

LES ÉLÈVES EN TANT QU'ACTEURS: SIMULACRE DE DÉMOCRATIE OU VÉRITABLE PARTICIPATION?*

Par Véronique Truchot



Dans son projet de recherche dont elle fait ici état des grandes lignes, l'auteure soutient que la connaissance des représentations qu'ont les élèves de la liberté d'expression contribuerait significativement à enrichir le champ d'une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Dans cet esprit, le texte qui suit se veut une contribution à la recherche qualitative dans un domaine peu exploré à ce jour.

La cohérence du discours

Un mouvement de réforme éducative est en cours. Un peu partout dans le monde, le virage qui s'amorce fait écho aux orientations d'organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale, dont les intentions sont clairement annoncées: faire en sorte que les formations offertes par les systèmes éducatifs répondent aux impératifs du marché, que les dépenses publiques en éducation soient «rationalisées» et que le taux d'échec scolaire soit réduit pour diminuer les coûts des mesure en insertion. Il

* Cet article fait suite à un projet de mémoire déposé au Département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal.

s'agit pour le système public de réduire les dépenses en éducation, de s'ajuster aux impératifs d'un marché mondial où règne la concurrence, tout en promouvant les valeurs démocratiques. Telles sont les «grandes intentions» qui guident les orientations nationales des nouvelles politiques en matière d'éducation. Même si celles-ci ne sont pas sans comporter certaines ambiguïtés, essayons cependant d'y voir une occasion pour tous les acteurs éducatifs de contribuer à faire de l'école un instrument de la démocratie. Ainsi, retenons pour notre propos que les orientations des réformes de l'éducation semblent confirmer l'importance d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans le cadre des réformes du curriculum, l'école se donne ainsi la mission de préparer les jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyen libre et responsable. Au sens où nous l'entendons, cette préparation passe, notamment, par l'exercice de la parole: «il n'y a pas de société sans que l'on décide de poser les lances et de s'asseoir pour parler. C'est le fondement de la société civile [...or] permettre à des gens de ne pas se battre mais de se parler, cela se forme», nous rappelle Meirieu (1997, p.117). Qu'en est-il de cette formation dans les écoles secondaires et, surtout, qu'en pensent les élèves eux-mêmes? Une question à laquelle il nous semble utile de répondre.

Ce faisant, nous touchons un aspect encore peu exploré dans le domaine de l'éducation, soit celui des représentations des élèves en ce qui a trait aux questions abordées dans les recherches «sur» et «pour» l'éducation (Van der Maren, 1996). De fait, si bien des écrits portent sur les facteurs de réussite ou d'échec des élèves, rares cependant sont ceux qui se préoccupent de ce qu'en pensent ces derniers. Même si depuis quelques années, des sociologues de l'éducation (Coulon, 1988; Berthelot, 1982; Montandon, 1997) commencent à considérer l'élève en tant qu'acteur, c'est avant tout pour démontrer que le comportement de celui-ci n'est pas déterminé par ses seules caractéristiques sociales (1).

Nous nous proposons de fournir, ici, quelques pistes de recherche pour répondre à notre questionnement. La démarche que nous avons choisi d'utiliser pour rédiger le présent article s'inscrit dans une perspective constructiviste. Selon celle-ci, nous inventons à proprement parler nos réalités individuelles, sociales et scientifiques (Wastzlawick, 1988) à travers nos représentations. Dès lors, la connaissance est envisagée comme étant indissociable de l'expérience (Dewey, 1968) à partir de laquelle elle se construit, et c'est un va-et-vient constant entre les «savoirs d'action» et les «savoirs théoriques» qui permet de construire sa propre connaissance. Dans cette optique, nous partirons donc de notre expérience que nous alimenterons d'apports de la communauté scientifique pour cerner la problématique et élaborer le cadre conceptuel. Ensuite, nous définirons l'élément méthodologique central en le situant d'un point de vue épistémologique.

Une telle conception de l'accès aux savoirs nous renvoie à des approches pédagogiques qui mettent l'accent sur la construction du savoir par l'acteur. De ce point de vue, l'expérience de la prise de parole constitue un élément fondamental de l'apprentissage et, partant, de la libre expression.

Le problème et son contexte

Les observations qui fondent notre questionnement laissent entrevoir le peu de place réservée au «droit de parole» (2) des enfants et des adolescents dans plusieurs écoles (3). Ce constat soulève la question de la participation des élèves à la vie démocratique de l'institution, et plus spécialement celle de leur liberté d'expression. Celle-ci peut être vue, en tant que fondement d'une pratique démocratique, comme l'acte de participation par excellence. À cet égard, il nous semble essentiel que l'école y contribue.

Pour définir ce que nous entendons par liberté d'expression, nous référerons le lecteur à des instruments interna-

tionaux relatifs aux droits de l'homme. Selon la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 13), «Tout enfant [élève] a [devrait avoir] le droit d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant, ses opinions étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité». D'autre part, nous préciserons les raisons pour lesquelles ce «droit» de parole nous apparaît fondamental, tant du point de vue de l'éducation à la démocratie que de celui du développement personnel et social de l'enfant.

Origine du questionnaire

Au cours de notre pratique d'enseignement, nous avons constaté, à de nombreuses occasions, que les élèves n'étaient pas autorisés à donner leur avis sur des décisions importantes qui les concernaient directement. L'administration scolaire «statuait» sans les consulter et, la plupart du temps, la décision était irrévocable.

