

Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire?

Towards a “democratic socialization”
of elementary school students?

doi:10.18162/fp.2012.174

Louis **LeVasseur** 
professeur agrégé,
Université Laval

Stéphanie **Duval**
Étudiante-chercheuse,
Université Laval

Résumé

Avec la démocratisation de l'enseignement survenue dans les années 1960 au Québec, la promotion des valeurs individualistes et l'autonomisation de la personne, on peut se demander si les modes de socialisation qui ont cours actuellement au sein de l'école québécoise sont demeurés ceux hérités des congrégations religieuses, réputés austères, impersonnels et contraignants, ou si nous sommes passés à une forme de « socialisation démocratique » que nous entrevoyons dans cet article sous l'angle du dialogue et de la participation des élèves à l'élaboration des règles de la classe. L'article fait pièce aux discours visant à dénoncer l'école soit comme milieu d'enfermement des enfants n'ayant aucunement évolué depuis les 50 dernières années, soit, au contraire, comme milieu d'incurie en raison du laxisme des enseignants et de modes pédagogiques éphémères. Ces discours appartiennent davantage à l'idéologie, voire au préjugé, qu'au registre de l'analyse sociologique à proprement parler.

Abstract

Since the 1960s, democratized education has been established throughout Québec, along with the promotion of individualism and empowerment. However, some question whether the socialization modes currently used in Québec schools have been inherited from inherited religious beliefs—described as austere, impersonal, and restrictive—or whether we have advanced to a new form of “democratic socialization.” This question is considered from the angle of dialogues and student participation in developing classroom rules. This article belongs to the research stream that criticizes the school as a place of confinement, where no real progress has been made in the last 50 years. On the contrary, it is viewed as a mismanaged system of uninspired teachers and short-lived methods. These critiques are more ideological in nature (or even biased) rather than proper sociological analyses.

Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire?

La démocratisation de l'éducation des années 1960 a constitué un facteur de changement très important de l'école québécoise. Elle a permis à un tout nouveau public scolaire d'accéder à des études secondaires et postsecondaires alors qu'antérieurement beaucoup d'élèves ne dépassaient guère les trois ou quatre premières années du primaire (Dandurand, 1990). Cette démocratisation a été accompagnée d'une transformation majeure des contenus d'enseignement. L'introduction d'un humanisme contemporain (Gouvernement du Québec, 1964; LeVasseur, 1998) et même de nouvelles finalités éducatives mettant l'accent sur le développement intégral de la personne (Conseil supérieur de l'éducation, 1971) ont éloigné progressivement l'école québécoise de l'idéal culturel des collèges classiques, axé sur les lettres anciennes.

Si la culture scolaire a subi des changements en profondeur, ne peut-on supposer que les modes de socialisation scolaire aient pu également changer? L'arrivée de nouveaux publics scolaires consécutive à la démocratisation de l'éducation, la culture des jeunes, l'émergence d'une société de consommation, l'affirmation des valeurs individualistes dans la société québécoise (Ricard, 1992), plus largement la modernisation de nos sociétés occidentales, dont un des principaux vecteurs constitue la promotion de l'autonomie de la personne (Martuccelli, 1999), de pair avec l'application de nos connaissances de la psychologie de l'enfant à l'éducation (Mellouki, 2010), ne pourraient-elles pas nous amener à supposer que les modes de socialisation des élèves ont pu changer, que la contrainte et l'autoritarisme caractérisant autrefois les rapports entre les enseignants et les élèves ont pu s'assouplir, laissant

entrevoir de nouveaux modes de socialisation dont on pourrait déjà dire qu'ils diffèrent de la manière dont l'école a cherché traditionnellement à discipliner les élèves et à les former en les soumettant de manière autoritaire à un ensemble de règles impersonnelles?

De récentes données de recherche permettent d'en faire l'hypothèse. Ces données québécoises montrent effectivement que les enseignants du primaire accordent une importance capitale à des modes de gestion de classe que l'on peut associer à une « socialisation démocratique » (Monjo, 1998; Tozzi, 1998; Vincent, 2004, 2008), fondée sur la libre discussion, l'établissement de normes intersubjectives, la participation active des élèves aux prises de décision au sujet du fonctionnement de la classe et un souci d'accorder plus de liberté à l'élève, pratiques et attitudes qui concourraient à transformer la socialisation scolaire impersonnelle. Nous soutenons que cette gestion démocratique de la classe s'inscrit dans un processus de « mutation des rapports à la norme » (Berten, 1997; LeVasseur, 2003; de Munck et Verhoeven, 1997; Verhoeven, 1997) qui aurait pour effet de changer profondément la nature du lien social et les modes de socialisation à l'œuvre non seulement au sein de l'école, mais plus largement dans la société.

