

Socialisation scolaire et schèmes étranges de raisonnement

Suzanne Vincent

Université Laval et Geirso

Catherine Garnier

Université du Québec à Montréal et Geirso

Résumé

Le présent article illustre, par l'entremise de propos d'enseignants et d'enseignantes du secondaire, quelques raisonnements au regard de pratiques liées à la socialisation des élèves vue ici sous l'angle de la régulation de leurs conduites d'apprentissage en classe, raisonnements qui prennent l'allure de « schèmes étranges » en raison de leur aspect insolite. Pour en interpréter le sens et ainsi convenir du statut des représentations en cause, une référence au cadre didactico-pédagogique au sein duquel évoluent les intervenants s'impose.

Mots clés

Raisonnement ; socialisation ; pratiques de classe.

Peut-on affirmer à la fois une chose et son contraire? Le raisonnement juste nous impose de refuser une telle alternative pour peu que l'on se réfère aux règles de la logique classique. Encore faut-il admettre que, à tous les jours, on sourcille à peine lorsque l'on entend dire, et il s'agit là respectivement de déclarations authentiques d'un politicien américain et d'un administrateur scolaire, qu'*il faut imposer la paix même par la force ou qu'on est en accord avec toutes les innovations qui ont fait leurs preuves*. Une question se pose alors. Serions-nous victimes de nos raisonnements par manque de rigueur intellectuelle ou nous faut-il admettre que, très souvent, à notre propre insu, notre esprit s'accommode d'inférences boiteuses, de paradoxes et parfois même de contradictions, d'autant que des théories contemporaines de l'action (Baudouin et Friedrich, 2001) soutiennent qu'on ne peut recourir exclusivement à des critères de rationalité pour expliquer son activité? La présente communication tente justement d'apporter un éclairage sur le sens de certains raisonnements qui supportent les discours, notamment ceux formulés par des enseignants et des enseignantes au regard de pratiques de socialisation scolaire. Qu'en est-il de ces raisonnements et comment en interpréter le sens, pour peu que l'on se préoccupe de la cohérence entre les croyances déclarées et l'agir au quotidien? Après avoir rappelé les référents théoriques et méthodologiques invoqués, nous faisons état de quelques schèmes de raisonnement témoignant de pratiques d'intervention en classe, schèmes que l'on peut qualifier d'« étranges », à la suite de quoi une interprétation est tentée à la lumière des

exigences didactico-pédagogiques liées au contexte dans lequel évoluent ces intervenants éducatifs.

1. Quelques référents théoriques et méthodologiques

1.1 Raisonnement et discours

Logiciens, mathématiciens, linguistes, sociologues et philosophes se sont intéressés, à divers moments et selon les intérêts propres à leur champ disciplinaire, aux discours produits, de même qu'aux logiques qui sous-tendent les raisonnements qui imprègnent ces discours. Charaudeau et Maingueneau (2002) ont fait état des divers courants qui ont éclairé la logique dite « rationnelle » des propositions et des prédicats traitant de « l'art de penser correctement » ou d'agencer les propositions pouvant mener à des conclusions vraies, ainsi que les logiques dites « pragmatiques » susceptibles d'expliquer les liens entre les énoncés, que celles-ci concernent les domaines à l'intérieur desquels les discours sont produits (logique substantielle), la valeur des arguments (logique non-formelle) ou la nature des opérations ou des schématisations produites par les sujets (logique naturelle). Ils ont aussi évoqué l'existence d'argumentations à caractère paralogique ou anti-logique, raisonnements qui sont soit contraires aux normes de la pensée « juste » ou soit empreints d'intentions fallacieuses. Des théoriciens du processus argumentatif ont aussi insisté, parallèlement à l'intérêt porté au formalisme des

raisonnements, sur le rôle déterminant des contextes dans le bricolage des logiques discursives, certains soulignant la trace laissée par les repères issus des « réalités du monde » (Vignaux, 1999) ou l’empreinte des préconstruits culturels (Grize, 1990), laissant ainsi entendre que les discours se structurent sur la base de marques situationnelles et conjoncturelles et que les logiques de la connaissance trouvent leurs fondements dans le social (Beauvois, Channouf, Py et Somat, 1998). Une telle évocation de la diversité des formes de raisonnement ainsi que du caractère « situé » des discours attire l’attention sur les différentes voies qu’emprunte la pensée pour « penser » et sur les « arrangements » possibles auxquels elle se livre dans les transactions interlocutoires; elle montre également l’influence marquante des marqueurs sociaux et culturels dans la formulation des raisonnements et, par conséquent, dans les productions discursives.

La notion de « schème étrange » mise en lumière et formalisée par Flament (1987), Guimelli et Rouquette (1992) et Rouquette et Guimelli (1995) dans le cadre d’études sur les canevas de raisonnement permet d’ailleurs de rendre compte du sens de certains discours, ceux notamment relatifs à l’expression de postures équivoques, discours qui mettent en cause des représentations sociales. Pour ces auteurs, la notion de « schème étrange », dérivée du modèle des schèmes cognitifs de base, fait référence à l’introduction d’un élément discordant et occasionnel au niveau du raisonnement, conférant ainsi à ce dernier une allure insolite. Le *design* d’un tel schème se modèle comme suit: une première proposition traduit l’affirmation d’un principe, principe qui se voit ensuite invalidé, dans la seconde, par l’introduction d’une exception, exception qui donne finalement lieu, dans la troisième proposition, à une justification. Bien que le « schème étrange » n’ait pas pour effet d’invalider la représentation sociale en cause, sa formulation témoigne néanmoins d’une prise de position « en transition » ou en voie de transformation (Abric, 1994), étant admis que les représentations n’offrent pas de stabilité et peuvent évoluer en raison de leur caractère dynamique (Flament, 2001). Comme le processus communicationnel et interactionnel entretient un lien étroit avec le processus représentationnel (Doise, 2000; Bataille, 2000), la considération des discours participe de l’éclairage de ces représentations, d’où l’intérêt de saisir la teneur des raisonnements convoqués.

