

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PROCESSUS DE SOCIALIZATION À L'ÉGARD DES CONCEPTIONS SOCIALES  
DES ÉTUDIANTS DANS LE CADRE DU COURS DE NIVEAU COLLÉGIAL

*INDIVIDU ET SOCIÉTÉ*

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

ÉMILIE THIBAUT

MAI 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de recherche, madame Micheline Milot, dont la vaste et indéniable compétence, les conseils toujours judicieux et la grande humanité ont fait de cette entreprise de recherche une démarche on ne peut plus formatrice et agréable.

Je remercie également les deux enseignants qui ont eu la gentillesse de m'accueillir dans leur classe et qui m'ont donné si généreusement accès à l'ensemble de leur matériel didactique.

Je veux finalement remercier tous les élèves du Collège Lionel-Groulx qui ont participé à cette étude pour leur précieuse collaboration qui m'a permis de mener à bien la présente démarche de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	VI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1    OBJET SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.2    PRÉSENTATION DU TERRAIN D'ANALYSE RETENU : LE COURS INDIVIDU ET SOCIÉTÉ COMME ESPACE DE SOCIALISATION .....	5
1.3    PERTINENCE DE L'OBJET DE RECHERCHE, DU QUESTIONNEMENT SPÉCIFIQUE ET DU TERRAIN D'ANALYSE.....	6
1.4    UNIVERS THÉORIQUE ASSOCIÉ À LA PRÉSENTE DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	9
1.4.1    LE PHÉNOMÈNE DU CROIRE COMME RÉALITÉ SOCIOLOGIQUE .....	9
1.4.2    LE PHÉNOMÈNE DE LA SOCIALISATION : UN ÉLÉMENT CENTRAL DE NOTRE CADRE THÉORIQUE .....	15
1.5    CADRE THÉORIQUE RETENU : LE « CROIRE » ET L' « HABITUS » AU CŒUR DU PROCESSUS DE SOCIALISATION .....	26
1.6    JUSTIFICATION DU CHOIX CONCEPTUEL.....	30
1.6.1    QUELQUES ÉTUDES SUR LA TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES SOUS L'EFFET DE LA SOCIALISATION ACADÉMIQUE.....	32
1.7    ÉTAPES D'OPÉRATIONNALISATION ET MÉTHODOLOGIE.....	43
1.8    LA MÉTHODE D'ANALYSE DE CONTENU.....	49
1.9    RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	54
CHAPITRE II.....	56
PRÉSENTATION THÉORIQUE DES THÉMATIQUES SOCIOLOGIQUES APPARAISSANT DANS LE QUESTIONNAIRE.....	56
2.1    LE SUICIDE COMME PHÉNOMÈNE SOCIOLOGIQUE.....	57
2.2    LA MOBILITÉ ET LA REPRODUCTION SOCIALES INTERGÉNÉRATIONNELLES .....	61
CHAPITRE III.....	67
ANALYSE.....	67
3.1    LA SOCIÉTÉ COMME ENTITÉ.....	68
3.1.1    LA SOCIÉTÉ COMME REGROUPEMENT D'INDIVIDUS, DE GROUPES, DE CLASSES SOCIALES.....	69

3.1.2	UNE COMPRÉHENSION CULTURELLE DE LA SOCIÉTÉ .....	74
3.1.3	UNE MISE EN AVANT-PLAN DES MÉCANISMES DE RÉGULATION DE LA VIE EN SOCIÉTÉ .....	77
3.1.4	UNE PERCEPTION DE LA SOCIÉTÉ COMME ENTITÉ SOCIALISATRICE .....	81
3.1.5	UNE APPROPRIATION DE LA CONCEPTION BOURDIEUSIENNE DU SOCIAL .....	85
3.1.6	RÉTROSPECTIVE SUR LES « CROYANCES/CONCEPTIONS SOCIALES » DES ÉTUDIANTS RELATIVES AU CONCEPT DE SOCIÉTÉ .....	88
3.2	LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA PERSONNALITÉ .....	90
3.2.1	UNE TENDANCE À PRÉTENDRE AU CARACTÈRE « NATUREL » DES ASPECTS DE LA PERSONNALITÉ.....	91
3.2.2	L'IMPORTANCE ACCORDÉE À LA SOCIALISATION FAMILIALE DANS LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITÉ.....	94
3.2.3	LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITÉ AU COURS DE DIVERS PROCÈS DE SOCIALISATION	98
3.2.4	LA CONSTITUTION DE LA PERSONNALITÉ COMME PROCESSUS PSYCHOLOGIQUE .....	102
3.2.5	RÉTROSPECTIVE SUR LES « CROYANCES/CONCEPTIONS SOCIALES » DES ÉTUDIANTS QUANT AU PHÉNOMÈNE DE LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA PERSONNALITÉ .....	105
3.3	LE PHÉNOMÈNE DU SUICIDE.....	106
3.3.1	UNE COMPRÉHENSION « PSYCHOLOGISANTE » DU PHÉNOMÈNE DU SUICIDE.....	106
3.3.2	LE SUICIDE COMME CONSÉQUENCE DE DIVERSES CARACTÉRISTIQUES SOCIÉTALES .....	113
3.3.3	LE SUICIDE COMME CONSÉQUENCE D'UN MANQUE OU D'UN SURPLUS D'INTÉGRATION SOCIALE (SUICIDES ÉGOÏSTE ET ALTRUISTE) .....	118
3.3.4	STIGMATISATION, MARGINALISATION ET SUICIDE .....	124
3.3.5	RÉTROSPECTIVE SUR LES « CROYANCES/CONCEPTIONS SOCIALES » DES ÉTUDIANTS RELATIVES AU PHÉNOMÈNE DU SUICIDE.....	127
3.4	LES PHÉNOMÈNES DE LA MOBILITÉ ET DE LA REPRODUCTION SOCIALES INTERGÉNÉRATIONNELLES.....	129
3.4.1	UNE PRISE EN CONSIDÉRATION DE LA DIMENSION ÉCONOMIQUE DES PROCÈS DE MOBILITÉ ET DE REPRODUCTION SOCIALES INTERGÉNÉRATIONNELLES .....	130
3.4.2	UNE APPROPRIATION D'UNE CONCEPTION BOURDIEUSIENNE DES PHÉNOMÈNES DE LA MOBILITÉ ET DE LA REPRODUCTION SOCIALES INTERGÉNÉRATIONNELLES.....	133
3.4.3	L'INFLUENCE DE LA SOCIALISATION FAMILIALE SUR LE DEVENIR INDIVIDUEL .....	136
3.4.4	QUELQUES RÉFÉRENCES À UNE DYNAMIQUE PLUS « GÉNÉRALE » DE SOCIALISATION .....	139
3.4.5	UNE TENDANCE À TENIR LES ACTEURS SOCIAUX POUR RESPONSABLES DE LEUR SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE .....	142

3.4.6 RÉTROSPECTIVE SUR LES « CROYANCES/CONCEPTIONS SOCIALES » DES ÉTUDIANTS QUANT  
AUX PHÉNOMÈNES DE LA MOBILITÉ ET DE LA REPRODUCTION SOCIALES INTERGÉNÉRATIONNELLES 146

CHAPITRE IV .....	148
SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION.....	148
CONCLUSION .....	162
ANNEXE I .....	165
QUESTIONNAIRE S’ADRESSANT AUX ÉTUDIANTS DU COURS.....	165
« <i>INDIVIDU ET SOCIÉTÉ</i> ».....	165
ANNEXE II.....	170
PLAN CADRE.....	170
RÉFÉRENCES.....	174

## RÉSUMÉ

Notre étude consiste en une démarche d'appréhension du cours de niveau collégial *Individu et société* comme espace de socialisation. Plus précisément, celle-ci vise à cerner les effets de ce cours d'introduction à la sociologie sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants (opinions, représentation du monde, idées, habitudes d'esprit, pensées, etc.) relatives à divers phénomènes sociaux. Consistant en une étude de cas, cette recherche propose une présentation et une analyse des réflexions d'un échantillon de deux groupes d'élèves inscrits au cours *Individu et société* qui ont été interrogés à deux reprises – soit au début et à la fin du semestre – sur diverses thématiques sociologiques abordées dans ce cours, soit que sont : 1) la société comme entité; 2) la construction sociale de la personnalité; 3) le phénomène du suicide; et 4) les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles.

Invités à donner leur opinion sur chacune de ces thématiques par le biais d'un questionnaire, les enquêtés proposent des réflexions qui dévoilent chez eux l'existence de modulations idéelles qui paraissent en lien avec la démarche académique proposée dans le contexte du cours. Ainsi, la comparaison des réponses fournies par les étudiants aux deux moments de l'enquête révèle que la matière vue en classe influence les réflexions des élèves, ceux-ci étant en fin de semestre enclins à emprunter au contenu d'enseignement qui leur fut proposé par leur professeur afin de réfléchir aux différents phénomènes sociaux qui se prêtent à leur analyse. Cette recherche dévoile également que la « durée » consacrée en classe au traitement d'un phénomène social semble avoir une influence sur la transformation des « croyances/conceptions sociales » des élèves.