Exemples d'écoles fondées sur des modes de socialisation par la contrainte en Occident

Avant de nous employer à suggérer, à la lumière de nos données de recherche, un passage entre des modes de socialisation fondés sur la contrainte de l'individu (Vincent, 2004, p. 114) et ce que nous appellerons, à la suite de Vincent (2004, 2008), une « socialisation démocratique », voyons comment et pourquoi l'école a institutionnalisé par le passé un régime disciplinaire soumettant l'enfant à l'autorité du maître. L'école sous l'Ancien Régime français et l'école républicaine française nous serviront ici de repères historiques. À la limite, il s'agit, à partir de tels repères, de constituer un modèle type des modes de socialisation de l'école traditionnelle servant de repoussoir aux modes de socialisation dont nous avons observé la présence dans certaines écoles primaires du Québec.

Par école de l'Ancien Régime, on peut tout aussi bien faire référence aux collèges des Jésuites créés vers la seconde moitié du XVI^e siècle en Europe qu'aux instituts des Frères des Écoles chrétiennes de la fin du XVII^e siècle¹. La particularité de ces écoles consistait en un contrôle et en une surveillance des moindres gestes, déplacements et pensées des élèves. Gauthier (1993, 2012) estime que la pédagogie qui prend naissance au XVII^e siècle est essentiellement une pratique d'ordre et de contrôle visant l'efficacité de l'enseignement et reposant sur une codification élaborée des manières de faire la classe en présence d'un nombre élevé d'élèves, par opposition au tutorat, où l'enseignant s'occupe d'un petit nombre d'élèves. Rappelons que Foucault (1975) a établi que le contrôle et la discipline exercés au sein de l'école du XVII^e siècle ont conduit à une répression des enfants et à l'institution de rapports de domination, le paroxysme du contrôle ayant été atteint dans les écoles mutuelles (Gauthier, 2012), qui fonctionnaient selon un système de commandements et de surveillance continue fort sophistiqué (Foucault, 1975, p. 196).

1 Ces deux institutions éducatives ont été implantées au Canada français respectivement au XVII^e et au XIX^e siècles. On peut donc faire l'hypothèse que la tradition pédagogique du Canada français s'inscrit dans le prolongement de celle de la France, et ce, jusqu'à la réforme des années 1960.

Paradoxalement, pour tous les pédagogues de ces écoles, une telle pratique disciplinaire ne serait pas étrangère à l'idée de liberté. En effet, la Renaissance se caractérise par une part de liberté consentie à l'homme (Jolibert, 1987, p. 54). Dieu veut que l'Homme se fasse comme il l'entend : une telle liberté aurait-elle mené à l'instauration d'un contrôle excessif des institutions, particulièrement éducatives, sur les enfants? C'est la thèse que Renaut (2002) défend. L'espace de liberté institué à la Renaissance ne se serait pas nécessairement traduit par une liberté effective à l'endroit de l'enfant. Le XVII^e siècle se méfie de l'enfant, de ses frasques, de ses emportements, de ses errements, de son intempérance, bref, de l'usage tout au plus approximatif qu'il fait de sa raison, d'où l'importance d'une tutelle pédagogique que Renaut n'hésite pas à qualifier de dictature éducative :

Reste que cet humanisme éducatif pourrait, s'il ne parvenait à se réfléchir suffisamment pour se prémunir contre ses possibles dérives, ne pas être sans conséquences problématiques pour la liberté elle-même : si l'homme n'est pas homme quand il vient sur terre et si tout parent doit donc se convaincre que, faute d'éduquer son enfant, il sera père d'un monstre, non d'un homme, la fin ne risque-t-elle pas d'en venir, pour instituer l'homme, à justifier tous les moyens, le processus d'humanisation [doive-t-il] pour cela prendre la forme, individuellement ou collectivement d'une dictature éducative? Auquel cas l'émergence même de l'humanisme éducatif aurait compris en elle-même la perspective de cette histoire de la répression à laquelle l'histoire moderne de l'enfance s'est trouvée si souvent réduite par ceux qui en ont exploré quelques-uns des détours. (p. 196)

On le voit, les rapports qui existent entre la liberté et la contrainte sont au cœur de l'entreprise éducative du XVII^e siècle et ils persisteront au cours des siècles, à tout le moins au XIX^e siècle en France avec l'école républicaine, qui réalisera à sa manière un arrimage entre la contrainte exercée sur l'élève et la liberté vers laquelle elle devait le conduire en tant que futur citoyen². Bien qu'au lendemain de la Révolution française l'école se soit laïcisée, les cadres moraux de la socialisation demeurent toujours aussi contraignants, en raison de la persistante méfiance à l'endroit de l'enfant :