Dans des études menées sur les réseaux de significations ou de systèmes de représentations relatifs aux conceptions éducatives et aux conceptions de la science et de la technologie, Garnier (1999, 2000) et Garnier *et al.* (2004) ont d’ailleurs entre autres mis en évidence l’existence de logiques argumentatives d’apparence contradictoire pour expliquer les postures endossées par certains acteurs, dont les enseignants, exploitant ainsi le potentiel interprétatif d’une telle notion dans le cadre des pratiques éducatives. Dans le cas qui nous occupe, c’est la question de la socialisation des jeunes qui est mise de l’avant en tant qu’objet de représentations sociales. En effet, cette question témoigne d’une préoccupation « forte » dans la pensée sociale au regard des difficultés et des défis qu’elle pose aux différents institutions dans le contexte actuel, suscite également une réflexion collective au sein même de la communauté scolaire en lien avec les visées éducatives à promouvoir et engendre finalement des discours (opinions, critiques, prises de positions) chez les acteurs concernés « à propos » et « autour » des dispositifs à mettre en œuvre et des actions à engager.

1.2 Socialisation des élèves et interventions en classe

Dans la plupart des sociétés occidentales, la socialisation participe de la mission de l’école obligatoire à l’instar des visées d’instruction et de qualification (Conseil de l’Europe, 1997; MEQ, 1997). Selon Van Haecht (1998), différentes perspectives ont été mises de l’avant par les sociologues de l’éducation, les approches fonctionnaliste et interactionniste axées respectivement sur l’intériorisation de normes en vue de l’intégration sociale des personnes ou sur leur adaptation à partir des interactions qu’elles engagent avec leur milieu, côtoyant celles orientées vers la recherche d’une voie médiane apte à concilier la force des habitus ou des déterminismes et la mobilisation des capacités réflexives des sujets dans les stratégies qu’ils utilisent. Au cours des dernières décennies, ces courants ont imprégné, et continuent de le faire du reste, la culture scolaire et influencé les choix d’orientations éducatives. Jusqu’au début des années mil neuf cent quatre-vingt, les habiletés dites de socialisation ont surtout été associées, dans le cas de l’école québécoise, à la bienséance et à la maîtrise de codes moraux et sociaux basés sur l’exposition de modèles et l’édiction de règles de conformité. Par la suite, la visée de

développement intégral de la personne affirmée dans la politique éducative (MEQ, 1979) a mis l'importance sur les dimensions affective et sociale de celle-ci et retenu l'enseignement des «droits» dans le cadre des programmes d'Enseignement moral et de Formation personnelle et sociale, tout en se préoccupant de l'enseignement de valeurs et de normes. Dans l'énoncé de politique suivant qui émane de la dernière réforme éducative (MEQ, 1997), le développement des habiletés sociales s'inscrit dans le contexte d'une éducation à la citoyenneté et fait l'objet d'intentions et de contenus explicites, les enseignants devant œuvrer à la promotion des valeurs qui fondent et favorisent l'exercice responsable de la démocratie, au développement du sentiment d'appartenance des jeunes à la collectivité et à l'apprentissage du vivre ensemble et devant se dédier à la lutte à l'exclusion scolaire. De telles orientations, qui s'inspirent de l'optique de «citoyenneté démocratique» mise de l'avant dans divers textes d'orientations d'organismes internationaux et nationaux (Fauroux et Chacornac, 1996; Commission Européenne, 1995; Commission internationale sur l'éducation (Unesco), 1996; Conseil de l'Europe, 1997; CSE, 1998), mettent l'accent sur la formation aux valeurs de la démocratie auxquels participent l'apprentissage des droits et des responsabilités ainsi que celui de la délibération et du sens critique, sur la sensibilisation aux exigences du pluralisme et de l'altérité, sur une initiation aux savoirs de citoyenneté dans les différents champs disciplinaires et dans le champ social, ainsi que sur une initiation à la participation et à l'engagement actifs au sein du projet scolaire et dans la vie de l'école (Vincent, 2001).