L'étude révèle néanmoins différents cas de stabilité idéelle qui nous rappellent que les « dispositions à croire » des acteurs sociaux, étant acquises au cours de leurs multiples expériences socialisatrices antérieures et actuelles, peuvent être plus ou moins ancrées dans la psyché individuelle. De façon globale, la présente démarche de recherche dévoile ainsi que le cours *Individu et société*, de par les diverses compréhensions sociologiques qu'il propose aux étudiants, peut être considéré comme un espace de socialisation secondaire capable d'influencer le regard que portent les élèves sur la réalité sociale qui les entoure.

Mots-clés : sociologie, enseignement, socialisation, habitus individuel, croyances/conceptions sociales

## INTRODUCTION

Issue du riche terreau fertilisé par les révolutions scientifiques, bourgeoise et industrielle ayant marqué l'histoire européenne des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, la sociologie, « enfant de la modernité » (voir Fortier, 1997, p. 9-15), émergea dans un contexte de bouleversement social (Giraud, 1997, p. 10). Discipline des sciences humaines, celle-ci se développa de pair avec la montée en force de la conviction toute particulière selon laquelle les hommes sont les véritables artisans de l'histoire en tant qu'ils détiennent la possibilité de transformer le social par et à travers les interactions qu'ils entretiennent entre eux (Fortier, 1997, p. 15). Comme le souligne Fortier, dès ses premiers balbutiements, la sociologie s'est ainsi inscrite dans une démarche de compréhension et d'explication de la dynamique des divers phénomènes sociaux. Aussi cette dernière s'appliqua-t-elle à trouver solutions à certains problèmes sociétaux portés par les rapports sociaux existants.

Étudiant à travers une démarche proprement scientifique ce qui tient du « social », c'est-à-dire autant les influences des diverses conditions sociales dans lesquelles les individus évoluent que les interactions entre ces derniers (Fortier, 1997, p. 22), la sociologie propose aux acteurs sociaux contemporains un « savoir constitué » dévoilé par diverses méthodes d'interrogation du réel (Giraud, 1997, p. 9). Soumis à son enseignement, les individus se voient ainsi proposer un regard particulier (Giraud, 1997, p. 9) sur la société et les phénomènes sociaux qu'elle abrite, soit un mode d'appréhension du social tout particulièrement soucieux d'examiner et de comprendre la dynamique existant entre l'« individu » et la « société » (Fortier, 1997, p. 16).

La sociologie et l'enseignement de cette discipline s'inscrivent en réalité toutes deux dans une double entreprise, dévoilant d'un côté que les individus sont des « êtres façonnés par et pour la vie en société [...] » et exposant d'autre part que la société se voit modelée par les actions et interactions de ces derniers (Fortier, 1997, p. 19). Un cours de sociologie peut ainsi être le lieu de déploiement d'une démarche d'exposition et d'explication de la relation dialectique existant entre l'individu et la société tout autant que des faits, enjeux et problèmes



sociaux qui peuvent apparaître et se développer par et à travers cet éternel jeu d'influences mutuelles.

Devant un tel ensemble de connaissances, concepts et théories sur le « social », le bagage de croyances des individus (conceptions, convictions, opinions, etc., quant à diverses réalités sociales) risque évidemment d'être confronté à la différence, voire à l'opposition idéale. Une telle situation est en effet quasi inéluctable, puisque la sociologie s'est instituée comme discipline des sciences humaines dans un effort perpétuel de distanciation par rapport aux jugements de « sens commun » (Giraud, 1997, p. 6-8).

L'objet d'étude que constituent les cours de sociologie comme espaces de socialisation est ainsi en lui-même pertinent puisque toute démarche de diffusion du savoir sociologique apparaît comme un prolongement du procès de production de ce même savoir. En effet, nous semble-t-il, dans la même mesure où la sociologie ne vaudrait pas « une heure de peine si elle ne devait avoir qu'un intérêt spéculatif » (Durkheim, 1986, p. 42) celle-ci ne remplirait qu'inadéquatement ses tâches si le déploiement d'efforts cognitifs auquel s'adonnent les sociologues afin de « [...] rendre la réalité plus accessible à l'entendement humain » (Elias, 1970, p. 189) ne devait jamais produire ses effets qu'à l'intérieur du cercle restreint des intellectuels.

Considérant l'inévitable attention qui doit être portée à la diffusion du savoir sociologique (Freitag, 1995, p. 120), la présente recherche abordera le phénomène de l'enseignement de la sociologie et de ses effets sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants<sup>1</sup>. Ainsi, en nous attardant tout particulièrement au cours de niveau collégial *Individu et société*, nous nous appliquerons à comprendre *comment le procès de socialisation auquel*

---

<sup>1</sup> Nous nous attarderons donc ici au phénomène de l'enseignement de la sociologie tel qu'il existe au sein des cégeps du Québec actuel tout en sachant pertinemment que tout fait social est nécessairement modelé par les conditions structurelles inhérentes à la société où il est observé. Nous n'avons donc pas ici la prétention de chercher à établir un modèle descriptif et explicatif général applicable à tous les cours de sociologie.

*sont soumis les individus dans le cadre de ce cours de sociologie influence les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers quant à diverses thématiques sociologiques.*

Nous exposerons dans un premier chapitre la problématisation de notre objet d'étude, de nos questions de recherche, de même que la méthodologie et le cadre théorique qui nous inspirent. Nous présenterons ensuite dans un second chapitre une compréhension sociologique des diverses thématiques qui sont abordées dans notre questionnaire, mais qui n'ont pas été traitées au cours de l'exposition de l'univers théorique associé à notre étude. Le troisième chapitre sera quant à lui réservé à la mise en avant-plan des tendances idéelles observées chez les étudiants et à l'analyse de ces mêmes tendances en considération de la démarche académique à laquelle ont été soumis les élèves interrogés. Le quatrième chapitre proposera une interprétation des données auparavant présentées et analysées.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Objet spécifique de recherche et question spécifique de recherche

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attarderons à l'objet concret qu'il est approprié de nommer les *effets de l'inclusion des individus dans un procès d'inculcation de connaissances sociologiques sur leurs « croyances/conceptions sociales » respectives quant à divers phénomènes sociaux*. Aussi, et plus spécifiquement, nous tenterons de répondre à la question spécifique suivante : Comment le procès de socialisation auquel sont soumis les étudiants au sein du cours de niveau collégial « *Individu et société* » influence-t-il les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers quant aux thématiques sociologiques qui y sont abordées? Dans une telle démarche, les termes de procès de socialisation, de croyances et de thématiques sociologiques revêtiront respectivement les significations suivantes :

- **procès de socialisation** : Processus au cours duquel un individu - étant inséré au sein de cadres et de contextes sociaux particuliers - acquiert, par et à travers les interactions qu'il entretient, certaines dispositions, propensions, inclinaisons, croyances, valeurs etc. de façon plus ou moins durable et intense (Lahire, 2002, p. 18-24).

- **croyances /conceptions sociales**: Ensemble des opinions, convictions, représentations du monde, habitudes d'esprit, idées, pensées, etc., nourries par un individu relativement à la réalité sociale et aux phénomènes sociaux qu'elle abrite <sup>2</sup>. L'utilisation simultanée des termes de croyances et de conceptions sociales vise ici à remémorer au lecteur la vaste gamme des éléments que nous associons au phénomène du « croire ». La pertinence de l'usage du terme

---

<sup>2</sup> Cette définition est inspirée des propos de Bernard Lahire (2002), qui traite notamment du phénomène de l'incorporation de « dispositions à croire » chez les agents sociaux.

de « croyances/conceptions sociales » sera démontrée lors de la présentation de la revue de littérature, laquelle soulignera la vaste gamme d'éléments cognitifs auxquels renvoie cette notion.

- thématiques sociologiques : Ensemble des faits, phénomènes, processus et enjeux sociaux qui font l'objet d'observations et d'études dans le cadre du cours de sociologie *Individu et société*.

## **1.2 Présentation du terrain d'analyse retenu : le cours Individu et société comme espace de socialisation**

Le cours de niveau collégial *Individu et société* figure parmi les cours dispensés aux étudiants du Programme DEC (diplôme d'études collégiales) en sciences humaines (selon le plan cadre de Gauvin, 2002). Aussi, ce cours d'introduction à la sociologie est un prérequis aux autres cours de sociologie proposés dans le cadre du programme (Gauvin, 2002). Espace particulier de socialisation, celui-ci a ainsi pour visée de présenter les concepts centraux utilisés en sociologie, l'approche de divers sociologues reconnus, ainsi que la méthode d'analyse déployée par cette discipline (Gauvin, 2002).