[...] la pédagogie de l'école républicaine se coule dans le moule des pédagogies cléricales; elle en reprend à la fois les rites, les méthodes et les techniques « disciplinaires ». C'est une pédagogie de la maîtrise qui ignore l'enfance ou, plutôt, qui ne s'adresse qu'à la part adulte qui sommeille en l'enfant, qui lutte contre ce qui est enfantin en lui : la rêverie, le jeu, la dissipation, l'instabilité. La forme scolaire républicaine ne rompt pas avec ses devancières. (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 29)

Si nous avons montré que l'école occidentale a pu se fonder, en certains lieux et à certaines époques, sur des modes de socialisation disciplinaire ou autoritaire, l'existence de dispositifs délibératifs ou de finalités délibératives visant la prise de décisions collectives constituerait un indice de leur transformation.

2 Cependant, il ne faudrait pas se limiter à voir dans les procédés de socialisation de l'école du XVII^e et du XIX^e siècles des formes de domination institutionnalisée. Le modèle de socialisation de l'école républicaine, dont Durkheim constitue sans doute le plus grand théoricien, fait de la contrainte un gage de liberté. Un élève qui apprend à se maîtriser, à dominer ses passions et ses excès, à se responsabiliser, à faire bon usage de sa raison, allègue-t-il, est un homme libre. Qui plus est, la formation de l'être social, qui correspond à la fonction première de l'école (Durkheim, 1989, p. 51), permet justement à l'individu d'accéder à un au-delà de lui-même, de se dépasser, de se laisser pénétrer des plus grandes richesses de la civilisation. D'ailleurs, le renoncement à soi, qui traverse l'histoire de la pensée occidentale, est vu, sous ses diverses expressions, y compris par Durkheim, comme une condition de la pleine réalisation de soi.

Vincent (2008) ne le dit-il pas lui-même? « Discussion, indétermination : nous retrouvons [là] les caractéristiques de la socialisation démocratique » (p. 60), « socialisation démocratique » qu'il oppose explicitement à des modes de socialisation fondés sur la contrainte et la soumission à des règles impersonnelles :

[...] je réserve le terme de « forme scolaire » à celle de ces formes que nous avons caractérisées par le silence de l'écopier, l'« apprendre par cœur », la soumission obtenue par [la] contrainte et [l'] habitus à des règles impersonnelles. À cette école, au XVIII^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. (p. 60)

Existe-t-il des traces d'une telle « socialisation démocratique » dans les écoles québécoises actuellement? Nous n'affirmons aucunement que tous les enseignants de toutes les écoles primaires du Québec ont résolument adopté de nouveaux modes de « socialisation démocratique » qui pourraient conduire certains à dénoncer le libéralisme ambiant dans nos écoles et à exiger des mesures de redressement, ni que tous les enseignants pratiquent une gestion de classe traditionnelle axée sur la contrainte qui pourrait justifier une dénonciation de l'école en tant que lieu de répression. Nous souhaitons plutôt montrer que, dans certains établissements d'enseignement primaire au Québec, les pratiques discursives avec les élèves mises en place par des enseignants touchent à la fois la résolution de conflits, la définition des règles de la classe et l'ouverture aux autres.

Méthodologie

Les indications suivantes précisent le contexte de la recherche, le mode d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la méthode d'analyse des données, de même que leur actualisation.

Le contexte de la recherche

La recherche menée en 2007 portait sur la contribution des matières scolaires à la constitution de la culture commune. Il s'agissait de déterminer la manière dont des enseignants du Québec estiment assumer, par l'entremise de leur enseignement, la mission de socialisation de l'école. L'objectif principal de la recherche était de montrer l'articulation entre les savoirs enseignés (religion, histoire, langue première, langue seconde, sciences, éducation physique, arts, musique) et la socialisation (lien social, vivre-ensemble, transmission du patrimoine culturel, construction de l'identité collective et de l'identité individuelle, évitement de l'exclusion sociale).

Les sujets

Présentons uniquement les enseignants du primaire de notre échantillonnage. Nous en avons rencontré 12, dont 11 femmes³ et 1 homme soit en début, soit en milieu, soit en toute fin de carrière, 7 travaillant dans la ville de Québec ou ses environs, 5 dans le Grand Montréal. Dans la grande région montréalaise, tous les sujets enseignaient dans des établissements que l'on peut qualifier de pluriethniques, alors qu'à Québec ils le faisaient dans des établissements plutôt monoethniques.