Les intervenants éducatifs se doivent donc d'opérationnaliser de telles visées et de convenir des actions concrètes à promouvoir dans leur milieu. Ils dégagent ainsi, par les prises de position qu'ils endossent, une certaine posture institutionnelle en tant que membres d'une même communauté de pratiques, un *ethos* de socialisation dirions-nous, au regard des exigences à maintenir vis-à-vis des élèves, c'est-à-dire une manière partagée de penser et de faire eu égard au contexte qui leur est propre. Les discours qui témoignent de ces prises de position sont donc aptes à nous renseigner sur l'agir-en-actes exprimé au sein des classes et dans l'école, les choix effectués transparaissant à travers eux. Les constructions représentationnelles que les intervenants éducatifs élaborent dans leur milieu

de pratique prennent ainsi racine dans les points de vue individuels exprimés, points de vue qui sont par la suite explicités et partagés au cours des échanges engagés entre les intervenants dans le cadre des rencontres pédagogiques formelles ou lors de conversations informelles au salon du personnel et dans les couloirs, ces conversations constituant en quelque sorte «une matrice d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée» (Trognon, 1999)

De tels points de vue concernant les modes de socialisation endossés dans l'école ne peuvent toutefois être interprétés en dehors des contraintes inhérentes au cadre didactico-pédagogique dans lequel oeuvrent les enseignants, leurs pratiques s'exerçant en effet dans le contexte collectif d'une classe, s'appuyant sur une relation avec des élèves qui entretiennent des rapports obligés entre eux bien qu'ayant leur individualité propre, en plus d'être réglées par un contrat pédagogique et didactique à l'intérieur d'un espace-temps déterminé et d'avoir pour objet de transaction éducative les «savoirs» homologués des programmes d'études. L'enseignant ou l'enseignante a donc à gérer les communications d'ordre cognitif et social au sein du groupe en vue d'assurer des conditions propres à aider les élèves à apprendre. C'est à l'intérieur d'un tel cadre qu'il convient d'interpréter le sens des discours des enseignants, au risque de ne pouvoir saisir les logiques d'action qui teintent leur agir.

Les initiatives de socialisation des jeunes entreprises par l'École et les pratiques qu'elles génèrent chez les intervenants s'expriment par l'entremise de différents dispositifs mis en œuvre dans l'école et sont surtout concentrées au niveau de la classe. C'est dans cette micro-société que l'élève s'incorpore en tant qu'apprenant et être social, celui-ci devant en quelque sorte participer à sa propre socialisation (Dubet, 2001) en s'octroyant un espace d'expérience et en transigeant auprès de pairs avec lesquels il n'a d'autre choix que de faire société. La classe, entité composite, met ainsi en présence une diversité d'élèves dont l'enseignant a charge, responsabilité qui amène ce dernier à intervenir au niveau de registres collectif et individuel pour orienter leurs trajets d'apprentissage et permettre l'établissement et le maintien de rapports sociaux harmonieux entre eux. Dans chaque groupe, certains élèves semblent toutefois mobiliser, bien qu'à des degrés divers, une attention plus soutenue de la part de l'enseignant en raison des difficultés à composer avec les exigences et les

normes de la culture scolaire, obligeant ainsi ce dernier à devoir agir pour réorienter les conduites en cause. Ce sont d'ailleurs justement à ces interventions de régulation auxquelles nous allons nous intéresser, question de saisir les raisonnements qui les sous-tendent.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les propos de plus de soixante-dix enseignants du primaire et du secondaire, dont une très grande majorité de femmes, inscrits à un cours de deuxième cycle sur l'intervention éducative (automne 2003, 2004 et 2005), cours à l'intérieur duquel il leur était demandé de décrire et d'analyser, dans un essai d'une trentaine de pages, deux interventions, l'une jugée satisfaisante et l'autre insatisfaisante. Nous référant aux discours produits, il nous faut constater l'importance que prennent dans leur agir les interventions de type « socialisateur » visant à assurer la cohésion du groupe-classe par rapport aux interventions de type « enseignement » visant un travail d'apprêt, de transposition ou d'institutionnalisation du savoir. Si l'on examine l'objet ou le motif invoqué dans les interventions décrites, nous remarquons en effet que celui-ci porte, dans le cas des situations satisfaisantes, sur des conduites individuelles ou sociales inappropriées (l'élève adopte un comportement dérangeant au sein de la classe ou ne travaille pas et l'enseignant intervient de manière satisfaisante sur ce comportement) ainsi que, bien que dans une moindre mesure, sur des conduites académiques inadéquates (l'élève a de la difficulté à comprendre une notion et l'enseignant intervient de manière satisfaisante sur la conduite d'apprentissage) ; dans le cas des situations insatisfaisantes, il fait référence quasi exclusivement à des conduites individuelles et sociales inappropriées d'élèves, l'intervention consistant alors à redresser le comportement démontré. Sans statuer sur le poids relatif que ces deux types d'interventions occupent dans le « temps didactique » de la classe (Chevallard et Mercier, 1989), notre intérêt n'étant pas là, le souci de « faire marcher » la classe et de ramener à leur métier d'élèves ceux « qui sortent du rang » semble être une préoccupation largement partagée chez les enseignants, ce qui justifie que l'on s'attache à des pratiques liées aux manifestations dites « sociales » de la classe plutôt qu'à celles axées sur l'enseignement de notions académiques proprement dites.

2. De quelques raisonnements témoignant de pratiques de régulation scolaire

Dans la présente section, nous présentons trois extraits de discours d'enseignants du secondaire qui, bien que ne recouvrant pas l'univers des situations possibles de régulation des conduites d'élèves, s'avèrent néanmoins représentatifs des propos recueillis, et tentons ensuite de dégager les raisonnements qu'ils sous-tendent. Pour des fins d'illustration et d'explicitation, ces raisonnements sont modélisés dans une langue « formelle » pour mieux mettre en évidence la charpente de l'argumentation déployée. Les extraits rapportés évoquent des pratiques visant à contenir des conduites contre-productives d'élèves, celles-ci concernant spécifiquement le retrait occasionnel à l'extérieur de la classe, la suspension scolaire et la privation d'activités parascolaires.