De façon globale, ce cours comme le spécifie le plan cadre de Gauvin, « [...] privilégie deux dimensions fondamentales de l'expérience humaine », soit « les conditions de l'intégration sociale et la question des conflits et clivages sociaux » (Gauvin, 2002). En s'attardant à expliciter les principales caractéristiques des sociétés contemporaines, ce cours vise à développer chez les étudiants la capacité d'analyser divers phénomènes sociaux révélateurs des enjeux fondamentaux de l'ère actuelle (Gauvin, 2002). De façon générale, également, le cours *Individu et société* se donne pour visée centrale d'inscrire les étudiants dans une démarche de prise de conscience du caractère socialement construit des individualités particulières et de « l'influence du social » sur la configuration des « trajectoires individuelles » (Gauvin, 2002). Aussi les élèves y sont-ils invités à « manifester une ouverture d'esprit à l'égard de divers phénomènes sociaux et à prendre du recul à l'égard

de leurs perceptions spontanées de la réalité sociale» (Gauvin, 2002). Corollairement, ce cours doit permettre aux étudiants de « développer une attitude de distanciation critique qui constitue un préalable incontournable à l'analyse scientifique des phénomènes sociaux » (Gauvin, 2002).

La perspective globale à laquelle les étudiants sont alors initiés contribue à développer leurs capacités d'établir des liens entre la théorie et la pratique, à faire des nuances et à mettre en relations de multiples facteurs pour analyser des phénomènes (Gauvin, 2002). À l'issue du cours *Individu et société* les élèves se doivent de :

1) connaître le développement du corpus de connaissances étudiées qui leur a été exposé, 2) connaître et comprendre les différents faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances et 3) démontrer la pertinence et la portée de ces composantes sociologiques dans la compréhension du phénomène humain (Gauvin, 2002).

### **1.3 Pertinence de l'objet de recherche, du questionnement spécifique et du terrain d'analyse**

Le choix du terrain d'analyse que constitue le cours *Individu et société* nous semble approprié en tant qu'il est pour de nombreux étudiants le premier véritable espace de socialisation au sein duquel ceux-ci se voient proposer un regard proprement sociologique sur le monde social et les phénomènes sociaux qu'il abrite. En sélectionnant les élèves exposés pour la première fois à cette discipline, le « bagage de croyances » de ces derniers quant à différents phénomènes sociaux pourra être saisi sans que soit encouru le risque de sonder les effets « sociologisants » sur le croire individuel de cours de sociologie ayant été antérieurement suivis par les étudiants considérés.

Évidemment, les élèves ont sans doute déjà été initiés à porter un regard distancié sur la société, par exemple, dans des cours d'histoire, de littérature, ou encore d'éthique. En revanche, il s'agira ici d'évaluer les « croyances/conceptions sociales » des étudiants par le biais d'un questionnaire « avant » et « après » le suivi d'un cours disciplinaire spécifique,

tout en sachant que l'exposition à certains savoirs sociologiques n'est pas le seul et unique facteur qui peut faire évoluer les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers. Ainsi, nous savons pertinemment que nous ne pouvons pas « isoler » dans l'absolu l'évolution des conceptions sociales selon une logique causale directe avec les contenus d'un cours de sociologie. Toutefois, il nous semble que par le moyen d'un questionnaire qui cible spécifiquement les visées et objectifs du cours de sociologie considéré, il sera possible de cerner comment le processus d'inculcation de connaissances auquel sont soumis les étudiants dans un tel cadre peut avoir un effet sur leurs « croyances/conceptions sociales » préalables<sup>3</sup>. Ainsi, nous en viendrons à comparer les réflexions exposées par les étudiants en début de session à celles développées à l'issue de ce cours d'introduction à la sociologie. Nous serons alors à même de saisir la différence qui peut exister entre le contenu du « bagage convictionnel » que les étudiants ont acquis au cours de leur trajectoire sociale et ce même contenu convictionnel, possiblement transformé à l'issue du procès de socialisation auquel ils auront été soumis dans un contexte d'apprentissage de savoir sociologique. Une telle démarche de recherche pourrait ainsi apporter un certain éclairage sur l'interrelation existant entre le phénomène du « croire » et l'enseignement de la sociologie tel qu'il existe au sein des institutions collégiales québécoises actuelles.

Aussi, à notre connaissance, une telle thématique de recherche ne figure pas parmi les sujets d'étude privilégiés de la sociologie contemporaine. En effet, et comme le lecteur pourra le constater lorsque nous aborderons la thématique des représentations sociales, les recherches s'attardant à étudier le phénomène de la transformation des « croyances/conceptions sociales » par l'examen des effets de l'inclusion des individus dans un procès d'inculcation de connaissances sociologiques sont quasi inexistantes. D'ailleurs, même les études qui se rapprochent le plus de notre propre entreprise de recherche ne se sont pas inscrites dans une tentative de compréhension des effets particuliers que peut avoir un cours de sociologie spécifique sur le bagage des croyances et conceptions des étudiants.

---

<sup>3</sup> Dans le cadre de ce genre d'entreprise de recherche, nous savons que la vigilance s'impose d'autant plus que le sociologue « [...] ne peut trouver dans son héritage théorique les instruments qui lui permettent de récuser radicalement le langage commun et les notions communes » (Bourdieu, 1968, p. 35). Dans la mesure où plusieurs expressions sociologiques sont nécessairement construites à partir d'un lexique issu du langage commun, il sera ici fort important d'analyser finement le contenu du discours écrit des élèves afin de relever si le « vocabulaire » qu'ils utilisent atteste chez ces derniers d'une réelle tendance à adhérer à certaines propositions sociologiques.

Il nous apparaît que la présente recherche pourrait d'autant plus engendrer sa part de « retombées scientifiques » que le phénomène de la construction des croyances individuelles ne peut jamais être saisi une fois pour toutes, en tant qu'il est nécessairement modelé par les conditions structurelles de la société où il est observé, conditions elles-mêmes variables dans le temps et l'espace. Dans cette optique, les études portant sur cette thématique qui ont été effectuées hors Québec ou ici même il y a quelques décennies peuvent nous permettre de comprendre en partie les effets de l'enseignement de la sociologie sur le « croire » individuel au sein de notre société. Cependant, leurs conclusions ne sauraient être directement applicables à notre objet de recherche car leur perspective propre était fort différente.

Dans un tout autre ordre d'idée, nous avons estimé qu'une telle démarche de recherche pouvait être socialement fertile dans le cadre du débat actuel entourant la remise en question de la légitimité des institutions collégiales en tant qu'instances scolaires « tremplin » devant assurer le passage réussi des élèves de l'école secondaire vers le marché du travail (formation technique) ou l'université (formation générale) (Hamel, 2006, p. 13). Ayant cours depuis plusieurs décennies, ce débat contraint en effet les défenseurs des institutions collégiales à souligner le processus de démocratisation de l'éducation postsecondaire que l'édification des cégeps a rendu possible, mais également les capacités formatrices de ces institutions (Hamel, 2006, p. 71-90). Ainsi, devant ceux qui perçoivent le passage aux études collégiales comme une étape académique superfétatoire, ces défenseurs continuent à s'appliquer à mettre en avant-plan l'accroissement de l'accès aux études postsecondaires que l'édification des cégeps a rendu possible. Ils énoncent aussi les mérites de l'approche que ces institutions proposent à leurs étudiants (Hamel, 2006, p. 7-76) en précisant que les cégeps ont su développer une approche « centrée sur l'élève » et sur l'acquisition de connaissances, habiletés, attitudes et comportements généraux propices à rendre les étudiants plus aptes à exercer une profession particulière ou à poursuivre des études universitaires (Hamel, 2006, p. 71-75).

Dans cette optique, la formation collégiale dans sa globalité, tout comme le cours *Individu et société*, cherche à inscrire les étudiants dans un processus d'inculcation de

connaissances, mais également dans un procès d'apprentissage et d'acquisition de compétences diverses (Hamel, 2006, p. 76). En effet, comme nous l'avons mentionné, ce cours d'introduction à la sociologie se veut tout autant un lieu d'acquisition de certaines connaissances de base en sociologie que de développement d'une capacité à poser un regard sociologique sur le monde social et ses phénomènes, regard affranchi, autant que faire se peut, des jugements et perceptions de sens commun proposés par la réalité sociale environnante. La présente étude, en tant qu'elle cherchera à cerner les effets de l'inclusion des étudiants au sein du cours *Individu et société* sur le bagage de croyances respectif, pourra peut-être participer, modestement, à démontrer qu'un cours de sociologie de niveau collégial peut bel et bien constituer, en plus d'un lieu de transmission de connaissances, un espace de socialisation où les individus peuvent développer une aptitude à réinterroger leurs opinions, convictions, habitudes d'esprit, idées, pensées etc. afin de porter un regard plus éclairé sur la société et ses enjeux.

#### **1.4 Univers théorique associé à la présente démarche de recherche**

Notre étude appelle inévitablement à préciser l'univers théorique associé au phénomène du croire tel qu'il a et persiste à intéresser de nombreux sociologues. Notre univers théorique articule ce phénomène à celui de la socialisation. Voyons dans un premier temps ce que recouvre la notion de croire, démarche après laquelle nous aborderons le concept de socialisation.