Les instruments

Nous avons réalisé des entrevues semi-structurées d'une heure auprès de chaque enseignante, dans le but de découvrir la manière dont elles définissaient leur fonction socioculturelle et, particulièrement, ce qu'elles disaient faire pour réaliser la mission de socialisation de l'école par l'entremise de l'enseignement des matières au programme. Toutefois, au cours de nos entrevues, les sujets accordaient beaucoup plus d'importance à la question de la socialisation des élèves sous l'angle de la gestion de classe qu'à l'enseignement des matières au programme⁴. Il nous a fallu ramener continuellement nos entretiens sur l'enseignement des différentes matières scolaires, objet premier de notre recherche. Ce n'est qu'à la lecture des entrevues que nous avons pris conscience de l'importance accordée par ces enseignantes du primaire à la gestion de classe et à la discussion avec leurs élèves pour établir des règles scolaires, ce qui montre le caractère parfois inattendu des résultats des recherches et l'importance d'une analyse inductive dans le cadre des recherches qualitatives.

Analyse des résultats

Les données de notre recherche ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Grawitz, 2001). Celle-ci visait à dégager les thèmes des entrevues et à les regrouper. Dans la partie suivante consacrée à la présentation des données, nous illustrons, par des extraits d'entrevue pertinents, les pratiques des enseignantes donnant à voir des modalités de gestion démocratique.

De nouveaux dispositifs de gestion axés sur la délibération

Les entrevues réalisées avec ces enseignantes du primaire révèlent de très nombreuses pratiques de gestion de classe et mettent en évidence l'importance accordée à l'engagement des élèves dans la définition et la détermination de plusieurs activités qui, traditionnellement, relevaient de la seule volonté de l'enseignant ou des prescriptions curriculaires. Les enseignantes interrogées incitent en effet leurs élèves à établir les règles de fonctionnement de leur classe, ses règles de résolution de conflits et même certaines activités d'apprentissage. Certes, la définition des règles de la classe et la résolution de conflits sont des pratiques différentes, mais dans les deux cas les enseignantes cherchent à définir le vivre-ensemble en favorisant la participation des élèves et, par le dialogue, à les amener à définir la situation dans laquelle ils sont engagés⁵.

3 En raison de la composition quasi totalement féminine de notre échantillonnage, nous opterons ci-après pour le féminin dans la désignation de nos sujets.

4 Pour cette raison même, nous n'avons pas demandé aux enseignantes de nous indiquer, en cours d'entrevue, les référents théoriques qui appuyaient leurs pratiques pédagogiques « démocratiques ».

5 Nous reviendrons, en conclusion, à cette idée de liberté que les enseignantes consentent à l'élève.

Une enseignante de Montréal mentionne qu'à tout moment il lui faut prendre des décisions engageant l'ensemble des élèves, non pas selon un ensemble de règles qui déterminerait *a priori* ce qu'il convient de faire, mais bien à la suite d'une discussion *hic et nunc* de laquelle émergera une solution idoine :

Il y a des moments dans la semaine où on a des prises de décision, des moments pour régler des conflits et des moments aussi pour s'encourager. Quand il y a un problème, il faut que ce soit à travers les suggestions des élèves qu'on essaie de trouver ce qui est le plus "chaussure à notre pied". En fin de compte, ça veut dire qu'on prend le temps aussi de regarder c'est quoi la dimension de notre pied, puis c'est quoi notre pied à nous autres. Donc il n'y a pas de copier-coller ou d'affiches de règlements de classe que je reprends l'année suivante. (Sujet 1)

Une enseignante, cette fois-ci de Québec, conçoit la gestion de sa classe d'une manière tout aussi participative que l'enseignante précédente. Elle insiste sur le fait que des règles définies extérieurement à la situation vécue en classe n'inciteraient que faiblement les élèves à les respecter et à s'en inspirer au quotidien :

Si on ne fait que mettre des règles venant de nulle part, on n'a pas de solution à long terme, les enfants ne comprennent pas pourquoi il y a telle règle, tandis que là, ils la comprennent parce que ça vient d'eux. Moi je leur fais énumérer les problèmes qu'on a dans la classe et ensuite, on dit ce qu'il faudrait faire pour résoudre tel ou tel problème. Ils vont même jusqu'à dire qu'il faudrait peut-être mettre des conséquences lorsqu'un élève ne respecte pas le règlement, et c'est eux qui décident des conséquences. (Sujet 10)