Il existe cependant des moyens mis à la disposition des élèves dans les écoles pour qu'ils s'expriment et donnent leur avis sur les décisions qui les concernent. C'est précisément le rôle du Conseil étudiant (ou Association étudiante) de représenter l'ensemble des élèves sur ces questions; mais, dans bon nombre d'écoles, ceux-ci ne semblent pas intéressés à y participer. Cela signifie-t-il qu'ils ne souhaitent pas donner leur avis? Les données recueillies par une étudiante de CEGEP (4), dans le cadre d'une étude sur le respect de la *Convention relative aux droits de l'enfant* dans une école montréalaise, semblent confirmer cette observation. L'enregistrement de l'entretien collectif avec 12 jeunes de cette école secondaire de Montréal -dans laquelle il n'y a pas de Conseil étudiant- révèle que ceux-ci n'ont pas le moindre intérêt à s'associer à une structure de participation qui n'a aucun pouvoir auprès des adultes. Ne s'estimant ni écoutés, ni pris au sérieux, les élèves concluent que le Conseil étudiant ne «sert à rien».

Cet entretien nous donne quelques informations sur la façon dont ces jeunes se représentent l'importance accordée à ce qu'ils ont à dire. Dans ce cas précis, on est amené à penser que la façon dont les élèves perçoivent la place qui leur est réservée pour s'exprimer a pour effet de freiner leur participation à la vie de l'école. Cependant, les travaux consacrés aux caractéristiques des «bons» et des «mauvais» élèves (au primaire) font ressortir le fait que les «bons» élèves «demandent plus souvent la parole avec insistance, qu'ils prennent la parole spontanément beaucoup plus souvent que les autres» (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, p. 184).

Fondements épistémologiques

D'un point de vue éducatif, l'expérience de la parole nous paraît fondamentale dans la formation de citoyens libres et responsables. Cette prise de parole renvoie également à des approches pédagogiques qui s'inspirent pour une bonne part du courant socio-constructiviste. À la différence de théories qui reposent sur une conception du savoir considéré comme le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil des générations, cette perspective redonne à l'«apprenant-acteur» une place centrale dans la production de ses connaissances. Dès lors, le point de vue de l'élève est de première importance, et il doit être entendu.

Nous ne reviendrons pas ici sur le débat récurrent qui oppose les partisans des «savoirs savants» ou «savoirs théoriques», aux tenants des «savoirs pratiques» ou «savoirs d'action». Rabelais et Rousseau ont, et continuent de trouver à ce sujet un écho dans les travaux de contemporains aussi opposés que Skinner (1968) et Rogers (1972), par exemple. Retenons simplement que, du point de vue socio-constructiviste, la connaissance ne peut exister sans être re-construite par celui qui connaît. Cela ne signifie en rien le rejet absolu de toute connaissance du patrimoine

historique, mais cette histoire continue de se construire et les représentations auxquelles elle se rattache ne manquent pas de participer à cette construction.

Étant le résultat d'un processus dynamique, la connaissance est toujours en devenir. Elle est le fruit d'expériences qui correspondent à l'univers dans lequel elle a pris corps, tant il est vrai qu'une connaissance est toujours la connaissance de quelqu'un. C'est-à-dire que pour qu'une information soit retenue, il faut qu'elle soit intégrée dans l'ensemble des informations déjà présentes. Face à de nouvelles informations, une personne doit reconfigurer ce qu'elle connaît afin d'inclure ce qui est nouveau. L'expérience, à partir de laquelle s'élabore la représentation, devient alors le point d'ancrage de toute connaissance. Cette représentation est envisagée comme un processus ancré dans l'expérience du sujet-acteur et inscrit dans les interactions que celui-ci vit avec son environnement, notamment social; il s'agit d'un va-et-vient constant entre ce qu'il est convenu d'appeler «la pratique» et «la théorie». Il convient de préciser que, de notre point de vue, comme de celui de plusieurs auteurs (Barbier, 1996; Morf, 1984; Pépin, 1994), il s'agit moins de dichotomiser ces deux pôles de la connaissance que de mettre l'accent sur la transformation qu'ils opèrent sur elle par leurs interactions.

Problématique eu égard à la «mission» de l'école

La participation des élèves par la prise de parole est un sujet complexe. Celui-ci renvoie à la mission de l'école au plan de la formation de citoyens responsables, capables de discernement, ayant l'esprit critique et possédant les habiletés à faire des choix fondés sur des valeurs démocratiques. On retrouve, dans plusieurs instruments internationaux, ce souci de mettre de l'avant une telle éducation. En témoignent les politiques de bon nombre d'organisations internationales dont l'Unesco (1974) (5), le BIE (1992), le Conseil des ministres des États-membres du Conseil de

l'Europe (1985), notamment. On retrouve également ces orientations dans les travaux qui traitent de la prévention du décrochage scolaire et de la violence à l'école de même que dans ceux qui s'intéressent à la lutte à l'exclusion (pauvreté, immigration). Ce souci de faire de l'école un lieu d'éducation à la citoyenneté est particulièrement prégnant dans les politiques ministérielles au Québec, tant au Ministère des Relations avec le citoyen et de l'Immigration qu'au Ministère de l'Éducation (1997). Comme l'indique le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 126): «L'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique».