##### **1.4.1 Le phénomène du croire comme réalité sociologique**

L'étude du phénomène du croire repose globalement sur l'idée d'après laquelle les individus sont nécessairement porteurs d'une multitude de « croyances », c'est-à-dire d'un ensemble de conceptions sociales, d'opinions, de convictions, d'habitudes d'esprit, d'idées, de pensées etc., à travers lesquelles ils interprètent et se représentent le monde social et ses phénomènes. En sociologie, de telles « propensions à croire » apparaissent pour une large



part être intériorisées par les individus dans le cadre de leurs multiples interactions<sup>4</sup>, tout en étant fortement « teintées » des normes sociales produites, portées et diffusées par les différentes institutions et collectifs (Lahire, 2002, p. 417-422) que sont notamment la famille, l'école, les regroupements religieux, les organisations politiques etc.<sup>5</sup>.

Dans cette optique, même les croyances les plus intimes et les raisonnements intellectuels les plus abstraits sur le monde social, éléments qui semblent souvent le résultat de processus individuels autonomes, sont donc à considérer comme « [...] reprodui[sant] schématiquement un véritable débat à l'intérieur de nous-mêmes, mais qui n'est possible et dont nous avons sans doute eu l'idée que parce que nous avons déjà débattu et discuté avec d'autres personnes [...] » (Halbwachs, 1938, p. 3-4; Sabourin, 1997), de telle sorte que nos « croyances » ne sont qu'apparemment emmurées dans notre esprit. Les écrits de ce sociologue ont d'ailleurs contribué à souligner l'interrelation existant entre le phénomène de la socialisation et celui du « croire », rappelant que tout agent social « emprunte » à ses semblables la « matière de ses pensées » (Halbwachs, 1938, p. 3-4). Ainsi, Halbwachs soutenait :

[...] notre pensée est souvent comme une salle de délibération où prennent rendez-vous et se rencontrent des arguments, idées et abstractions que nous devons dans une large mesure aux autres si bien que ce sont les autres qui débattent en nous, qui soutiennent des thèses, formulent des propositions qui ne sont dans notre esprit que l'écho du dehors (Halbwachs, 1938, p. 3-4).

Aussi, cet auteur rappelle que si l'individu détient effectivement la capacité d'« enchaîner » à sa manière les idées, opinions, perceptions, pensées etc. – bref, tout ce que nous regroupons ici sous le terme de « croyances/conceptions sociales » – celui-ci voit néanmoins la majeure partie d'entre elles proposées par son environnement social :

---

<sup>4</sup> Dans le cadre de la présente étude, nous nous rapporterons principalement aux thèses que développa Bernard Lahire concernant cette thématique. Il est cependant à noter que Gérald Bronner (2003, p. 83-173) ainsi que Raymond Boudon (1986, p. 105-171) ont également traité à leur manière de ce phénomène.

<sup>5</sup> Comme le lecteur peut ici le deviner, la notion d'habitus telle qu'elle fut largement développée par Pierre Bourdieu et « remaniée » par Bernard Lahire figurera parmi les concepts sociologiques auxquels nous aurons recours afin de mener à bien notre démarche de recherche.

[...] la société intervient [...] dans notre jugement, [...] nous pose des questions, nous oblige à examiner tel objet ou telle idée sous un aspect seulement, à oublier ou à ne plus envisager temporairement les autres [...], [e]lle nous aide à mettre de l'ordre dans nos pensées et nos perceptions [...] (Halbwachs, 1938, p. 4-16).

La mise en relation entre ces quelques réflexions d'Halbwachs et le phénomène du « croire » s'assied, comme le lecteur a pu le constater, sur une appréhension de la notion de « croyances » au sens large du terme, laquelle est inspirée de la convergence des réflexions de différents auteurs qui se sont attardés à analyser, comprendre et définir cette notion.

Notamment, Philippe Fontaine remarque que le terme de croyance est généralement compris comme « [...] un acte de l'esprit consistant à affirmer la réalité ou la vérité d'une chose ou d'une proposition, et ce, en l'absence de certitude attestée par l'existence d'une preuve » (Fontaine, 2003, p. 5). Notion polysémique, la croyance recouvre ainsi l'opinion simple (croyance-opinion) tout autant que la foi intime (croyance-foi) (Fontaine, 2003, p. 5 et 10). Pour cet auteur, l'utilisation du verbe « croire » atteste d'ailleurs encore plus clairement de la multiplicité des visages que peut prendre la croyance, ses différents usages grammaticaux étant porteurs de « conséquences sémiologiques » notables (Fontaine, 2003, p. 6). Ainsi, dans le langage courant, « croire que », « croire à » et « croire en » sont bel et bien trois choses distinctes qui n'ont pas les mêmes implications sémantiques (Fontaine, 2003, p. 6). Effectivement, rappelle Fontaine :

Si [l'on peut] croire à peu près n'importe quoi (sur le mode du : « croire que ...»), « croire à ... » [nous] engage déjà beaucoup plus, car présuppose un investissement personnel plus accentué par rapport à l'objet de notre croyance. Mais c'est l'expression « croire en... » qui marque le plus haut degré d'investissement de la croyance, et connote à la fois la force de l'engagement personnel et la valeur de ce en quoi l'on croit (Fontaine, 2003, p. 6).

Selon Fontaine, ces modalités du croire révèlent que la croyance est dans son essence même l'acte intellectuel de « tenir-pour-vrai » un objet ou un énoncé, mouvement psychique porteur d'un « double statut » (Fontaine, 2003, p. 6-9). Cet auteur remarque en effet que le phénomène du croire comporte à la fois un aspect subjectif et un aspect objectif qu'il associe

respectivement aux notions de « certitude » et de « réalité » (Fontaine, 2003, p. 9). De ce point de vue, l'aspect subjectif de la croyance englobe l'ensemble des niveaux de certitude accessibles à la conscience humaine : allant du « doute » jusqu'à la « certitude » et de la « conjecture » à chacune des figures de la « supposition » et de la « supputation » (Fontaine, 2003, p. 9). L'aspect objectif, pour sa part, renvoie plutôt au degré de réalité attribuable à l'objet de la croyance, lequel peut varier de la simple possibilité (probable vraisemblance) à la vérité pure (Fontaine, 2003, p. 9).

Ce genre de typologie du croire certes très englobante, nous apparaît justifier notre décision de situer ce que nous chercherons à saisir sociologiquement sous le terme général de « croyances ». Dans l'objectif de parer à toute ambiguïté et de remémorer au lecteur que nous nous attardons ici beaucoup plus au phénomène du « croire que » et du « croire à » qu'aux cas d' « intime foi » que recouvre l'expression « croire en », nous utiliserons le terme double de « *croyances/conceptions sociales* ». Cette expression désigne l'ensemble des opinions, perceptions, convictions, représentations, habitudes d'esprit, idées et pensées etc., entretenues par les individus quant au monde social et aux phénomènes qu'il comporte.

Une telle inclinaison conceptuelle nous est également inspirée par les réflexions d'Yvan Elissalde qui affirme que la croyance peut être comprise comme le « don intellectuel de sa pensée en vue du vrai » (Elissalde, 2003, p. 9-10). « Croire » consiste donc globalement à donner son assentiment et/ou à accorder son adhésion à une quelque proposition considérée véridique (Elissalde, 2003, p. 9-10). Cet auteur (2003) s'applique à réfléchir à la relation existant entre le « croire » et le « savoir », lesquels semblent de prime abord s'exclure mutuellement. En effet, remarque Elissalde, « celui qui sait ne croit pas, et vice-versa, il sait dire : « Je crois » pour ne pas dire : « Je sais » » (Elissalde, 2003, p. 10-11). De cette manière, il est à constater que le croire est en lui porteur d'une « nuance d'incertitude » qui est exclue du savoir (Elissalde, 2003, p. 11). Ce type de proposition est d'ailleurs également à reconnaître chez Claude Obadia qui remarque que la notion de croyance, prise au sens large, est l'équivalent de l'opinion simple et « [...] désigne un assentiment imparfait qui possède un degré de probabilité plus ou moins fort sans que celle-ci puisse être considérée **comme une**

certitude » (Obadia, 2003, p. 39). Cette dernière peut ainsi être considérée comme « un mode d'appréhension inférieur du réel » qui se situe généralement à distance du savoir « pur » (Obadia, 2003, p. 39). Ainsi, « [...] la croyance inclut la possibilité de se tromper qu'exclut le savoir » (Elissalde, 2003, p. 11). Il y a donc dans les deux cas un rapport à la vérité, mais qui est marqué ou non par une certaine infailibilité, ce qui nous permet de soutenir que la croyance est « faillible par définition » (Elissalde, 2003, p. 11). L'auteur précise toutefois que seules les croyances de niveau inférieur admettent l'incertitude, poussant par exemple le « croyant » à dire « je crois que oui », le terme « croire » étant alors l'équivalent de « juger », d'« estimer » ou de « supposer » (Elissalde, 2003, p. 11). La croyance, en tant qu'elle comporte des « degrés », recouvre alors tout autant la certitude que l'incertitude (Elissalde, 2003, p. 11).