1.3 Un premier schème étrange : le recours au retrait occasionnel d'élèves à l'extérieur de la classe ou l'interdiction de participer à la vie de la classe

« Je lui ai demandé de sortir de la classe et d'aller au local-ressource... ; il s'est montré impoli avec moi et des élèves ont ri de cela... » (Ginette, 2^e secondaire)

Le premier schème évoqué traite du retrait occasionnel d'élèves en dehors de la classe à la suite de comportements jugés inappropriés, pratique exercée auprès d'élèves dérangeants et impolis. Comme on le sait, l'école publique est tenue d'accueillir tous les élèves qui s'y inscrivent. Malgré l'illusion d'homogénéité que peut laisser entrevoir le regroupement par degré, tout enseignant expérimenté sait bien que les élèves réunis au sein d'un même groupe ne présentent pas des profils uniformes compte tenu de leurs compétences et de leurs expériences personnelles. Si cela vaut sur le plan des apprentissages, il semble que leurs conduites sociales n'échappent pas non plus à cette règle, les jeunes ne partant pas tous du même point et ne bénéficiant pas dans leur milieu d'origine du même type du soutien éducatif pour guider leur développement. De fait, des décalages plus ou moins importants existent entre eux sur le plan

de la socialisation première exercée au sein des familles, certaines d'entre elles faisant face à des difficultés importantes qui influencent la qualité de l'encadrement fourni (dislocation ou rupture du lien familial, pauvreté, chômage, analphabétisme, etc.). Il s'ensuit que plusieurs élèves n'arrivent pas à témoigner d'une autonomie personnelle suffisante pour gérer efficacement leur engagement scolaire de sorte que l'enseignant est appelé à intervenir fréquemment pour orienter leurs conduites et tenter de les associer à la vie de la classe. Ces élèves, dont plusieurs sont des garçons, présentent des comportements agités et instables lors des cours, ce qui crée une zone de « bruit » sur le plan du maintien d'un climat de travail satisfaisant et de la discipline de classe. Comme leurs conduites se répercutent souvent sur les autres élèves du groupe — certains pouvant être tentés de céder à l'indiscipline ou de montrer leur impatience vis-à-vis de ces comportements perturbateurs —, les enseignants sentent le besoin d'en maîtriser l'impact pour éviter que le climat ne dégénère, tout en rappelant les élèves concernés à l'ordre. De telles situations nécessitent une vigilance et une disponibilité de tous instants de la part du maître, ce qui s'avère fort exigeant, celui-ci devant aussi se préoccuper de l'ensemble du groupe et s'assurer que les enseignements prévus au curriculum soient effectués. *Dans un tel contexte, des enseignants peuvent être écartelés entre leur désir d'adapter leur approche pour soutenir et réorienter les conduites perturbatrices d'élèves et la nécessité de sévir pour garder le contrôle de la classe et ainsi leur permettre de poursuivre leur enseignement.*

Comment peut alors raisonner l'enseignant ou l'enseignante lorsqu'il a à gérer la turbulence de certains élèves en classe? Le schème suivant peut être invoqué pour témoigner d'une telle situation.

Tout se passe comme si l'enseignant se disait...

i) Compte tenu de la diversité des élèves dans mon groupe, il est normal que j'aide ceux qui ont des difficultés à respecter les exigences scolaires, la mission éducative allant dans le sens d'effectuer des interventions adaptées de type intégrateur auprès de ceux qui expriment des besoins particuliers (affirmation du principe).

ii) Il n'est toutefois pas possible d'accepter que ces élèves aillent au-delà d'un certain seuil et que j'essaie de tenter leur intégration dans le groupe dès lors qu'ils sont irrespectueux à mon endroit compte tenu des effets d'entraînement

que leurs conduites risquent de produire sur les autres (introduction d'une exception).

iii) Il vaut donc mieux, et il est justifié de le faire, de couper toute communication en procédant au retrait momentané de ceux qui perturbent ainsi la classe, conduite d'autant acceptée que l'École a institué des dispositifs légitimant un tel retrait (mise en place de locaux d'accueil, disponibilité de personnels spécialisés) et que je dois maintenir mon statut d'autorité auprès du groupe (justification de l'exception).

Ainsi, après avoir admis le principe d'une intervention adaptée auprès d'élèves perturbés et reconnu sa responsabilité professionnelle à leur endroit, l'enseignant ou l'enseignante concerné émet une réserve importante vis-à-vis d'un comportement inapproprié qui risque d'avoir une influence néfaste sur le groupe en sapant son statut d'autorité, exception introduite dans le raisonnement pour montrer que toute tentative de contrer l'ascendance de l'enseignant sur ses élèves ne peut être admise dans la forme scolaire.