Si l'on convient donc que l'école doit servir de levier de promotion d'une société démocratique, il devient clair qu'à sa mission d'instruire, vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. Cet apprentissage passe par une pratique de la participation dans cette micro-société qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique. La formation de citoyennes et de citoyens actifs et responsables, conscients d'appartenir à la «communauté humaine» est un long processus au cours duquel interviennent plusieurs éléments. Au nombre de ceux-ci, notons la place et le pouvoir accordés à la parole des élèves qui doivent pouvoir l'utiliser entre pairs en vue d'élaborer une réflexion collective. Pour que cette démarche exigeante devienne objet d'apprentissage, elle doit revêtir un sens pour eux.

C'est également sous cet angle qu'est envisagée la mission de l'école dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 29#D), ratifiée par le Canada: «préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples...» (voir aussi: le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*). Personne n'étant contre la vertu, qui

pourrait s'inscrire en faux contre des intentions aussi louables? Cependant, on peut s'interroger avec Clémence et al. (1995) sur le sens donné par chacun à ces notions de liberté, de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié; nous y reviendrons.

L'ensemble de l'organisation scolaire, des contenus et méthodes d'enseignement qui composent en grande partie le curriculum reflète les objectifs que se donne un système éducatif donné. Si l'on prend l'exemple du Québec, une recension des écrits traitant de la mission de l'école laisse apparaître un large consensus sur deux objectifs que devrait s'assigner l'école:

- viser au développement et au plein épanouissement de la personnalité de l'enfant comme être autonome et responsable;
- lui transmettre des valeurs en vue de son intégration dans une société libre et démocratique.

Qu'en est-il dans les faits? Si l'on prend en considération l'ensemble des composantes de l'expérience scolaire de l'élève, on doit également tenir compte des messages implicites véhiculés à travers les contenus d'enseignement, les types d'évaluation, l'organisation des services, les pédagogies privilégiées, les attitudes du personnel scolaire, le règlement intérieur, etc. Ce vaste champ recouvre la notion de «curriculum caché», cet *impedimenta* à la transparence, qui permet de dire le contraire de ce que l'on fait et de faire contrairement à ce que l'on dit: un discours ouvert, des pratiques autoritaires. S'interroger sur le curriculum caché, c'est chercher à savoir quel sont les messages transmis aux élèves. C'est, d'une certaine manière, ce que nous ferons en soulevant la question des représentations qu'ont les élèves de la place qui leur est accordée dans l'école pour exprimer leur point de vue.

Pourquoi la connaissance des représentations qu'ont les élèves de la liberté d'expression à l'école est un enjeu si important? D'une part -comme nous le verrons dans le

cadre conceptuel- parce que les représentations sont des grilles de lecture qui servent de guides d'action et que, comme telles, elles exercent une influence sur l'exercice de la parole et que l'action de prendre la parole nous semble un élément fondamental du développement personnel et social de l'enfant. D'autre part, parce que l'analyse des représentations des élèves peut apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour leur donner l'occasion de s'exprimer et, partant, favoriser leur participation. Les sociologues interactionnistes, nous rappellent que «la conscience de soi-même et du monde social est étroitement dépendante de la participation à des activités communes et des signes visibles sous lesquels ces activités se rendent mutuellement compréhensibles» (*Dictionnaire de la sociologie*, p. 126).

Comme nous l'avons déjà souligné, nous considérons la participation des élèves par la prise de parole comme essentielle dans l'apprentissage de la démocratie. En effet, pour vivre en société, «il faut apprendre à réguler la parole. Sans codes ni lois, personne ne peut apprendre de l'autre. Parler, certes, mais écouter aussi. C'est le fondement de la réciprocité, un des moteurs de l'éducation à la démocratie» (Hénaire, 1997, p.4); et cet apprentissage passe par l'expérience de la parole.

Qu'en est-il de cette expérience dans les écoles secondaires? Comment les élèves se représentent-ils l'espace qui leur est réservé pour s'exprimer à l'école? Quelle interprétation donnent-ils au droit à la liberté d'expression? Comprendre leurs représentations peut apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour préparer les élèves à assumer leur rôle de citoyen libre et responsable.

CADRE CONCEPTUEL

Les représentations sociales

Comme nous l'avons déjà souligné, notre propos s'inscrit dans une perspective qui place les représentations au cœur de toute activité humaine: l'homme se construit en construisant le monde. Liées aux croyances et aux valeurs, les représentations se situent à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Elles agissent comme des «grilles de lecture» et des «guides d'action» des systèmes d'interprétation de la réalité. Elles opèrent comme des systèmes de «référents mentaux» qui permettent de comprendre le monde et interviennent autant dans nos rapports aux autres et au monde que dans les processus de transmission et d'acquisition de connaissances. Elles permettent un accès au sens.

Proposée par Serge Moscovici (1961), le concept de représentations sociales s'avère d'une grande utilité pour étudier les processus interactionnels multiples. Au carrefour de concepts sociologiques et psychologiques, et dans la mouvance des travaux des psychologues sociaux, les représentations apportent un éclairage intéressant sur le lien entre la connaissance et la pratique sociale. C'est précisément sur ce lien que porte notre attention. À l'instar de plusieurs auteurs (Abric, 1994; Jodelet, 1991; Gilly, 1980; Rouquette, 1994), c'est sous l'angle psychosocial plutôt que cognitif que nous aborderons ce concept. Herrera nous rappelle que, selon Moscovici (1976), «toute représentation sociale peut être considérée comme une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements et de permettre la communication entre individus» (Herrera, 1996, p. 103).