Une autre enseignante de la grande région de Montréal travaillant dans un milieu multiethnique se dit confrontée à la nécessité d'établir des liens pacifiques et respectueux entre les élèves d'origines différentes et qui auraient tendance, dit-elle, à reproduire les jugements, fondés ou non, des parents à la maison, ce qui engendrerait des conflits qu'elle souhaite éviter. Elle affirme qu'il convient d'amener les élèves à se respecter les uns les autres, à dialoguer et à partager un espace commun qui n'exclut pas les différences, et qu'en cela consiste la véritable mission de socialisation de l'école québécoise :

Le partage... La principale chose que je vois, moi, c'est beaucoup, beaucoup le respect, puis j'essaie de voir ça avec mes élèves. Le respect, puis la coopération, la collaboration, la curiosité face à ce qui nous entoure, peu importe ce que c'est. De pouvoir avoir cette ouverture d'esprit-là pour aller parler. (Sujet 2)

Afin de régler les conflits qui surviennent entre les élèves, l'enseignante suivante a d'ailleurs disposé les pupitres de sa classe de manière à ce que tous les élèves puissent se faire face, ce qui, selon elle, encourage les face-à-face, l'échange direct et, du coup, la résolution de conflits :

Le vivre-ensemble, je trouve ça super important, c'est un défi énorme de s'entendre ensemble. Regardez la disposition des pupitres en fer à cheval, on a fait face à des difficultés de groupe, et il a fallu les surmonter. Alors je pense que les enfants ont énormément besoin d'outils pour s'entendre entre eux. Moi, à un moment donné, j'ai vu des enfants rire d'autres enfants et j'ai dit : "C'est beau le vivre ensemble... Ça va faire. On va mettre les pupitres en cercle, et quand tu voudras rire de quelqu'un, au moins tu vas le regarder. Tu veux te moquer de lui? On va trouver des moyens de se parler." C'est ce qu'on a fait. (Sujet 12)

Or, immédiatement après avoir tenu de tels propos, l'enseignante a établi une nette distinction entre la gestion de classe et le climat de classe. Selon elle, l'existence de règles définies sans le concours des élèves ne garantit en rien un climat de classe serein et sécurisant pour les enfants :

On met en place notre gestion de classe, mais on ne peut pas toujours contrôler le climat de la classe. Je ne contrôle pas ce qui se passe entre les élèves le soir à la maison. Mais moi je vis avec mes élèves, puis on doit avoir un climat intéressant pour que l'enfant puisse faire des apprentissages ici, il faut qu'il se sente bien, il ne faut pas qu'il se sente jugé par les autres. Oui, une belle gestion de classe avec de beaux règlements, mais de m'organiser pour que les enfants se sentent bien, c'est tout un travail. (Sujet 12)

Enfin, sans doute l'élément le plus déterminant de ces pratiques de gestion de classe ouvertes au dialogue et à la participation touche à l'impératif de justification tout à fait caractéristique de la culture contemporaine, et même à la construction du lien social propre à la modernité avancée. La division du travail social et le pluralisme culturel observés dans nos sociétés contemporaines ont provoqué l'évanescence d'un ordre social *a priori* imposé à tous et à l'abri de la critique. Aujourd'hui, tout accord, toute norme, est le fruit d'une négociation devant reposer sur une forme quelconque de rationalité (scientifique, technique, instrumentale, intersubjective, etc.) et appelant une justification également rationnelle. La gestion de classe de cette enseignante repose selon toute vraisemblance sur une telle rationalité et un tel impératif de justification :

Moi je veux qu'en classe, si on veut exprimer une idée, on explique pourquoi. Si on a des décisions à prendre, pour un projet de groupe, je ne veux plus des "C'est plate, c'est laid...". Je veux que les élèves me disent pourquoi : "Pourquoi tu ne l'aimes pas l'idée d'[Alexandre]"⁶? Peut-être que tu vas nous amener une autre idée puis qu'on va être contents, mais appuie ton argumentation sur quelque chose." C'est comme ça qu'on va arriver à mieux vivre ensemble. (Sujet 12)

Les extraits d'entrevues que nous venons de présenter montrent tous une très grande valorisation, de la part des enseignantes, de la discussion et de différentes formes de débat en classe. Nous soutenons que de telles modalités de gestion de classe axées sur le dialogue sont non seulement l'indice d'un affaiblissement des modes de socialisation fondés sur l'imposition de l'ordre et de la discipline, mais également d'une mutation du lien social qui transforme à son tour les modes de socialisation dans les écoles québécoises.