2.1 Un deuxième schème étrange : le recours à la suspension d'élèves hors de l'école ou l'abolition de leur droit de recevoir des services éducatifs

« Je ne veux plus le voir dans ma classe et j'ai demandé au directeur de l'exclure de l'école. Trop c'est trop... Il ne fait rien, il dérange et harcèle les autres, il nous fait perdre du temps... Il ne reviendra pas dans ma classe sans qu'il ne soit accompagné de ses parents et que lorsqu'il se sera disposé à travailler... » (Sylvain, enseignant de 1^{ère} secondaire)

Le second schème mis en évidence traite également de l'exclusion d'élèves bien que celle-ci se traduise cette fois par leur suspension hors de l'école pour un temps plus ou moins long. Comme on le sait, les droits des personnes font l'objet d'une reconnaissance sociale et sont inscrits dans les lois constitutives des États au point qu'une conscience sociale et une sensibilité éthique se sont développées peu à peu à l'endroit des personnes. L'École inscrit donc son action dans le sens du respect des droits des élèves, y compris ceux présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, en honorant d'abord celui de recevoir des services éducatifs appropriés, en dispensant une formation apte à

faire respecter l'intégrité de leur personne et en assumant les arbitrages appropriés par rapport aux droits de l'ensemble des élèves via l'institution de « chartes » ou de règlements dans les classes. Il appert que certains arrivent mal à composer avec les exigences du contrat scolaire et à délimiter l'espace de liberté qu'ils doivent s'octroyer dans les faits, leurs conduites devenant alors fort perturbatrices pour le groupe d'élèves et pour les intervenants de l'école. Élevés dans un cadre familial de permissivité et d'absence de repères pour orienter leurs conduites, certains élèves n'ont pas intériorisé les normes d'ordre moral et social sur lesquelles se fonde l'infrastructure de l'individu, ce qui rend difficile leur intégration au sein de la classe alors que la culture scolaire exige le respect d'un cadre de fonctionnement. La notion de liberté correspond pour eux au rejet de toute autorité et à l'imposition de leurs *desiderata* à l'ensemble de la classe, de sorte qu'ils se soucient peu des exigences de travail posées et du bien-être des autres élèves, quelques-uns allant même jusqu'à menacer leur intégrité physique. Les enseignants sont alors placés en position de devoir intervenir énergiquement, non sans résistance toutefois de leur part, pour contrer les attitudes irresponsables, égocentriques ou asociales, conduites qui interfèrent sur la dynamique de classe et qui gênent le maintien du contrat d'apprentissage entre l'enseignant à ses élèves. *Dans un tel contexte, des enseignants peuvent être partagés entre leur volonté de redresser ces conduites perturbatrices en consentant à une forme d'encadrement serré auprès de l'élève en cause, ou de tolérer leur existence bien qu'en choisissant de le « sortir » du local de classe régulièrement, et la tentation de rompre la relation avec ce dernier en se dédouanant de la responsabilité de lui offrir les services éducatifs auxquels il a droit, remplaçant ainsi les parents devant la responsabilité d'encadrement de leur enfant.*

Comment peut alors raisonner l'enseignant ou l'enseignante placé devant des élèves qui font fi des exigences de travail et qui présentent des conduites désordonnées en classe? Le schème suivant peut être invoqué pour témoigner d'une telle situation.

Ainsi, tout se passe comme si l'enseignant se disait...

i) Il est nécessaire que je respecte le droit des élèves de recevoir les services éducatifs dans le cadre de mon activité professionnelle malgré les

exigences très grandes d'encadrement que cela peut me poser dans le cas de certains élèves, d'autant que la législation scolaire reconnaît un tel droit (affirmation d'un principe).

ii) La suppression de ce droit peut toutefois être admissible dès lors qu'un élève déroge de manière importante et à répétition à ses responsabilités d'élève et qu'il compromet la conduite des enseignements et l'équilibre social de la classe (introduction d'une exception).

iii) Je suis alors justifié de priver un élève de son droit de fréquenter l'école pour un temps plus ou moins long puisqu'il y a rupture du « contrat de classe » par l'élève, l'exercice de ce droit ne pouvant être dissocié des responsabilités qui lui incombent et ne devant pas m'empêcher, en tant que mandataire de l'institution éducative, de maintenir l'ordre dans mon groupe pour assurer le progrès de l'ensemble des élèves (justification de l'exception).

Ainsi donc, tout en étant connaissant de ses obligations légales et partant pour investir auprès d'élèves à risque, l'enseignant concerné rejette toute conduite qui interférerait dans la réalisation de son propre mandat, conduite qui empêche l'animation des savoirs et le maintien de la cohésion du groupe, exception introduite dans le raisonnement pour montrer que toute tentative de rupture du contrat qui lie l'enseignant et les élèves ne peut être admise dans la forme scolaire.

2.2 Un troisième schème étrange : le recours à la privation d'activités parascolaires ou de sorties de classe ou l'interdiction de participer aux activités complémentaires

« Ceux qui ont niaisé pendant les cours et qui n'ont pas accompli le travail demandé n'ont pas à participer aux activités parascolaires ou aux sorties des élèves. C'est comme s'ils étaient récompensés parce qu'ils n'ont pas fait leur travail » (Marie-Hélène, enseignante en 2^e secondaire)