La définition que donne Denise Jodelet des représentations montre à quel point le «social» est à l'origine même de toute représentation: «forme de connaissance sociale-

ment élaborée et partagée [...] concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 1991, p. 51). Il s'agit donc d'un champ qui recouvre tant les savoirs communs partagés par des ensembles sociaux que l'ancrage de ces savoirs dans le monde symbolique des individus dans leurs diverses insertions, soient-elles sociales, culturelles ou nationales. Les représentations sociales, nous dit Abric (1994), portent nécessairement sur des objets sociaux, les travaux sur les systèmes représentationnels ne devrait donc pas porter sur un objet isolé, mais sur différents aspects de cette sphère.

Le champ des représentations sociales, qui investit depuis trois décennies les sciences humaines (sciences de l'éducation, de la santé, de l'environnement, sociologie, économie, etc.) est, pour plusieurs chercheurs, devenu central pour toute étude des interactions entre les individus, les groupes et les institutions. Mais la diversité des approches et des méthodes utilisées pour aborder les représentations selon les champs disciplinaires, en a longtemps fait un concept «valise». Le pluralisme théorique des représentations sociales et la multiplicité des champs disciplinaires qui s'y sont intéressés, dont Doise (1989) a fait un inventaire, nous laisse facilement imaginer la complexité d'une théorisation qui transcende les différentes disciplines. S'il existe plusieurs écoles de pensée, elles s'entendent au moins sur un point que nous rappelle Rouquette (1997): pour qu'il y ait représentation sociale, il y a nécessairement héritage et altérité .

Pour aborder l'analyse des représentations sociales, il peut être utile de s'inspirer des travaux de Doise (1997) pour qui une étude exhaustive devrait intégrer les trois phases intellectuelles d'analyse, souvent isolées dans les recherches: l'étude d'un savoir partagé (sens commun), l'étude des différences entre individus (aspect inter-individuel) et l'ancrage social. En effet, d'une part, cet auteur a procédé à une analyse systématique des travaux existant dans différents domaines des représentations; d'autre part,

il s'est intéressé aux représentations sociales des droits de l'homme, ce qui rejoint notre sujet.

L'importance de la parole

Symbole de manifestation de l'intelligence dans le langage (*Dictionnaire des symboles*, p.582), la parole est à la base de la vie en société. L'importance que nous y accordons se fonde tant sur les théories piagétienne relatives à la construction du social chez l'enfant que sur des bases éthiques.

Selon la Commission (française) de réflexion sur l'école, «S'exprimer, questionner, communiquer, argumenter sont les outils indispensables de tout apprentissage scolaire et de toute vie sociale. Savoir lire, savoir écrire et d'abord savoir parler sont la première famille des savoirs fondamentaux» (Fauroux, R. 1996, p.61).

Pour les sociologues interactionnistes (Mead, 1971; Crozier, 1977), la formation de soi se fait à travers les interactions avec la communauté. Ces interactions, qui passent par la parole, les gestes, les symboles, permettent à l'individu d'intérioriser des normes, mais également de participer à l'autorégulation de la communauté. Autrement dit, l'individu ne peut construire sa personnalité qu'à travers les échanges avec une communauté sociale dont il a intériorisé les valeurs, les codes; en retour, cette communauté est le produit des interactions entre ses membres. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais un processus interactif de construction de cet environnement. Cela est exprimé par la formule de W.I. Thomas: «Si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences» (*Dictionnaire de la sociologie*, p.126). Une institution, par exemple, est la réponse commune apportée par les membres d'une communauté à une situation particulière. Cela suppose une communauté d'in-

interprétation des signes, la construction d'un «moi individuel» par le jugement des autres et le primat de l'action dans la connaissance. On doit donc porter une attention particulière à la pratique quotidienne de ces interactions.

Au plan philosophique, la parole a toute son importance si l'on se réfère à des auteurs tels Habermas (1981,1986), Kohlberg (1972), Ferry (1995), Reboul (1971), pour qui l'expérience de la communication entre humains et avec le monde est le point d'ancrage de tout apprentissage devant participer à la construction d'un référentiel éthique. Cette expérience communicationnelle, de laquelle Habermas a tiré une théorie, passe notamment par la prise de parole. Mais communiquer, c'est aussi comprendre et «comprendre ce qui est dit exige la participation et non simplement l'observation» (Habermas, 1986, p. 48). Il est ici question d'une éthique de la discussion qui engage chacun et chacune dans un processus d'écoute active, ce qui suppose qu'il existe un espace où cette parole peut s'exprimer et où elle est écoutée.

L'expérience de la communication est également fondamentale d'un point de vue psychologique. Dès qu'il vient au monde, le petit d'homme lance des appels indifférenciés vers l'extérieur. Les réponses, quand elles sont apportées, permettront progressivement à l'enfant de se différencier du monde qui l'entoure. C'est dans l'expérience de l'interaction que, par ajustements successifs, se sémantisent les gestes et les expressions et que, progressivement, émerge la conscience. La conscience de soi ne peut donc qu'être générée par une communication.

Que ce soit d'un point de vue philosophique, psychologique ou sociologique, la parole -ou toute forme d'expression qui permet de communiquer- est primordiale dans le développement tant personnel que social de l'enfant et de la personne, au sens large. Cette préoccupation d'instituer des «espaces de parole» rejoint celle des défenseurs d'une école démocratique (Dewey, 1968; Mendel, 1971; Rueff-

Escoubès et Moreau, 1987; Mogniotte, 1994; Meirieu, 1997), pour qui la mission première de l'institution scolaire est de contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre et responsable). On peut toutefois se demander comment éduquer démocratiquement à la démocratie? Sans répondre ici à cette question complexe, il convient de rappeler, même si cela peut paraître une évidence, que sans «droit» de parole, il ne peut y avoir de démocratie, même si, pour certains auteurs (Piaget, 1957; Glasersfeld, 1985; Morf, 1984), la démocratie a ses assises dans l'action. Si l'on considère la prise de parole comme une action en soi, nous rejoignons ces auteurs pour qui la participation active est une composante essentielle de la démocratie.