Interprétations possibles des pratiques de gestion « dialogique » rapportées par les sujets

Nous venons de montrer dans la partie précédente que certains élèves du primaire participent activement à l'établissement des normes ou des règles de fonctionnement en classe. Ces élèves ne feraient pas que se soumettre à des règles décidées extérieurement et imposées par l'enseignant. Quelle interprétation peut-on faire de ces modes de gestion ouverts au dialogue dont on ne peut encore déterminer le degré de généralisation dans les écoles primaires du Québec, mais dont on peut supposer l'existence dans bien des milieux?

6 Nom fictif d'un élève de la classe du sujet.

Deux traditions de recherche permettent de jeter un certain éclairage sur la portée des pratiques que nous avons examinées. Selon la première, psychologique, voire psychopédagogique, les pratiques dialogiques en classe favorisent le développement cognitif de l'enfant. Selon la seconde, sociologique, les compétences délibératives des acteurs sociaux sont centrales dans l'avènement d'une démocratie participative où l'intersubjectivité et la définition collective des normes sociales tiennent une place prépondérante.

Les pratiques de gestion axées sur le dialogue en tant que facteur favorisant le développement de la cognition et des habiletés sociales de l'enfant

Avec le renouvellement de son curriculum largement inspiré du socioconstructivisme, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) accorde une place importante à la vie sociale et relationnelle des enfants à l'école et aux compétences de nature sociale (Royer, 2007). Historiquement, l'approche socioconstructiviste est née des travaux de Piaget et de Vygotski dans le domaine de la psychologie cognitive, ainsi que des recherches menées sur les interactions sociales par Doise et Mugny (1981). Vygotski (1985) attribue une dimension sociale aux processus cognitifs; il considère l'apprentissage comme une relation entre l'individu et la pensée d'autrui. Quant à Doise et Mugny (1981), ils suggèrent, en reprenant les travaux de Piaget et de Vygotski, que les interactions sociales entre les élèves sont aussi une source de développement cognitif. Confronté aux différents points de vue des pairs, l'élève apprend à considérer ses propres représentations. Le concept de résolution de problèmes va dans le même sens. En plaçant l'élève face à un obstacle, on le contraint à dépasser ses potentialités par une mobilisation de ses ressources (Dhellemmes, 1995). Par l'interaction sociale, l'élève est amené à reconsidérer sa perception des choses pour comprendre celles des pairs. Le rôle de l'enseignant est ici de proposer des situations adaptées aux besoins des élèves; l'adulte doit sortir l'élève de sa zone de confort habituelle pour l'amener à considérer les représentations de ses pairs.

La gestion de classe fondée sur la participation des élèves et les interactions entre l'enseignante et les élèves devient dès lors un des aspects capitaux favorisant le développement des habiletés sociales des élèves. Selon Perrenoud (1999), c'est au XIX^e siècle, au gré de la scolarisation de masse et de la mise en place d'une organisation scolaire bureaucratique, que le groupe classe est devenu la fondation même du système scolaire. Cependant, depuis quelques décennies, cette forme d'organisation semble se diversifier. Les écoles alternatives, les écoles actives ainsi que les pédagogies coopératives ou institutionnelles cherchent à rompre avec une gestion de classe fondée sur un ensemble de règles contraignantes et fortement standardisées. On peut donner ici l'exemple de la « pédagogie institutionnelle » de Fernand Oury, largement inspirée de la pédagogie Freinet (Vasquez et Oury, 1971), qui fait de la « classe coopérative » la clef de voûte d'une éducation visant à responsabiliser les élèves en leur permettant de participer à la définition des règles de la classe. La pédagogie institutionnelle s'inscrirait dans le prolongement du *self-government* de l'Éducation nouvelle (Hess, 2005, p. 523) et des expériences éducatives de Neill en Angleterre et constituerait une forme d'autogestion pédagogique (Bertrand, 1998, p. 168).

Selon Royer (2007), au cours de leur scolarité, les élèves sont de plus en plus amenés à travailler en équipe et à développer des liens de collaboration et de coopération. Il importe de souligner que, par suite de la refonte de la formation des maîtres dans les années 1990, les nouveaux programmes

agréés en formation initiale incluent, dans toutes les universités québécoises, un cours obligatoire sur la gestion de classe (Nault et Fijalkow, 1999). Depuis, différents moyens ont été mis en place pour développer la compétence à enseigner. Les nouveaux enseignants ont été amenés à se familiariser avec divers dispositifs de gestion de classe favorisant la participation des élèves et à privilégier une approche centrée sur les interactions sociales positives en classe. Par exemple, ils peuvent recourir à des conseils de coopération pour favoriser une gestion de classe démocratique.