Le troisième schème mis en évidence traite de la privation d'activités parascolaires ou de sorties organisées par l'école en raison du faible investissement scolaire fourni par l'élève. Le régime pédagogique prévoit, parallèlement aux services d'enseignement, la mise en œuvre de services complémentaires dont l'une des

applications concerne l'animation d'activités sur les plans sportif, culturel et social, permettant ainsi de favoriser chez les élèves le développement des relations interpersonnelles et communautaires ainsi que de saines habitudes de vie et des compétences liées à la santé et au bien-être. Ces activités fournissent autant d'occasions aux enseignants de connaître leurs élèves sous un autre jour et d'apprécier leur manière d'entrer en relation avec les pairs ou d'exprimer des habiletés différentes de celles démontrées en classe. Du côté des élèves, elles leur permettent de construire un autre mode de rapport à l'école vu le caractère non scolaire des situations proposées et de démontrer des compétences autres que celles exigées par les matières disciplinaires proprement dites. Bien que ces activités se distancient de la forme scolaire marquée par une dynamique de classe axée autour de la dispensation de savoirs disciplinaires homologués, celles-ci contribuent néanmoins à la progression des élèves, voire à l'amélioration du climat dans l'École (MEQ, 2005). Il faut toutefois reconnaître que l'importance accordée à ces activités diffère selon les intervenants, certains les trouvant essentielles en raison de leur potentiel intégrateur et de leurs retombées sur le plan de la motivation et de la valorisation des jeunes alors que d'autres les perçoivent comme des activités récréatives ou des récompenses, considérant du même coup que les élèves peuvent en être dispensés. Pour ce qui est des élèves, ils leur attribuent une importance prioritaire, le contact avec les amis comptant pour beaucoup dans les motifs de fréquentation scolaire. On n'a d'ailleurs qu'à voir les effets produits par l'annulation de telles activités par les enseignants lors du renouvellement de leur contrat de travail pour s'en convaincre, les élèves, leurs parents et les organismes culturels extérieurs à l'école ayant manifesté leur désapprobation à différents niveaux. Comme certains élèves accumulent des retards importants dans les travaux scolaires en raison de leur faible investissement, il arrive que des enseignants exigent qu'ils se consacrent à la récupération du temps perdu en lieu et place de la participation à ces activités ou ces sorties, pratique qui tient d'ailleurs parfois lieu de politique dans l'école. *Dans un tel contexte, il peut arriver que des enseignants soient partagés entre leur désir de laisser participer ces élèves aux activités complémentaires dans l'école et la nécessité de les conscientiser aux conséquences négatives que peuvent avoir sur leur réussite la perte de temps et la négligence du travail à effectuer.*

Comment peut raisonner alors l'enseignant ou l'enseignante aux prises avec un élève qui n'accomplit pas le travail demandé et qui perd son temps en classe? Le schème suivant peut être invoqué pour témoigner d'une telle situation.

Ainsi, tout se passe comme si l'enseignant se disait...

i) Je reconnais l'importance des activités parascolaires dans le cursus scolaire des élèves en raison de l'apport bénéfique qu'elles fournissent dans leur développement social, initiative d'ailleurs reconnue et prévue dans le régime pédagogique (affirmation d'un principe).

ii) Je peux toutefois révoquer la participation d'élèves à de telles activités ou sorties dès lors qu'ils adoptent des conduites laxistes en classe, banalisant ainsi l'importance des exigences de travail qui leur sont posées, sans quoi le caractère récréatif et ludique de l'école risque de prendre le pas sur les obligations académiques (introduction d'une exception).

iii) Je suis alors justifié de priver un élève de telles activités s'il manque à ses obligations de travail d'autant que je dois sanctionner son travail scolaire, via les évaluations pratiquées, sanction qui décide de sa réussite ou non, ce qui n'est pas le cas pour les activités à caractère social (justification de l'exception).

Ainsi, tout en convenant de la contribution des activités complémentaires dans le développement social des élèves en écho aux dispositions du régime pédagogique, l'enseignant concerné écarte la possibilité de permettre à l'élève de s'y consacrer s'il investit peu dans son travail scolaire, conduite qui dévaloriserait alors les exigences académiques au profit d'activités de loisirs jugées complémentaires, exception introduite dans le raisonnement pour montrer que toute dérogation aux exigences de performance académique ne peut être tolérée dans la forme scolaire.

3. Les raisonnements convoqués : essai d'interprétation

Les trois schèmes de raisonnement présentés illustrent des situations auxquelles les enseignants et les enseignantes sont confrontés dans leur agir professionnel, notamment lorsqu'ils gèrent les conduites individuelles et collectives au sein des classes tout autant que les transactions cognitives avec les élèves. Selon que

l'on se réfère aux pratiques mises en lumière dans les raisonnements présentés, il faut voir que la logique qui les imprègne traduit dans tous les cas une « bifurcation » de la pensée, comme le suggère l'idée de « schème étrange » de raisonnement. Même si les deux premiers schèmes présentent une certaine parenté du point de vue de leur signification eu égard au rejet de l'« incontrôlable » par les enseignants et ce contrairement au troisième qui rend compte d'une stratégie délibérée en vue d'exercer une pression sur l'élève, ceux-ci témoignent tous de l'adhésion aux principes éducatifs promus dans les encadrements légaux et réglementaires du système éducatif (Loi sur l'instruction publique, Politique éducative, Régime pédagogique) et en suggèrent également l'abrogation en introduisant, sur la base d'incidents singuliers, des exceptions qui les invalident, exceptions appuyées au surplus par des justifications d'ordre éducatif. Comment interpréter l'écart entre le dire et le faire, entre les principes auxquels les enseignants disent adhérer et leurs pratiques effectives?