Le fait d'utiliser l'expression «droit de parole» nous amène à distinguer le droit international des droits de l'homme - qui nous sert de cadre de référence- des «droits» tels qu'ils sont perçus relativement à des coutumes (droit d'aînesse) ou à des privilèges (droit de cuissage), par exemple. S'agissant de notre objet, précisons que le «droit» de parole n'existe pas en droit international des droits de l'homme, alors que le droit à la liberté d'expression est souligné dans plusieurs instruments internationaux (6). Cependant, pour ne pas alourdir le texte, nous utilisons indifféremment les deux appellations.

Compte tenu de l'importance que revêtent les représentations dans l'agir de chacun, nous voulons, avec cette recherche, explorer celles d'adolescents vis-à-vis de leur «droit» de parole à l'école. Cet exercice de la parole, dont nous avons vu qu'il est essentiel dans la construction de la personnalité est influencé par les représentations au même titre que d'autres «actions». Une meilleure connaissance de leurs représentations pourrait apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour favoriser la participation des élèves. Notre recherche devrait permettre de connaître les représentations qu'ont les élèves de leur droit à la liberté d'expression et la prise en compte de ce droit à l'école secondaire.

MÉTHODOLOGIE

Cadre méthodologique

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'objet de notre recherche a été très peu étudié et il n'existe pas, à notre connaissance, de théorie qui nous permettrait d'explorer plus à fond les représentations des élèves de leur droit de parole. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire de type interprétatif. En effet, les travaux qui existent cherchent à apporter un éclairage sur le regard que portent les enfants sur leur propre socialisation (Montandon, 1997), ou à connaître la représentation sociale des droits humains chez des adolescents et des jeunes adultes (Clémence et al., 1995; Herrera, 1996). Mais, souvent ces recherches visent à établir des liens entre la perception des étudiants et des variables telles que le sexe, le statut socio-économique des parents, l'origine ethnique, etc..

La démarche exploratoire n'est pas synonyme de méthode qualitative, comme l'usage courant peut le laisser entendre. Il nous semble cependant juste de dire que les méthodes qualitatives conviennent particulièrement aux explorations qui se donnent comme but de générer des hypothèses en vue de construire une théorie (Cournoyer, 1986, p. 37). Le choix d'une méthode de type qualitatif correspond par ailleurs aux fondements philosophiques et épistémologiques sur lesquels nous fondons notre démarche et renvoie à l'axiologie qui sous-tend l'ensemble de notre recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la perspective que nous privilégions, les connaissances ne sont plus considérées comme des «théories» rendant compte d'un «réel» existant en dehors de celui ou celle qui les produit. Nous serons donc amenée à «reconnaître» notre subjectivité afin de la prendre en compte au moment de l'analyse des données (Boutin, 1997). Cette orientation épistémologique nous conduira, d'autre part, à utiliser une méthode qui place le sujet dans l'univers social

et physique dans lequel il évolue. Ainsi, la recherche qualitative nous semble convenir davantage à l'objet de notre recherche que la recherche quantitative qui vise plus les résultats quantifiables et mesurables que le processus. De plus, la prise en compte des notions contextuelles et la reconnaissance de la subjectivité nous paraissent essentielles dans le cadre d'une recherche sur les représentations. Le chercheur n'est plus extérieur à son objet de recherche, lequel recouvre, avec une telle approche, son statut de sujet-acteur.

Cette place accordée à l'acteur, ne doit pas faire oublier que celui-ci vit dans un environnement social. Les jeunes, dont nous cherchons à comprendre les représentations qu'ils ont de leur «droit» de parole (7), évoluent dans plusieurs sphères: la famille, l'école, le quartier, les pairs, etc... Cela nous conduit à envisager la collecte de données sous un angle écosystémique. Cette approche -qui conduit à prendre en considération les différents milieux dans lesquels évolue l'adolescent et à envisager la problématique sous plusieurs angles- correspond, au plan théorique, à un modèle comprenant quatre sous-systèmes (Boutin, 1996, p. 138). Dans le cadre de notre recherche, ces sous-systèmes se définiraient comme suit:

- le microsystème qui correspond au milieu immédiat (climat familial, histoire de l'individu);
- le mésosystème qui renvoie aux lieux que fréquente l'adolescent (école, centres jeunesse);
- l'exosystème qui représente les lieux dont les activités ou les modifications exercent une influence sur l'adolescent (politiques gouvernementales, vie de quartier);
- le macrosystème qui réfère au contexte culturel (attitudes croyances, idéologies d'une société).

Pour reprendre la catégorisation proposée par Van der Maren (1995), on peut considérer que l'enjeu principal de notre démarche est avant tout nomothétique (faire avancer la connaissance).

Mode d'investigation et techniques de recherche

Couramment utilisée en recherche qualitative, l'entretien nous semble correspondre aux exigences de cette recherche. En effet, ce mode d'investigation représente «la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif» (Boutin, 1997, p.2). Nous envisageons donc des entretiens individuels centrés (*focused interview*) et des entretiens en petits groupes de 5 à 10 élèves chacun afin d'enrichir l'information recueillie.