Notons finalement que les réflexions d'Elissalde relatives au « croire » et au « savoir » sont soutenues par la compréhension du phénomène des croyances développée par Gérard Bronner (2003). Ce sociologue s'applique effectivement à démontrer pour quelles raisons les sociétés actuelles demeurent un terrain propice à l'apparition de diverses « croyances », ce terme étant, comme le lecteur pourra ici le constater, encore une fois appréhendé dans un sens large, non préalablement religieux. En réalité, Bronner remarque que l'émergence d'une croyance résulte généralement d'une carence en information ou de son mauvais traitement (Bronner, 2003, p. 24) :

[...] si l'on imagine un être ayant accès à tout moment, et à propos de tout sujet, à une information pure et parfaite, dont il serait en mesure de percevoir la pertinence, l'on comprend que cet être ne serait à aucun moment sujet à la croyance, mais toujours, au contraire, à la connaissance (Bronner, 2003, p. 24).

Dans cette optique, l'« empire des croyances » présent dans nos sociétés doit une grande partie de son existence au fait que les individus, n'étant point des êtres « omniscients », se doivent d'orienter leurs actions et leurs pensées en fonction d'un accès partiel et imparfait à l'information (Bronner, 2003, p. 27-31). Aussi ce phénomène semble d'autant plus renforcé que même les connaissances les plus scientifiques ne sont pas

exemptes de toute croyance dans la mesure où elles ne sont généralement pas « strictement objectives » (Bronner, 2003, p. 7-13).

Claude Obadia tient d'ailleurs le même type d'argumentation, soutenant qu'une vaste quantité des « savoirs constitués » ne sont pas exempts de croyances, puisque le socle sur lequel ceux-ci se sont édifiés comporte pour le moins une part de présupposés (Obadia, 2003, p. 39). Quoique dissemblable des idées reçues, des préjugés et des représentations infondées qui carburent pour une large part à la croyance, « [...] la fondation de la connaissance vraie [...] [ne fait donc pas nécessairement] l'économie de principes eux-mêmes indémontrables [...] [qui réclament] [...] un assentiment du type de la croyance » (Obadia, 2003, p. 39-45). Assortie aux affirmations de Bronner, cette réflexion d'Obadia détient le mérite de clarifier la relation entre le croire et le savoir. Cette relation est résumée dans ces quelques lignes : « Au risque de nous répéter, soulignons donc l'ambivalence de la croyance qui, si elle constitue souvent l'aveu de la naïveté de notre pensée engluée dans des représentations subjectivement conditionnées, est par ailleurs ce dont nous ne pouvons nous passer pour connaître » (Obadia, 2003, p. 46).

Ces quelques précisions ne doivent évidemment pas éclipser le fait que notre appréhension du phénomène du croire s'éloigne ici de toute définition restrictive du terme de « croyance » laquelle est par exemple à reconnaître dans les réflexions du philosophe Charles-Sanders Peirce. Cet auteur, en effet, réserve le terme de « croyance » à certains cas spécifiques en postulant notamment d'emblée que toute croyance exclut le doute (Peirce, 2000, p. 95-102). Dans une telle optique, une croyance est ainsi comprise comme étant nécessairement accompagnée de l'intime conviction subjective d'être dans le « vrai » (*idem*).

Ce genre de définition est d'autant plus réductrice qu'elle décrit la croyance, position que nous récusons, comme une habitude qui « détermine nos actions » en réglant nos actes tout autant que nos désirs (Peirce, 2000, p. 95). Ainsi, si nous nous accordons avec cet auteur pour dire que certaines croyances peuvent effectivement pousser l'individu à l'action, notre choix d'appréhender le phénomène du croire dans un sens large nous porte à soutenir qu'il

n'en est pas inévitablement le cas. En effet, nous avons tout particulièrement peine à imaginer que les « croyances-opinions », pour reprendre la terminologie de Philippe Fontaine, puissent nécessairement servir de catalyseur à l'action humaine.

Quelques propositions de Peirce, qui s'apparentent aux réflexions d'Halbwachs mentionnées plus haut, nous semblent d'ailleurs capter l'essence de l'interrelation existant entre le phénomène de l'adoption individuelle de diverses croyances et celui de la socialisation : « à moins de vivre en ermite [rappelle effectivement l'auteur], on influencera nécessairement sur les opinions les uns des autres » (Peirce, 2000, p. 99). Selon Peirce, ce n'est ainsi pas par hasard que les acteurs sociaux sont menés à adhérer à telles ou telles croyances et à en délaissier d'autres, c'est qu'ils se meuvent et interagissent au sein d'organisations sociales particulières (Peirce, 2000, p. 100-101).

#### **1.4.2 Le phénomène de la socialisation : un élément central de notre cadre théorique**

Suivant ce genre de réflexion, la présente démarche de recherche est intimement liée au concept de « socialisation », celui-ci étant globalement compris comme le processus à travers lequel les individus acquièrent et incorporent les éléments formels et informels qui balisent leurs comportements sociaux (Lacourse, 1999, p. 253). *Dans le cadre de la présente étude, les « dispositions à croire » (croyances/conceptions sociales) des individus seront ainsi traitées comme un « héritage » cognitif intériorisé par ces derniers au cours de leur insertion au sein de divers rapports et contextes sociaux (Lahire, 2002, p. 412-420). Notre question générale de recherche posera donc le « croire individuel » comme une réalité modelée par le social, tout en postulant que le « bagage de croyances » de chaque individu est acquis par ce dernier au cours de ses multiples expériences socialisatrices.*

Il importe également de s'attarder au concept de « socialisation » qui s'applique à un large univers significatif (Dubar, 2006, p. 7). Une telle variété de « sens » renvoie néanmoins

généralement au processus d'« apprentissage » d'une culture qui se traduit par l'intériorisation de normes, de valeurs, de représentations, de principes, de comportements, d'idées et de perceptions, culturellement promus et véhiculés par une société et /ou par certains groupes sociaux (Piaton, 1977, p. 42-46). Pour l'essentiel, les auteurs proposent ainsi que la socialisation rime avec la transmission – par l'entremise de différents « agents » socialisateurs (famille, école, milieux professionnels etc.) – d'un ensemble d'éléments socioculturels devant non seulement permettre l'intégration des individus dans le monde social, mais également assurer le maintien et la reproduction de la société (Piaton, 1977, p. 42- 46).

#### La perspective de Durkheim

Par exemple, Émile Durkheim, considéré comme un « père fondateur » de la sociologie, aborda la thématique de la socialisation à travers ses réflexions relatives au phénomène de l'éducation. Aussi, ce dernier s'appliqua-t-il à expliciter les « fonctions sociales » (Durkheim, 2006, p. 59) de ce processus. Durkheim insiste sur la prégnance de la socialisation primaire au cours de laquelle l'enfant, étant très malléable, se voit fortement marqué par les premières expériences socialisatrices auxquelles il est exposé. Selon celui-ci, l'éducation, définie comme une entreprise de socialisation de la « jeune génération » par la génération antérieure, « suscite » et « développe » chez l'enfant les « états physiques, intellectuels et moraux » nécessaires à son insertion au sein de la société et à son inclusion dans le milieu social particulier auquel il est « destiné » à appartenir (Durkheim, 2006, p. 51).

Pour ce sociologue, le procès de socialisation que constitue l'éducation participe ainsi à combler le hiatus existant entre ce qu'est le jeune enfant et l'être social qu'il se doit de devenir : « entre les virtualités indépendantes qui constituent l'homme au moment où il vient de naître et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant » (Durkheim, 2006, p. 64). De prime abord, le processus d'éducation de l'enfant défini par Durkheim apparaît donc renvoyer uniquement aux pratiques « conscientes et

efficaces » délibérément déployées par l'adulte afin de faire de l'enfant un être adapté aux conditions sociales qui marqueront sa vie d'adulte (Darmon, 2006, p. 12-13). Dans certains passages de l'œuvre de Durkheim, il y a alors équivalence entre les processus de socialisation et d'éducation de l'enfant (Darmon, 2006, p. 12-13), ce dernier étant conçu comme le procédé où est « [créé] dans l'homme un être nouveau : l'être social » (Durkheim, 2006, p. 64-65).

Le sociologue insiste sur la grande influence des expériences socialisatrices antérieures sur les façons d'être, de penser et d'agir de chaque individu ainsi que sur la profondeur de l'intériorisation de ces mêmes expériences dans la psyché humaine:

[...] En chacun de nous, [...] il y a de l'homme d'hier, et c'est le même homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de choses, comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. Seulement, cet homme du passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous, il forme la partie inconsciente de nous-mêmes (Durkheim, 1990, p. 18-19).