Une telle distance peut s'expliquer selon nous en référence à la dynamique des rapports qui lie actuellement la société et l'École, dynamique qui place les intervenants scolaires en position d'écartèlement entre le souci de se conformer aux attentes de différents ordres qui leur sont formulées et leur volonté de rester fidèle à la manière de se représenter et d'assumer la fonction éducative en contexte réel, créant ainsi une dissonance sur le plan de leur agir professionnel. La dynamique met en tension deux forces qui s'opposent : d'une part, une pression sociale forte exercée sur l'École, à laquelle répondent du reste les choix retenus dans les divers encadrements éducatifs, pour l'inviter à socialiser, à instruire et à qualifier une population de plus en plus diversifiée et à envisager pour ce faire le renouvellement de la pédagogie en vue de tenir compte des défis nouveaux; d'autre part, une résistance, sinon une hésitation tenace, chez le personnel enseignant, à s'engager dans des modèles renouvelés de pratiques dont ils maîtrisent peu le contour, modèles qui interfèrent sur leur manière habituelle de concevoir et de gérer les exigences didactiques et pédagogiques auxquelles les convie leur mandat.

Concernant les attentes sociales et éducatives formulées à leur endroit, les intervenants scolaires perçoivent d'ailleurs celles-ci comme étant porteuses de contre-messages, ce qui ajoute

à leur hésitation. En même temps qu'ils se voient invités à tenir compte de trajets singuliers d'élèves dont un grand nombre arrive mal à composer avec les exigences académiques et sociales de l'école, en même temps ils perçoivent l'appel tout aussi énergique au réajustement des visées d'instruction, au renforcement des connaissances et au rehaussement des niveaux de qualification pour l'ensemble des élèves en vue de répondre aux exigences de la société du Savoir et aux impératifs de la compétitivité. Ils ne voient donc pas très bien comment concilier l'idée d'une école axée sur l'adaptation de la pédagogie à une diversité d'élèves aux parcours différenciés avec celle d'une école orientée sur l'ajustement « à la hausse » des compétences et sur l'élévation des standards de performance pour tous. Les attentes sociales sont interprétées comme allant à la fois dans le sens de la promotion de perspectives éducatives « compréhensives » tout autant que « normatives », ce qui crée une dissonance sur le plan du décodage des attentes sociales exprimées. Cette double invocation, encouragée d'ailleurs par la clameur publique qui valorise à la fois l'ouverture au nouveau et la consolidation du traditionnel en misant autant sur les mérites de l'innovation que sur le maintien du modèle scolaire habituel, semble gêner tout positionnement franc de la part des enseignants.

Pour expliquer leur hésitation à s'engager dans des changements de pratiques, il nous faut invoquer la manière qu'ont les enseignants de considérer le mandat éducatif qui leur est confié et, partant, celle de témoigner de leur professionnalité, selon qu'est admise la thèse voulant que la transformation des actions entretient un lien avec la représentation identitaire (Barbier et Galatanu, 2000). Accusés souvent de la dégradation des enseignements et de la non réussite des élèves, associés au « traditionalisme » parce qu'invoquant des pratiques coutumières éprouvées, affectés par les palmarès comparatifs du public et du privé, taxés de « privilégiés » du système compte tenu des bénéfices dont ils jouiraient (vacances, sécurité d'emploi, journées pédagogiques nombreuses), les enseignants se sentent dévalorisés dans leur rôle même si les jugements portés relèvent souvent plus de l'anecdote ou sont effectués en surplomb, sans égard des motifs qui les poussent à agir « de l'intérieur ». Ainsi donc, placés face à des modifications de politique et de programmes d'études qui les convient à prendre en considération des paradigmes et modèles

d'intervention novateurs et à se former en ce sens, bon nombre se disent bousculés par les injonctions de changement et choisissent de ralentir le pas, ce qui n'empêche pas toutefois certains de s'engager dans le renouvellement de leur approche. Il faut cependant comprendre que la manière de concevoir la pédagogie évoque pour plusieurs la nécessité de contrôle sur leurs pratiques, seule garantie de la maîtrise d'un geste professionnel responsable : contrôle de son groupe en tant que collectivité tout en se préoccupant de trajets individuels, contrôle des activités qui doivent maintenir le cap sur les savoirs même si elles participent de projets, contrôle sur sa propre approche, malgré les idées novatrices.

Comment alors statuer sur l'univers représentationnel des enseignants? Doit-on parler de rupture qui montrerait que les pratiques éducatives sont en voie de transiter vers une forme de progression ou de régression, ou faut-il plus simplement parler de postures temporaires « accommodantes » dans l'action en vue de composer avec la tension vécue? Notre lecture de la situation nous amène à privilégier la dernière interprétation. Il nous semble en effet que pour maintenir un équilibre sur le plan professionnel, les enseignants n'ont d'autre choix que d'acquiescer à de tels accommodements dans l'action qui leur permettent de tenir compte des contraintes en contexte, même s'ils souscrivent « en principe » aux idéaux sociaux et éducatifs proposés. Ils recourent alors, pour légitimer à leurs yeux et aux yeux de l'extérieur leur propre agir aux manèges et aux arrangements du discours. Voulant conforter ou reconquérir selon le cas une réputation sociale malmenée pour être reconnus en tant qu'acteurs significatifs et efficaces au sein de la société, les enseignants consentent « idéologiquement » aux attentes posées en s'alignant sur les visées des réformes et des politiques, au risque de paraître rétrogrades ou traditionnels aux yeux du public et des parents, bien qu'ils invoquent des pratiques éprouvées pour tenir compte des « exceptions » du quotidien. Ces compromis leur permettraient ainsi de démontrer une cohérence du point de vue professionnel, la pensée-en-actes « arrangeant » à sa manière la situation vécue.