Compte tenu de l'objet de notre recherche, nous procéderons à des entretiens individuels centrés sur le dialogue et au cours desquels le degré de liberté de l'interviewé sera cependant circonscrit par un cadre préétabli. Même si des thèmes seront préalablement retenus, ce sont les idées exprimées par les élèves qui permettront de structurer les entretiens. Les questions seront donc ouvertes et l'entretien non standardisé (ou non planifié). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la prise en compte de la subjectivité du chercheur amène celui-ci à envisager l'entretien sous l'angle d'une construction par l'interaction dans laquelle l'interviewé joue un rôle actif. Ce type d'entretien, qu'on peut qualifier de constructiviste, permet de faire émerger des éléments dont la personne n'est pas toujours consciente. D'autre part, l'écoute active de l'interviewé a l'avantage de susciter la motivation de l'adolescent, ce que ne permet pas le questionnaire classique qui, en quelque sorte, rappelle l'examen.

Compte tenu de l'importance d'utiliser différentes techniques pour la collecte de données, nous prévoyons recourir à des entretiens individuels et à des entretiens de groupe. Le recours à ces deux types d'entretiens peut enrichir grandement le recueil de données et, associés à des techniques complémentaires, ces instruments garantissent une certaine validité à cette recherche. En effet, si l'entretien individuel s'avère être une technique incontournable en

raison du fait qu'il permet de cerner la pensée de l'interviewé et d'approfondir certains domaines, l'entretien de groupe présente, quant à lui, de nombreux avantages:

- il permet de plonger les élèves dans leur contexte habituel;
- le groupe créé une ambiance très favorable à l'expression chez les élèves, qui se sentent moins identifiés individuellement et, de ce fait, expriment leurs idées sans se préoccuper de censurer les émotions qui les accompagnent;
- cette technique offre également l'avantage de vérifier immédiatement l'information dans la mesure où les élèves se corrigent entre eux sur les faits qu'ils relatent;
- grâce au jeu de stimulations réciproques, l'entretien de groupe fait ressortir les différences d'opinion, de perceptions.

L'entretien de groupe peut cependant comporter certains risques de distorsion:

- se sentant plus forts en groupe, les jeunes risquent d'aller plus loin dans leur critique qu'en entretien individuel;
- l'influence des leaders naturels risque d'orienter le discours et de polariser les interventions autour des leurs.

Il s'agira, au moment de l'interview, d'identifier les leaders et le type d'influence qu'ils exercent dans le groupe et de prendre en compte ces éléments au moment de l'analyse des données.

Nous prévoyons de conduire les entretiens dans les locaux de «maisons de jeunes», lieux de rencontre mis à leur disposition dans certains quartiers de la ville. Au plan de la validité, le fait d'interviewer les élèves dans un lieu qu'ils fréquentent sur une base volontaire réduit les risques d'influence induite. En effet, n'étant pas dans le contexte scolaire, les jeunes auront moins tendance à répondre ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux. Il va de soi que ces éléments devront être considérés au moment de l'analyse.

Pour avoir une vision aussi large que possible des représentations des adolescents, nous comptons également

recueillir des données auprès de personnes appartenant à leur environnement social (parents, membres du personnel de l'école, intervenants-jeunesse). Pour ce faire, nous aurons recours à des techniques complémentaires qui restent à définir, mais au nombre desquelles nous prévoyons déjà inclure des rencontres informelles avec des parents, des «intervenants-jeunesse» et des représentants du milieu scolaire. La triangulation ou confrontation des données recueillies à partir de plusieurs techniques représente, par ailleurs, une procédure de validation instrumentale et de validation théorique (Boutin, G., non daté, p. 50). À ce sujet, nous comptons soumettre notre interprétation des données à des chercheurs extérieurs de même qu'aux sujets interrogés.

L'étude multi-cas (deux écoles) nous semble être le plan de recherche le plus adapté à l'objet de notre recherche. Il s'agit, en effet, d'étudier de l'intérieur un phénomène de vie dans un contexte donné et de réunir des informations «aussi nombreuses et aussi détaillées que possible en vue de saisir la totalité d'une situation. C'est pourquoi elle [l'étude de cas] recourt à des techniques de collecte des informations variées (observations, interviews, documents)» (De Bruynes et al., cité par Boutin G. non daté, p. 112). L'étude de cas correspond, par ailleurs, au mode d'investigation le plus ouvert et, par conséquent, le moins contrôlable. La difficulté que représente cet aspect lié à l'ouverture ne nous semble pas insurmontable dans la mesure où nous connaissons les caractéristiques de l'adolescence et le contexte scolaire.

Les techniques que nous avons retenues pour réaliser cette recherche correspondent à l'angle écosystémique par lequel nous abordons la question; elles sont en lien direct avec notre début d'analyse de faisabilité. Ce choix correspond également à la façon de se situer en tant que chercheure (8). Ainsi que nous l'avons déjà souligné, nous estimons qu'il est vain d'essayer de s'abstraire de l'objet de sa recherche: «Quand je regarde un objet de recherche, je le

transforme dès le départ [...] le chercheur est [alors] son propre instrument» (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p.25). Dans l'état actuel de notre démarche, nous sommes en mesure de proposer, pour la collecte de données, le recours à des entretiens centrés auprès d'une dizaine d'élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaires (équivalent à 3^{ème} et seconde) fréquentant deux écoles de Montréal (5 dans chaque école); deux entretiens collectifs semi-dirigés (un dans chaque école, chaque école constituant un cas) et, peut-être, des saynètes à thème.

