

La construction du lien social à l'école

Suzanne Vincent

Volume 36, Number 2, Fall 2008

La construction du lien social à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029476ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029476ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 1–15. <https://doi.org/10.7202/029476ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

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 thématifiée 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 évolution 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 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 comme 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 XXe 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 expérimentiels 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-Preteille**, 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 la 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

- ARENDET, 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'inestimable 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 Kastarsztein, 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.