme, la compétition et l'égoïsme calculateur, où des expressions telles « c'est pas mon problème »

Il y a lieu d'ouvrir vers de nouveaux questionnements afin de permettre à un plus grand nombre de parents d'aider leurs jeunes à pouvoir être autonomes, coopératifs et participants à la vie publique.

semblent de plus en plus acceptées, où les jeux de coulisse et la domination font loi, où la méritocratie et l'effort, qui auparavant aidaient à l'avancement des individus sont maintenant surpassés par le mercantilisme. Le temps semble propice pour engager une réflexion sur la nécessité de fournir des repères solides aux enfants au sein de la cellule familiale. Nous sommes par ailleurs conscients que le défi est de taille. On n'a qu'à penser aux nouveaux types de famille (familles monoparentales, familles recomposées, autres) et aux familles d'origine immigrante qui cumulent leur lot de responsabilités et de préoccupations. Il y a lieu d'ouvrir vers de nouveaux questionnements afin de permettre à un plus grand nombre de parents d'aider leurs jeunes à pouvoir être autonomes, coopératifs et participants à la vie publique.

Repenser « famille » oblige les parents à établir leurs priorités quant aux activités qu'ils retiennent (par exemple, accepter de diminuer le nombre de rencontres sociales), du moins pendant un certain temps. Repenser « famille » requiert du temps, de l'énergie et de l'investissement personnel de la part des parents. Repenser « famille » signifie accepter de demeurer éducateur à part entière, sans aucune perspective de retraite, les parents ayant un contrat à vie. Pour la société en général et les milieux de travail, repenser « famille » implique une réhabilitation de la famille comme cellule centrale au cœur de la question du lien social et du vivre-ensemble. Repenser « famille » nécessite alors un réinvestissement social et la mobilisation de ressources visant à appuyer les parents dans l'accomplissement de leurs responsabilités auprès de leur enfant, futur citoyen autonome, responsable et capable d'agir dans notre société moderne.

Références bibliographiques

- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), p. 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development, dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A. C. Petersen (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence*, vol. II. N.Y.: Garland, p. 746-758.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- DARLING, N. et STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context : an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), p. 487-496.

- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie.
- DESLANDES, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1 et 2), p. 30-47.
- DESLANDES, R. (2004). L'accueil réservé aux familles par le milieu scolaire. Texte rédigé pour la Semaine québécoise de la famille 2004. *Propos de familles*, 9, p. 17-19.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire, dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob, p. 271-295.
- DESLANDES, R., et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), p. 411-434.
- DESLANDES, R., et BERTRAND, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), p. 164-175.
- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2002). Adolescents' perception of parental school involvement. *School Psychology International*, 23 (2), p. 220-232.
- DORNBUSCH, S. M., CARLSMITH, J. M., BUSHWALL, S. J., RITTER, P. L., LEIDERMAN, H., HASTORE, A. H. et GROSS, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, p. 326-341.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, F. D. et FRALEIGH, M. J. (1987). The relation of parenting to style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, p. 1244-1257.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., MONT-REYNAUD, R. et CHEN, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5 (2), p. 143-160.
- DURU-BELLAT, M. (2000). Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales, dans A. Van Zanten (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 322-330.
- GAMBLE, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, XXX, p. 188-219.

- GREENBERGER, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity, dans D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity*. New York: Irvington, p. 155-189.
- GREENBERGER, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence, dans P. Karoly et J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. Lexington, MA: D.C. Heath, p. 1-54.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), p. 3-42.
- HORMAN, J., BADER, B. et LAPOINTE, C. (2008). Pour une culture scolaire de l'engagement communautaire et citoyen, dans R. Deslandes (Dir.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage*. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 109, p. 135-151.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : Éditions La Découverte.
- LAWRUSZENKO, J. (1998). De la nécessité d'un nouveau lien social, *DEES*, 113, p. 73-79. [<http://www.cndp.fr/revue/dees/pdf/113/07307911>]
- LELEUX, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : DeBoeck.
- MANN, L., HARMONI, R. et POWER, C. (1989). Adolescent decision-making : The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), p. 265-278.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PAQUET, B. (1996). L'exclusion comme mode de différenciation dans la société postmoderne. *Aspects sociologiques*, p. 44-49.
- SCHUGURENSKY, D. et MYERS, J. P. (2003). A framework to explore lifelong learning : the case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), p. 325-352.
- STEINBERG, L. (2001). We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), p. 1-19.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. D., et MOUNTS, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, p. 1424-1436.

TREMBLAY, L., DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2005). *Processus de prise de décision à l'adolescence*. Document inédit produit dans le cadre d'un stage doctoral (en psychologie) de la première auteure au sein du Laboratoire Famille-École-Communauté et Compétences Transversales (F.E.C.C.T.) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.