Si la compréhension du phénomène de la socialisation qui fut développée par cet auteur ne semble pas fournir le cadre idéal à la juste saisie de notre objet de recherche, celle-ci détient néanmoins l'avantage de nous rappeler que l'éducation est un important vecteur de socialisation. Par prolongement, il est alors possible de considérer que les institutions scolaires, quelles qu'elles soient (primaires, secondaires, collégiales, universitaires), constituent des espaces de socialisation importants qui remplissent un rôle primordial dans le processus individuel d'acquisition d'« états intellectuels et moraux », « d'idées » et de « manières de penser ». Aussi l'appréhension durkheimienne de la socialisation nous permet de garder en tête que la socialisation primaire est une étape centrale du processus de transformation de l'être humain en « être social » qui peut imprimer avec force dans la « psyché humaine » certaines inclinaisons cognitives durables. Il est donc à envisager qu'une telle conception sociologique de la socialisation nous permettra de rendre compte, du moins en partie, de certains cas de « stagnation convictionnelle » qui risquent d'être relevés au cours de notre analyse.



## La perspective de Piaget

À la suite de Durkheim, Jean Piaget s'attarda au phénomène de la socialisation en centrant son analyse sur le développement mental de l'enfant et de l'adolescent (Piaget et Inhelder, 1966). Son approche, qualifiée de « génétique », présente la socialisation comme un procès de développement réglé par des mécanismes « généraux » qui apparaissent quasi « universels » et qui s'étend de la prime enfance à la fin de l'adolescence (Dubar, 2006, p. 8). Définissant le processus de socialisation comme une « construction continue mais non linéaire », Piaget ~~avance que le développement~~ psychique du jeune agent social procède par « stades successifs » prenant la forme d'un vaste « processus d'équilibration » compris comme le « passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 121-126; Dubar, 2006, p. 20). Pour l'auteur, un tel processus met en scène deux éléments hétérogènes, d'une part un ensemble de structures variables, c'est-à-dire de « formes d'organisation de l'activité mentale », et d'autre part, un « fonctionnement » constant engendrant le « passage d'une forme à une autre au cours d'un mouvement de déséquilibre suivi d'un rétablissement de l'équilibre grâce au passage à une forme nouvelle » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 121-126; Dubar, 2006, p. 20).

Aussi, Piaget présente ce développement mental comme comportant toujours une double dimension individuelle et sociale, les structures à travers lesquelles passe normalement l'agent social étant nécessairement à la fois « cognitives » (c'est-à-dire internes à l'organisme) et « affectives » (c'est-à-dire orientées vers l'extérieur) (Dubar, 2006, p. 20). La construction d'un tel modèle homéostatique mène Piaget à définir le développement de l'enfant et de l'adolescent – et par prolongement la socialisation qui en constitue un aspect central – comme un processus dynamique d'adaptation à des formes mentales et sociales

d'une complexité croissante, adaptation conçue comme le fruit de l'articulation des deux mouvements complémentaires que sont l'assimilation<sup>6</sup> et l'accommodation<sup>7</sup>.

La démarche d'explicitation du processus de socialisation de l'enfant entreprise par Piaget est considérée par celui-ci comme engageant un certain « débat constructif » avec les thèses sociologiques de Durkheim quant à cette même thématique (Piaget, 1932, Dubar, 2006, p. 23-24). Dans le cadre de ce débat, l'auteur récupère l'idée durkheimienne selon laquelle l'« éducation » consiste en une « socialisation méthodique » des jeunes agents sociaux par les générations antérieures tout en précisant, à l'image du sociologue, qu'une telle socialisation n'est pas uniquement « [...] le fait de la génération précédente, mais [également] des individus eux-mêmes » (Piaget, 1932; Dubar, 2006, p. 24). Chez Piaget, chaque génération est en fait perçue comme devant pour une part se socialiser « elle-même » en prenant appui sur les modèles culturels qui leur ont été transmis par les générations précédentes (Piaget, 1932; Dubar, 2006, p. 24).

Si la socialisation constitue pour Piaget – comme pour Durkheim – une « éducation morale », elle n'est pas d'abord et avant tout considérée par celui-ci comme une « transmission » par contrainte d'un « esprit de discipline » et d'un « attachement aux groupes » (Piaget, 1932; Dubar, 2006, p. 24). Ainsi Piaget reproche-t-il à Durkheim d'avoir développé une compréhension de la socialisation surévaluant les contraintes socialisatrices imposées à l'individu et sous-estimant la coopération entre celui-ci et les agents sociaux qui l'entourent (Dubar, 2006, p. 8). Adhérant à une conception « relationniste » des sociétés modernes, l'auteur soutient que le phénomène de la socialisation au sein des sociétés actuelles ne peut plus être compris comme un procès d'« inculcation holiste » de « manière

---

<sup>6</sup> L'assimilation est le procès à travers lequel le jeune agent social tend à « incorporer les choses et les personnes externes » aux structures mentales dont il dispose jusqu'alors. Par exemple, le réflexe de sourire de l'enfant est en premier lieu réservé par ce dernier à certaines personnes de son entourage avant d'être ensuite généralisé à tous. Par la suite, ce réflexe se convertit en « expression volontaire d'un sentiment différencié » (Dubar, 2006, p. 20-21).

<sup>7</sup> L'accommodement renvoie au processus de réajustement des structures mentales en fonction des « transformations extérieures ». Les modifications dans l'environnement sont alors en amont d'ajustements constants. Par exemple, les sourires du jeune enfant seront différents dépendamment des personnes qui se pencheront sur lui. Le réflexe de succion du bébé, également, se transformera lorsque celui-ci passera de l'allaitement naturel au biberon (Dubar, 2006, p. 20-21).

de faire, de sentir et de penser » aux agents sociaux par les institutions, mais se doit plutôt d'être appréhendé par la prise en compte des activités et des interactions auxquelles il renvoie (Dubar, 2006, p. 8).

La compréhension piagétienne de la socialisation tient évidemment beaucoup plus de la psychologie que de la sociologie. Il sera de fait malaisé d'en faire usage dans le cadre de la présente recherche, et ce d'autant plus que celle-ci s'applique tout particulièrement aux périodes de l'enfance et de l'adolescence, laissant ainsi pour compte la socialisation ayant cours tout au long de la vie adulte. La présentation de la pensée de cet auteur nous apparaît toutefois incontournable dans la mesure où cette dernière est régulièrement exposée dans les nombreux écrits traitant du phénomène de la socialisation. La prise en compte des réflexions de Piaget comporte aussi un avantage considérable. En effet, celle-ci nous remémore la nécessité de veiller à ne point adopter une compréhension trop holistique des faits sociaux qui omettrait de considérer que la socialisation est un processus interrelationnel. Dans le contexte de la présente étude, une telle situation pourrait par exemple nous mener à oublier que l'état de plus ou moins grande « réceptivité » des étudiants risque fort d'influencer leur propension à « évoluer » dans leurs croyances et conceptions sociales sous l'effet socialisateur du cours qui leur sera dispensé.

#### La perspective de Berger et Luckmann

L'approche « constructiviste » de Peter Berger et Thomas Luckmann propose une nouvelle conception de la socialisation qui permet notamment une certaine compréhension de la question du changement social tout en promulguant l'extension du concept de socialisation à une réalité débordant la phase de l'enfance. L'ouvrage intitulé *La construction sociale de la réalité*, issu de la brève coopération à la New School for Social Research de New-York de Peter Berger et Thomas Luckmann (2006, p. 5-9), s'attarde en effet au phénomène de la socialisation. Les auteurs s'appliquent à introduire une distinction particulière entre les termes de « socialisation primaire » et de « socialisation secondaire » (Berger et Luckman, 2006, p. 223-298). Soutenant que la socialisation se définit d'abord par l'insertion des agents

sociaux dans le « monde du vécu » compris comme étant simultanément « un univers symbolique et culturel » et un « savoir sur ce monde », Berger et Luckmann définissent la « socialisation primaire » en considération de la problématisation des « savoirs » telle qu'elle fut développée par Schütz (1967) et le courant phénoménologique.

Pour ces auteurs, le processus de la socialisation primaire renvoie au procès d'incorporation d'un « savoir de base » par et à travers l'apprentissage du langage, celui-ci assurant simultanément la « possession subjective d'un moi et d'un monde » (et donc l'intégration des rôles sociaux définis comme « typification des conduites socialement objectivées ») et des codes nécessaires à la définition sociale des situations (Dubar, 2006, p. 98-99). Les « savoirs de base » sont considérés à la fois par ces auteurs comme des « champs sémantiques » garantissant la catégorisation adéquate des situations et comme « programmes d'initiation formalisés » assurant l'anticipation et la mise en application de conduites sociales. Ces « savoirs de base » intégrés par l'enfant figurent pour ces auteurs parmi les éléments dont la prise en considération est indispensable à la compréhension sociologique du phénomène de la socialisation (Berger et Luckmann, 2006, p. 223-298).