La procéduralisation des normes sociales

L'histoire des sociétés occidentales comprend essentiellement deux modèles de régulation sociale, que Verhoeven (1997) appelle respectivement conventionnel (ou classique), défini par la sociologie au XIX^e siècle, et postconventionnel, en cours depuis une quarantaine d'années. Chacun d'eux comporte deux perspectives, la production des normes et la relation du sujet aux normes. La question de la production des normes renvoie essentiellement à leur construction, à leur légitimation et à leur application. Celle de la relation aux normes renvoie à leur intériorisation par le sujet.

Le mode de régulation sociale conventionnel ou classique s'exerce de manière verticale par une autorité qui impose au sujet des prescriptions standardisées, déduites de principes généraux définis indépendamment de sa volonté. Ce mode de régulation sociale vise essentiellement une socialisation-intégration, selon laquelle le sujet intériorise un ensemble de valeurs qui définissent sa vision des choses et se conforme à des normes qui orientent sa conduite. Qu'il y adhère par contrainte ou consentement, les normes sont contrôlées par des agents autres que le sujet, et elles s'imposent à lui sans qu'il les mette en question, pas plus d'ailleurs que les principes sur lesquels elles se fondent ou l'ordre du monde auquel ces principes renvoient. Il existe donc une relation importante entre l'intériorisation des valeurs par le sujet et la régulation sociale. En effet, l'intériorisation des valeurs confère une identité au sujet, mais elle favorise également la cohésion sociale entre les sujets qui ont été socialisés suivant les mêmes valeurs, par exemple dans le cadre d'un même système éducatif.

Le mode de régulation sociale postconventionnel contraste avec le mode de régulation classique par l'implication du sujet dans la définition des normes. Ici, le sujet ne fait pas que se conformer passivement aux normes ou les intérioriser, il est la principale instance de production normative. La complexité du monde et la pluralité des cadres de référence symbolique exigent que les normes soient désormais soumises à un processus ouvert d'interprétation et de reformulation. Il n'y a plus une seule définition légitime et inquestionnée d'une situation concrète, d'une institution ou de la société (Derouet, 1992; Touraine, 1992). La conception classique d'une société unifiée, centrée et fonctionnellement intégrée ne rend plus compte de la pluralité des modèles culturels servant à la définition des situations sociales. Conséquemment, l'acteur, plutôt que de se conformer à un ordre prédonné, plutôt que de recevoir son identité de la société (Dubet et Martuccelli, 1996), doit s'engager dans un processus de construction normative. Du moment où les normes sociales *a priori* cessent de s'imposer de soi, il semble y avoir un double processus. Premièrement, celui où le sujet s'engage dans une logique de subjectivation (Dubet, 1994) et se donne une assise identitaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Holh et Normand, 1996). Il n'y a pas nécessairement reconstruction socio-normative, mais désubstantialisation des normes où le sujet refuse de s'identifier à un ordre du monde extérieur. Deuxièmement, celui où le sujet s'engage dans un processus interactionniste afin de définir des cadres interprétatifs et des systèmes normatifs. Le

sens des situations provient alors de l'interaction entre sujets et non plus d'une vision prédéfinie du social. Qui plus est, la définition des normes devient processuelle et ouverte. Les sujets doivent continuellement coordonner leur action, accorder des principes, des logiques d'action et des objets de manière à faire tenir les situations, surtout dans des moments de crise (Boltanski et Thévenot, 1991). L'acteur s'engage dans un processus de construction des normes sociales et doit développer les compétences réflexives et délibératives qui lui permettent de définir les situations, de problématiser les cadres normatifs, c'est-à-dire de déceler et d'évaluer une pluralité de référents normatifs de manière à produire les normes qui conviennent ici et maintenant.

Il semble bien que les enseignantes de notre échantillonnage sont engagées dans un mode de régulation sociale postconventionnel des normes, sans toutefois recourir aux concepts théoriques que nous venons de présenter pour parler de leurs pratiques en classe avec les élèves et les justifier. Néanmoins, en initiant leurs élèves à l'une ou l'autre forme de gestion de classe, que ce soit la résolution de conflits, la définition de règles de fonctionnement en classe, l'ouverture aux autres ou même le choix d'activités d'apprentissage, les enseignantes cherchent à les faire accéder à des formes de vie que l'on peut qualifier de démocratiques, dans la mesure où l'univers normatif qui balise et oriente la conduite des acteurs est le fruit d'un processus interactif, ouvert et dialogique.