Nous projetons de conduire deux entretiens exploratoires avec des élèves qui terminent leur secondaire, ce qui devraient nous permettre de dégager les thèmes qui serviront de cadre aux interviews. Nous emprunterons à L'Écuyer son approche développementale pour l'analyse de contenu. Cette méthode d'analyse de contenu qui s'applique à l'étude d'un phénomène est, nous dit l'auteur, «suffisamment souple pour se prêter à l'étude de réalités elles-mêmes changeantes» (L'Écuyer, R. 1989, p.53). Cette méthode, qui comprend six étapes, commence par une première lecture de tout le matériel et l'établissement d'une liste d'énoncés. Une fois choisies et définies les unités de classification (codification), il s'agit de catégoriser. Dans notre cas, les catégories seront en partie induites et en partie prédéterminées, ce que L'Écuyer appelle les catégories objectivées. En effet, il semble difficile de fixer dès le départ le sens des mots sans tenir compte du contexte dans lequel les choses sont dites. Dans un quatrième temps, il s'agira de quantifier les données selon les catégories retenues avant d'en faire l'analyse quantitative et qualitative pour, enfin, terminer par l'interprétation des résultats.

Faisabilité

Si, dans un premier temps, nous avons pensé nous adresser aux écoles pour joindre les élèves, la légendaire lenteur -voire lourdeur- administrative du système scolaire, à

laquelle s'ajoutent les changements apportés par la réforme des commissions scolaires (au Québec), nous ont amenée à opter pour le réseau des organismes-jeunesse fréquentés par ces élèves. En effet, compte tenu de notre implication dans divers lieux de concertation de quartiers montréalais, il est tout à fait pensable de conduire en ces lieux des entretiens.

Bien sûr, les jeunes qui accepteront d'être interviewés sont déjà impliqués au plan social dans la mesure où ils fréquentent un centre de loisir ou une maison de jeunes. Mais leur représentation de l'espace qui leur est réservé à l'école pour qu'ils s'expriment sera d'autant plus intéressante qu'ils seront en mesure de comparer diverses expériences.

Considérations d'ordre éthique

C'est sur des considérations déontologiques que nous concluons cet article. Compte tenu de l'importance que nous accordons au respect des droits humains, il nous semble en effet important de porter une attention particulière aux dimensions éthiques de cette recherche. Gérald Boutin (1997, p.95-98) nous mentionne plusieurs éléments à considérer et dont nous tiendrons compte lors de la collecte de données:

- les questions posées à l'interviewé ne doivent en aucun cas le troubler ni nuire à son développement;
- le chercheur doit toujours tenir compte en premier lieu des «informants» et «veiller sur leur honneur, leur dignité et leur intimité»;
- les droits, les intérêts et la sensibilité des «informants» doivent être sauvegardés;
- les buts de la recherche doivent leur être communiqués le mieux et le plus tôt possible;
- le chercheur doit assurer la confidentialité des personnes interviewées;
- enfin, une dernière règle éthique vise à contrer l'exploitation possible des «informants».

Ces éléments sont par ailleurs pris en compte dans les demandes d'approbation déontologiques concernant les recherches portant sur des sujet humains.

Conclusion

À l'heure où les réformes en éducation invitent à une participation accrue des différents acteurs éducatifs, il nous semble primordial d'associer à cette démarche les premiers concernés: les élèves. Du côté de la recherche, si les enfants et les adolescents ont inspiré de nombreux travaux, notamment en sociologie de la famille et en sociologie de l'éducation, ils ont été très peu étudiés en tant qu'acteurs (Montandon, 1997, p.16). Considérés à travers leur carrière scolaire et les facteurs qui la détermine, les enfants ou les adolescents ont surtout été étudiés en tant qu'objet. Le fait de s'intéresser à la façon dont les jeunes se représentent ce qui leur est transmis nous semble être un moyen incontournable si l'on tient à favoriser leur participation et les préparer à l'exercice de leur rôle de citoyen libre et responsable.

Pour que l'école soit à la mesure de notre discours participatif et à la hauteur des attentes que nous plaçons dans la qualité de l'éducation, nous sommes tous invités à nous pencher sur les formes que pourraient prendre l'éducation à la citoyenneté et aux responsabilités sociales. Le cadre que nous proposons peut permettre aux élèves de participer réellement à cette éducation.

NOTES

- (1). Contrairement au théoriciens de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), ces sociologues qui prônent des «théories de l'acteur» considèrent le fonctionnement de l'institution scolaire comme la résultante des actions quotidiennes des acteurs (élèves et enseignants).

- (2). Le terme «parole» est utilisé dans le sens d'expression de points de vue par le langage. Même si la parole n'est que l'un des moyens possibles pour s'exprimer, c'est à cette forme d'expression que nous nous attarderons au cours de cette recherche.
- (3). Il existe, bien sûr, des écoles alternatives qui bâtissent leur projet éducatif à partir du respect de la parole de l'enfant, mais nous parlons ici d'écoles «ordinaires».
- (4). Collège d'enseignement général et professionnel, équivalent du Lycée.
- (5). Voir notamment les paragraphes 5, 12, 13 et 16 de la *Recommandation* de 1974.
- (6). Notamment: le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (1966) et la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989).
- (7). Nous distinguerons le «droit» de parole, l'exercice de la parole et la prise de parole.
- (8). Voir la position du chercheur chez Van der Maren.