Aussi, le procès primaire d'incorporation de tels savoirs, rendu possible par l'interaction entre les jeunes agents et les adultes socialisateurs est considéré par Berger et Luckmann comme étant doublé d'un procès de socialisation secondaire compris comme englobant « [...] tout processus postérieur [à la socialisation primaire] qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs objectifs de sa société » (Berger et Luckmann, 2006, p. 223-298). Ces auteurs ont en effet tenté de développer une théorie de la socialisation secondaire qui s'appuie sur une double hypothèse, postulant d'une part que « la socialisation [des agents sociaux] n'est jamais complètement réussie » et d'autre part que cette même socialisation « n'est jamais totale [et] terminée » (Berger et Luckmann, 2006, p. 235). Ceux-ci laissent ainsi entrevoir que la socialisation secondaire des individus ne peut être considérée comme une simple reproduction des mécanismes caractéristiques de la socialisation primaire.

De façon plus spécifique, Berger et Luckmann définissent la socialisation secondaire comme un procès d'« intériorisation de sous mondes institutionnels spécialisés » et d'« acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Berger et Luckmann, 2006, p. 235-236). Pour ces auteurs, la socialisation secondaire consiste donc majoritairement en un procès d'intériorisation de savoirs professionnels regroupant un ensemble de concepts, un vocabulaire, des formules, des propositions et des procédures, un « programme formalisé » et un « univers symbolique » porteurs d'une conception particulière du monde (Berger et Luckmann, 2006, p. 235-284).

Par opposition aux « savoirs de base » incorporés au cours de la socialisation primaire, ces savoirs spécialisés sont décrits par ces auteurs comme étant respectivement définis et modelés en référence à une sphère particulière d'activités (professionnelles, culturelles, politiques etc.) et situés différemment dans l'univers symbolique général d'une société donnée (Berger et Luckmann, 2006, p. 235-250; Dubar, 2006, p. 99-101). Berger et Luckmann avancent ainsi que la concordance entre le contenu de savoirs incorporé lors de la socialisation secondaire et celui acquis au cours de la socialisation primaire peut être plus ou moins grande. Ainsi, la socialisation secondaire d'un individu risque de revêtir une vaste gamme de figures allant du simple « prolongement » de la première socialisation à une « transformation radicale » par rapport à cette dernière (Berger et Luckmann, 2006, p. 223-270; Dubar, 2006, p. 99-101).

Plus compatibles avec notre étude, les propositions de ces auteurs permettent d'appréhender la socialisation comme un processus continu et complexe qui se déploie au sein de multiples sphères d'activités, et ce, tout au long de la vie de l'acteur social. Ainsi, sous notre angle d'analyse, le grand intérêt de la théorisation de Berger et Luckmann réside dans leur entreprise de développement du concept de « socialisation secondaire ». En effet, nous estimons qu'une telle construction conceptuelle permet d'envisager que les « croyances/conceptions sociales » des individus peuvent connaître certaines transformations sous l'effet d'un contexte particulier de socialisation secondaire (dans le cas présent un cours

de sociologie de niveau collégial) bien que ces derniers soient déjà marqués par plusieurs expériences socialisatrices antérieures.

### La perspective de Bourdieu

S'inscrivant pour une part dans la voie théorique ouverte par ces deux auteurs, Pierre Bourdieu s'attarda quant à lui au phénomène de la socialisation à travers son entreprise de développement du concept d'« habitus » qu'il intégra à sa compréhension générale du monde social, celle-ci visant le dépassement du structuralisme simple et de sa tendance exacerbée à l'objectivisme (Bourdieu, 1987, p. 19-20). Ainsi, en postulant l'existence de l'habitus, Bourdieu cherche-t-il à réinsérer l'agent social jusqu'alors sublimé par les structuralistes, ces derniers tendant à le réduire, comme le fait remarquer l'auteur, à de « simples épiphénomènes de la structure sociale » (Bourdieu, 1987, p. 19-20).

Il demeure toutefois que la notion d'habitus ne détache pas Bourdieu de toute tendance structuraliste, celui-ci affirmant inscrire l'habitus dans une compréhension du social qu'il nomme « constructivisme structuraliste » qui, tout en tenant compte des pratiques des agents, accorde une importance déterminante aux structures objectives :

Par structuralisme, [...], je veux dire qu'il existe [...] des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle champs<sup>8</sup> .

Ancien concept aristotélien-thomiste que Bourdieu considère avoir complètement repensé, le concept d'habitus occupe ainsi une place centrale dans l'œuvre du sociologue (Bourdieu, 1987, p. 20). Pour celui-ci, l'emploi de cette notion s'inscrit en fait dans une

---

<sup>8</sup> Nouvelle sociologie, « Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu », (page consultée le (08/02/2007), [En ligne], adresse URL : <http://www.chez.com/socio1/socio/socionuv/constru-bourdieu.htm>, p. 1-7

démarche d'explication du social cherchant à insister sur la « [...] capacité génératrice des dispositions étant entendu qu'il s'agit de dispositions acquises, socialement constituées » (Bourdieu, 1987, p. 23). Ainsi, l'usage de la notion d'habitus atteste selon Bourdieu de sa volonté de tenir compte de la capacité « créative, active, inventive » de l'agent social agissant, et, parallèlement, du « sens pratique » de ce dernier, c'est-à-dire de sa capacité à agir et à s'orienter adéquatement dans l'espace social sans avoir nécessairement et systématiquement recours à la réflexion consciente (Bourdieu, 1987, p. 19-20).

De cette manière, pour l'auteur, l'habitus renvoie à ce que l'agent social a acquis au cours d'un procès de socialisation et qui s'est incarné de façon durable à son corps et à son être (Bourdieu, 1984, p. 134-135). Cette notion fait donc chez lui référence à « quelque chose d'historique » (*idem*) puisque l'habitus de chaque individu apparaît intimement lié à sa propre histoire. « Histoire faite corps » (Bourdieu, 1984, p. 181-185), l'habitus consiste ainsi en un ensemble de dispositions, en un système de schèmes socialement acquis qui fonctionnent comme « catégories de perception et d'appréciation » et comme principes classificateurs tout autant qu'organiseurs de l'action de l'agent social (Bourdieu, 1987, p. 23-24). Genre de « machine formatrice », l'habitus de tout agent social tend à « lui faire reproduire » les conditions sociales de sa propre production, mais de manière plutôt imprévisible, de telle sorte qu'il s'avère impossible de calquer mécaniquement les conditions de production de l'habitus d'un individu afin de faire prévision exacte de ses actions, pensées, perceptions etc. (Bourdieu, 1984, p. 134-135).

S'inscrivant selon Bourdieu dans une panoplie de situations sociales, l'habitus d'un individu se voit en fait inévitablement contraint de s'adapter à des situations multiples et polymorphes qui risquent d'engendrer chez lui des transformations durables (Bourdieu, 1984, p. 134-135). Celles-ci demeurent cependant restreintes dans la mesure où « [...] l'habitus définit la perception de la situation qui le détermine » (Bourdieu, 1984, p. 134-135). Cependant, si l'habitus est pour l'auteur intrinsèquement caractérisé par une forte stabilité (Bourdieu, 2003, p. 226), voire par une « relative inertie », il n'en demeure pas moins en perpétuelle restructuration. Afin de rendre compte d'un tel phénomène, Bourdieu utilise

d'ailleurs les notions d' « habitus primaire » et d' « habitus secondaire » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 58-59), distinguant alors, comme Berger et Luckmann, les premières expériences de socialisation des expériences socialisatrices subséquentes. Constitué des dispositions les plus anciennement développées par l'individu, l'habitus primaire n'est ainsi pas considéré par l'auteur comme définissant à lui seul le « contenu » de l'habitus individuel. Selon le sociologue, la logique particulière de chacun des champs sociaux peut « s'instituer à l'état incorporé » dans l'habitus individuel, créant de la sorte des habitus secondaires ayant tous un caractère spécifique (Bourdieu, 2003, p. 25).

La théorie bourdieusienne du phénomène de la socialisation, majoritairement portée par le développement du concept d' « habitus », accorde – tel que nous le postulons dans la présente recherche – une importance considérable aux expériences de socialisation secondaires, lesquelles sont selon l'auteur à repérer dans de multiples contextes et sphères d'activités sociales. **Cette perspective théorique est d'autant plus intéressante que la notion d'habitus est porteuse d'une compréhension particulière de l'interrelation existant entre le phénomène du « croire » et celui de la socialisation. L'habitus est défini avec justesse, par Accardo, comme l' « ensemble des manières d'être, agir, penser, percevoir et sentir » acquises par l'individu au cours de ses diverses expériences socialisatrices (Accardo, 1997, p. 120). L'habitus est notamment compris par Bourdieu comme le « lieu d'entreposage et de production » du vaste éventail d'opinions, de convictions, de représentations du monde, d'habitudes d'esprit, de propensions à croire etc. de l'acteur social, c'est-à-dire de l'ensemble des éléments que nous avons regroupé sous le terme de « croyances/conceptions sociales ». La notion d'habitus nous apparaît ici incontournable considérant notre désir de saisir les effets de l'espace de socialisation secondaire que constitue le cours *Individu et société* sur certaines des « croyances/conceptions sociales » des étudiants.**