Conclusion

En guise de conclusion, on peut se demander si l'introduction dans les écoles primaires d'une « socialisation démocratique », pour reprendre le concept de Guy Vincent (2004, 2008), contribue réellement à faire des élèves des êtres plus libres et, surtout, plus autonomes. L'école devient-elle résolument démocratique en permettant aux élèves de négocier avec les enseignants les règles de fonctionnement de leur classe et en évitant ce faisant de les soumettre à une règle impersonnelle dont ils n'auraient pas participé à l'élaboration? Oui et non : on peut spéculer. On peut certes y voir un rapprochement de normes définies intersubjectivement au sens habermassien du terme (Habermas, 1988), mais cela nous amène surtout à considérer le fait que l'institué (la réalité sociale) est à bien des égards construit et qu'une règle de fonctionnement institutionnel, en tant que production sociale, peut être amendée, révoquée, abrogée, transformée. En somme, ce point de vue permet de rompre avec une conception essentialiste de la société. Le fait de fonder le social en nature sert généralement de justification aux injustices et aux dominations sociales (Bourdieu, 1984). La « socialisation démocratique », en ce sens, conduirait à une vision critique de la société. Mais elle peut également conduire à la « volonté de puissance » dénoncée par les courants de pensée postmoderne (Vattimo, 1987). N'oublions pas que c'est l'homme en tant que mesure de toute chose, en tant que centre de l'univers, qui a conduit à l'asservissement de la nature. Enfin, les idéologies de la participation ont déjà été dénoncées pour leur conditionnement politique et social, les clientèles et les usagers de services institutionnels étant finement amenés à cautionner les décisions prises par les technocrates et les décideurs (Dumont, 1979). La « socialisation démocratique » est-elle alors une panacée ou une nouvelle forme de socialisation par intériorisation de normes prédéfinies visant à circonvenir subrepticement les élèves?

Cela demeure à déterminer, tout comme l'étendue de ces pratiques dans les écoles primaires et les finalités poursuivies par les enseignantes qui y ont recours. Pour l'instant, nous hésitons à affirmer que la « socialisation démocratique » induise *ipso facto* des « compétences » citoyennes et démocratiques chez l'élève, tout en soutenant en revanche que l'école ouverte à ce type de socialisation ne viserait pas *a priori* à institutionnaliser la domination de l'enfant.

Références

- Berten, A. (1997). Préface. Dans J. de Munck et M. Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme* (p. 5-12). Paris, France : De Boeck et Larcier.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e éd.). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-60). Montréal, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, France : Éditions Maitailié.
- Dhellemmes, R. (1995). *EPS au collège et athlétisme*. Paris, France : Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Dumont, F. (1979). L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse. *Sociologie et Sociétés*, 11(1), 7-31.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, France : Gallimard.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir : essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Gauthier, C. (2012). Le XVIII^e siècle et la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 59-75). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Dalloz.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris, France : Gallimard.
- Hess, R. (2005). Pédagogie institutionnelle. Dans C. Eteve et P. Champy (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.). Paris, France : Retz.
- Holh, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation : l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris, France : Klincksieck.
- LeVasseur, L. (1998). La formation générale en tant que projet critique et herméneutique. *Globe*, 1(2), 29-43.
- LeVasseur, L. (2003). Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec. Dans J.-P. Dupuis (dir.), *Des sociétés en mutation* (p. 201-225). Québec, QC : Éditeur Nota Bene.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité. L'itinéraire du XX^e siècle*. Paris, France : Gallimard.
- Mellouki, M. (2010). Conclusion générale. Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 305-326). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monjo, R. (1998). Socialisation républicaine et socialisation démocratique : considérations épistémologiques. *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 17-29.
- de Munck, J. et Verhoeven, M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme*. Paris, France : De Boeck & Larcier.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi:10.7202/032009ar
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570. doi: 10.7202/032013ar
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris, France : Hachette Littératures.
- Ricard, J.-F. (1992). *La génération lyrique*. Montréal, QC : Boréal.
- Royer, N. (2007). *Résultats de recherche. La vie sociale des élèves à la maternelle : un impact important sur la participation scolaire*. Québec, QC : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris, France : Fayard.
- Tozzi, M. (1998). Définir « un mode scolaire de socialisation démocratique ». *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 91-100.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Maspéro.
- Vattimo, G. (1987). *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*. Paris, France : Seuil.
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire*. Louvain, Belgique : Bruylant-Academia.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Sociales.

Pour citer cet article

- LeVasseur, L. et Duval, S. (2012). Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire? *Formation et profession*, 20(1), 29-40. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.174>