RÉFÉRENCES

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

Aubin, M. (1988). *Le partage du pouvoir de la parole à l'école, ça s'apprend*. Les Éditions de la Mer.

Barbier, J.-M. (1996). «Introduction», in: *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Bokatola, I. O. (1996). «Le droit de l'ONU relatif aux droits

de l'homme», in: Valeurs démocratiques et finalités éducatives. *Thématique, Hors-série*. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 9-47.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Boutin, G. et Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Montréal: Privat.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. et Truchot, V. (1997). «Les représentations comme ancrage pour éduquer aux droits de l'homme». In: Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Des repères pour agir. *Thématique*. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 11-27.

Bureau international de l'éducation (BIE). (1992). *Recommandation n°78 aux Ministres chargés de l'éducation et de la culture, concernant la contribution de l'éducation au développement culturel*. Genève: BIE.

Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A.S. et Gonzalez, L. (1995). «La représentation sociale des droits de l'homme: Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité». *Journal international de psychologie*, 30 (2), 181-212.

Conseil de l'Europe. (1985). *L'Europe des démocraties: humanisme, diversité, universalité*; la Recommandation N° R (85) adoptée en 1985 par le Conseil des Ministres des États membres du Conseil de l'Europe.

Cournoyer, M. (1986). *Dire l'école: Analyse du point de vue des élèves du secondaire sur l'école*. Mémoire de maîtrise en sociologie, UQAM.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

_____, 1968. *Democracy and education*, Quatrième édition. New York: The Free Press.

Dictionnaire de la sociologie. (1996). Édition originelle: 1993, Paris: Larousse.

Dictionnaire des symboles. (1982). Paris: Éditions Robert Laffont.

Doise, W., et Palmonari, A. (1996). *L'études des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Doise, W. et Herrera, M. (1997). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme. Une étude à Genève. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 7, 87-107.

Doise, W. (1997). Conférence au Cirade sur les représentations sociales, le 10 mars.

Dossier «Les arcanes du savoir». *Sciences humaines*, n°32, octobre 1993.

Dossier «Apprendre». *Sciences humaines*, n°12, février-mars 1996.

Duru-Bellat, M. et Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Fauroux, R. et al. (1996). *Pour l'école. Rapport de la Commission*. Paris: Calmann-Lévy, La documentation française.

Ferry, J.-C. (1995). «Entretien avec Jean-Marc Ferry», in: *Entre-vues*, juin, n°26.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève; rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.

Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduction française: Ferry, J.-C. et Schlegel, 1986. Paris: Fayard.

_____, 1981. *Morale et communication*. Paris: Cerf.

_____, 1997. *Droit et démocratie - Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.

Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Ministère de l'Éducation.

Hénaire, J. (1997). «l'école du XXIème siècle. Nouvelles politiques éducatives: quelques enjeux pour la démocratie». *Les dossiers du Cifedhop*, Genève: Cifedhop.

Herrera, M. et Lavallée, M. (1996). «Les représentations sociales des droits de l'homme et les valeurs chez les étudiants francophones à Québec». *Service social*, (45) 2, 101-128.

Holmes, J. et Leslau Silverman, É. (1992). *J'ai des choses à dire... Écoutez-moi! Sondage auprès des adolescents du Canada*. Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, Ottawa.

Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 2ème édition.

Kohlberg, L. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, (42) 4, 448-495.

Lacout A., et Verges, P. (1973). «La place des représentations dans la formation économique». *Économie et Humanisme*, n°214.

L'Écuyer, R. (1989). «L'analyse développementale du contenu». *Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu. Actes du colloque de l'ARQ, mai 1988*. Painchaud, G. et Anadon, M. (éd.), 51-80.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (non daté). *La recherche qualitative, fondements et pratique*. Montréal: Éditions nouvelles.

Mendel, G. (1979). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Petite bibliothèque Payot. 1971, 2ème édition poche.

Meirieu, P. (1997). «L'éducation aux droits de l'homme, quelques jalons, valeurs et pistes d'action». In: Droits de l'homme et citoyenneté. Des repères pour agir. *Thématique*, n°5. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 107-121.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmatan.

Morf, A. (1984). «Expérience, connaissances et représentations: tentative d'unification». In: C. Bélisle et B. Schiel, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*. CNRS-Lyon et Université du Québec à Montréal, 418-428.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Mougnotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris: Éditions du Cerf.

ONU. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.

Pépin, Y. (1994). «Savoirs pratiques et savoirs scolaires». In: *Revue des sciences de l'éducation*, (XX) 1.

Piaget, J. avec le concours de onze collaborateurs. (1957). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF, 3ème éd.

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Préf. et trad. Daniel Le Bon -Freedom to learn, Paris: Dunod.

Rouquette, M.-L. (1994). *Chaînes magiques. Les maillons d'appartenance*. Paris: Delachaux et Niestlé.

_____ 1997. «Communication de masse et représentations sociales». Conférence au CIRADE, 1er mai.

Rueff-Escoubés, C. et Moreau, J.-F. (1987). *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros Alternatives.

Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Paris: Dessart.

Unesco. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Conférence générale, 19 novembre.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal, 2ème éd.

Vygotski, L.S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge-London: Harvard University Press.

Wastzlawitz, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris: Seuil.

Véronique Truchot est membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP, Vice-présidente de l'ÉIP-internationale et Présidente de l'ÉIP-Québec.