Si les principes progressistes trouvent effectivement écho dans les raisonnements convoqués, il faut voir qu'ils participent plus d'une utopie institutionnelle que d'une adhésion assumée en tant que phares pour l'action. Pour des raisons d'acceptabilité et de nécessité

sociales, les enseignants choisissent en effet de se « nourrir » d'une vision humaniste de l'éducation mais agissent en référence au connu, l'optique « conformisante » et normative contrôlée prenant alors le pas sur le modèle « progressiste » non encore éprouvé et jugé même risqué, expliquant ainsi le jeu d'inversion de la pensée. On aurait tort de penser toutefois que le recours au répertoire des *habitus* et des pratiques ritualistes soit exempt de toute réflexivité, des chercheurs ayant montré le caractère complexe de l'agir et la force des habitudes (Quéré, 2000). En prenant acte des vellétés sociales pour être reconnus en tant qu'acteurs progressistes et en restant aussi fidèles à leur propre manière de comprendre et d'interpréter les exigences éducatives, les enseignants conjugent *souci d'adaptation* aux perspectives sociales et éducatives émergentes en vue d'une réhabilitation sociale et *souci de conformité* à leur approche personnelle déjà éprouvée dans la pratique pour témoigner d'une authenticité sur le plan de leur identité professionnelle. On peut très certainement parler de zone de brouillage ou de turbulence du point de vue de la pensée sociale au regard des attentes formulées à l'endroit de l'école et d'impact certain sur les pratiques des acteurs éducatifs, encore que les pratiques de régulation des conduites sociales ne soient pas les seules en cause, ce qui pourrait expliquer l'impression de surplage que laisse l'examen des raisonnements convoqués. La notion de « représentations paradoxales » mise de l'avant par Moscovici (2003) nous semble d'ailleurs féconde pour expliquer le phénomène qui peut être en cause ici dans les communications sociales exprimées, une telle notion faisant référence à la coexistence, dans le contexte moderne actuel, de mouvements contraires à tendance collectiviste et individualiste, tendance lourde qui serait amplement agissante bien que trop peu remarquée. Selon qu'une transformation de l'école est souhaitée, entreprise considérée par Hameline (2004) comme « une topique de contradictions vives », il y aurait sans doute lieu de nous attarder davantage sur les manières de composer avec les vellétés sociales antagonistes, l'« air du temps » semblant supporter la chose et son contraire, à défaut d'en finir à la manière de l'âne de Buridan.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.),

- Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier J.-M. et Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J.-M. Barbier et al. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.13-51). Paris : Presses universitaires de France.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implication, impication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier et M. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Beaudouin, J.-M. et Friedrich, J. (dir.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beauvois, J.-L., Channouf, A., Py, J. et Somat, A. (1998). Logiques sociales de la connaissance : une vue d'ensemble. *Connexions*, 72 (2), 11-15.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chevallard, Y. et Mercier, A. (1989). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : Publications de l'IREM.
- Commission européenne (diffusé par) (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Accessible à [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*. Rapport à l'Unesco. Paris: Éditions Odile Jacob.
- 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, Québec: Le Conseil.
- Conseil de l'Europe. (1997). *Project: Education for Democratic Citizenship. Seminar on Basic Concepts and Core Competences*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Dubet, F. (2001). Les épreuves de l'individu. Rencontre avec François Dubet. *Sciences Humaines*, 116, 38-41.
- Doise, W. (2000). Les droits de l'homme comme représentations sociales de contrats d'interdépendance. In C. Garnier. & M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 191-210). Montréal: Éditions Nouvelles.
- 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.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (p. 143-150). Cousset : Delval.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In M.-L. Rouquette et C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales* (p. 87-113). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Garnier, C. (2000). Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques. In C. Garnier et M.L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p.27-52). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Garnier, C., Marinacci, L., Vincent S., Gauthier, D., St-Jean, M., Patenaude, J., Quesnel, M., Hall-Gnom, V., Bonenfant, C. et Séguin-Noël, H. (2004). *Systèmes de représentations sociales et de pratiques éducatives en science et technologie au secondaire*. Plante, P., Dumas, L., Analyse de texte ATO. Rapport de recherche (Programme FCAR 00-RS-70052). Montréal: GEIRSO, UQAM. Pagination par chapitre.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Gap : Ophrys.
- Guimelli, C. et Rouquette, M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 405, 196-202.
- Hameline, D. (2004). Transformer l'école : une topique des contradictions vives. In J.-P. Bronckart et M. Gathier Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 219-234). Bruxelles : De Boeck.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In Barbier et al. (dir), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.147-169). Paris : Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Éducation (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1979). *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moscovici, S. (2003). Communications et représentations sociales paradoxales. In J.-C. Abric (dir.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 21-24). Saint-Agne (France) : Erès (2^e édition).

Rouquette, M.-L. et Guimelli, C. (1995). Les « Canevas de raisonnement » consécutifs à la mise en cause d'une représentation sociale : essai de formalisation et étude expérimentale. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 32-43.

Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p. 69-94). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

Vignaux, G. (1999). *L'argumentation : du discours à la pensée*. Paris : Hatier.

Vincent, S (2001). Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants et enseignantes du secondaire. *Les cahiers du Cirade* (numéro thématique « École et citoyenneté »), 2, 77-98.