### 1.5 Cadre théorique retenu : le « croire » et l' « habitus » au cœur du processus de socialisation

À la lumière des diverses manières de comprendre et de définir les phénomènes du croire et de la socialisation que nous avons exposées, voici l'orientation théorique que nous avons choisie pour la présente étude. Tout d'abord, le phénomène du « croire » sera appréhendé et compris comme la démarche cognitive à travers laquelle un individu fait le « don intellectuel » de sa pensée en accordant son assentiment à une idée ou à une représentation qu'il tient pour véridique (Elissalde, 2003, p. 9-10). Nous chercherons ainsi à cerner les « croyances théoriques » des étudiants, c'est-à-dire les cas où les élèves, réfléchissant à un énoncé ou à la réalité qu'il désigne, sont portés à croire à son exactitude (Elissalde, 2003, p. 9-10). Notre attention sera donc largement tournée vers les « croyances-opinions » (Fontaine, 2003, p. 10) apparaissant dans le discours des acteurs sociaux interrogés. En nous appuyant sur le type de compréhension du phénomène des croyances développé par différents auteurs (Fontaine, Elissalde et Obadia), nous appréhendons donc le « croire » comme le mouvement intellectuel par lequel un individu fait « don de son assentiment en vue du vrai » (Elissalde, 2003, p. 10). Nous postulons avec Elissalde que l'acte de croire est intrinsèquement motivé par le désir de savoir tout en adhérant à l'idée selon laquelle la croyance, contrairement au savoir, est « faillible par définition ». Nous postulons aussi que le phénomène du croire se trouve nécessairement accompagné d'un certain degré de certitude, le concept de certitude étant ici compris comme la « modalité subjective et psychologique de l'esprit individuel qui juge » avec le sentiment plus ou moins intense d'adhérer à une idée véridique et fondée (Elissalde, 2003, p. 10-11). Nous nous appuyons également sur l'affirmation de Bronner selon laquelle l'émergence d'une croyance est souvent associée à une carence en information ou à son mauvais traitement (Bronner, 2003, p. 24). Le phénomène du croire est intrinsèquement lié au fait que les individus, n'étant pas des êtres « omniscients », sont contraints d'orienter leurs actions et leurs pensées en fonction d'un accès partiel et imparfait à l'information (Bronner, 2003, p. 27-31).

De plus, notre recherche est fondamentalement inscrite dans une « sociologie de la socialisation » qui s'appuie sur le postulat théorique selon lequel les expériences

socialisatrices d'un individu peuvent se « sédimenter et se convertir » de manière plus ou moins durable en un ensemble de dispositions, de propensions, d'inclinaisons, etc. (Lahire, 2002, p. 18-24). Dans cette optique, nous abordons chaque cas particulier par et à travers l'idée selon laquelle la socialisation primaire (constitution d'un habitus primaire au cours de l'enfance) et la socialisation secondaire (constitution d'habitus secondaires à l'extérieur de la sphère familiale : école, cercle d'amis, milieu professionnel, etc.) influencent toutes deux les dispositions à croire des individus.

Les étudiants interrogés par questionnaire écrit sont ici considérés comme des acteurs sociaux au parcours social particulier. Ce parcours est compris comme le procès à travers lequel chacun d'entre eux a « [...] vécu [et vit] une exposition (plus ou moins précoce) à des cadres socialisateurs (c'est-à-dire à des institutions et à des groupes) ou à des individus (c'est-à-dire à des parents, à des amis, à des enseignants, à des agents d'institutions culturelles, religieuses ou sportives etc.) porteurs de principes de socialisation » qui peuvent engendrer chez eux le développement de diverses dispositions à agir, à croire, à penser, à percevoir et à sentir (habitus) (Lahire, 2002, p. 17-18). Ainsi, la notion d'habitus telle qu'elle fut développée par Bourdieu nous sert d'« outil conceptuel » central en tant qu'elle permet une prise en compte des « dispositions à croire » singulières des individus en considération des effets de la socialisation primaire, mais également en considération des répercussions des expériences socialisantes secondaires (Bourdieu, 1980, p. 90-102; Accardo et Corcuff, 1986, p. 55-61; Lahire, 2002, p. 389-425). Aussi, et comme mentionné précédemment, l'habitus de chaque participant est considéré comme le « lieu d'entreposage et de production » de l'ensemble de ses opinions, convictions, habitudes d'esprit, idées, pensées etc., bref de la vaste gamme d'éléments que nous regroupons ici sous le terme de « croyances/conceptions sociales ».

Toutefois, nous accordons également une attention particulière aux propositions de Bernard Lahire, lequel atténue l'idée de la « permanence » et de la « stabilité » des dispositions marquant l'habitus individuel, accordant ainsi plus d'importance aux expériences socialisatrices secondaires dans la compréhension du phénomène de genèse et de

transformation de l'habitus individuel et des dispositions à croire (croyances) qu'il englobe (Lahire, 1998, 2002). Dans la lignée de Bourdieu, en effet, Lahire soutient que chaque individu est le « dépositaire » d'un ensemble de dispositions à « agir, penser, croire, percevoir et sentir » (habitus) qui sont les produits de ses multiples expériences socialisatrices diversement durables et intenses au sein de différents collectifs (Lahire, 2002, p. 3). Davantage que chez Bourdieu, cet auteur souligne que la configuration même des formations sociales actuelles, apparues à l'issue d'un vaste mouvement socio-historique de complexification et de différenciation des fonctions sociales doit contraindre les sociologues à la prise en compte de l'hétérogénéité des cadres socialisateurs dans leur démarche de compréhension du procès de formation des habitus individuels (Lahire, 2004, p. 737).

En effet, Lahire rappelle que les agents sociaux des sociétés fortement différenciées se voient perpétuellement confrontés à des individus aux dispositions différentes de celles qu'ils ont jusqu'alors incorporées (Lahire, 2004, p. 737). Une telle pluralité des influences socialisatrices (Lahire, 2004, p. 737) – qui se déploie dans la large diversité des contextes sociaux où les individus sont amenés à interagir – affaiblit la probabilité statistique, pour un individu, de disposer d'un habitus homogène<sup>9</sup> et mono-cohérent<sup>10</sup>. De fait, selon l'auteur, l'habitus de l'individu contemporain ne saurait pas être défini par un « principe unique » dans la mesure où « se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent, s'articulent harmonieusement ou coexistent plus ou moins pacifiquement [...] en lui une vaste gamme d'éléments dispositionnels » (Lahire, 2002, p. 3-4). Ces dispositions, loin d'être cristallisées dans l'habitus individuel une fois pour toutes, peuvent ainsi être déclanchées, mises en veille, renforcées ou affaiblies dépendamment des contextes sociaux dans lesquels l'individu est succinctement plongé (Lahire, 2002, p. 23). Ainsi, soutient Lahire, « dans le jeu perpétuel des relations entre ce que nous avons intériorisé (à travers notre expérience du monde) et ce que

<sup>9</sup> Lahire fait d'ailleurs remarquer que sa pensée sur ce point s'inscrit en quelque sorte dans la lignée de Weber qui réservait l'utilisation du terme « habitus » aux cas exceptionnels où pouvait être empiriquement observé une unité dans la « conduite de vie » des individus (Lahire, 2002, p. 404).

<sup>10</sup> Nous voyons ici que la conception de la construction sociale des individualités développée par Lahire s'inscrit en porte-à-faux par rapport à l'affirmation bourdieusienne selon laquelle il existerait des « habitus de classe » communément partagés par l'ensemble des membres d'une même classe sociale. En effet, selon l'auteur un grand nombre des dispositions individuelles ne sont pas plus liées aux conditions d'existence de classes qu'elles ne sont la résultante de conditions spécifiques à certains milieux sociaux. C'est ainsi, par exemple qu'il apparaît inapproprié à Lahire de parler, comme le fait Bourdieu, de l'« ascétisme aristocratique des professeurs » ou encore de la « prétention de la petite bourgeoisie » (Lahire, 2002).

nous affrontons continuellement comme expériences nouvelles [...] les dispositions intégrées à l'habitus individuel ne parviennent pas toujours à s'adapter et – comme l'ajustement « [...] n'est pas le seul processus possible dans la vie d'une disposition » – celles-ci peuvent être inhibées ou transformées (Lahire, 2002, p. 6 et 23) par suite de « réajustements congruents successifs »<sup>11</sup>. Selon ce sociologue, chaque modification de la configuration des forces intérieures (dispositions individuelles) et des forces extérieures (contexte social) à l'agent social, aussi légère soit-elle, peut imprimer des inflexions significatives à son habitus ainsi qu'à ses dispositions à croire. Lahire assortit néanmoins une telle affirmation d'un certain bémol, nous rappelant que la durée d'une expérience socialisatrice influence tout éventuel processus d'intériorisation d'une disposition (Lahire, 2002, p. 422). Ainsi, précise l'auteur, l'avènement d'une modification de la configuration et/ou du contenu de l'habitus individuel risque d'autant plus d'être observé que l'agent social a été soumis à un procès de socialisation s'étalant considérablement dans le temps (Lahire, 2002, p. 422).

Pour l'auteur, l'affirmation bourdieusienne selon laquelle l'habitus consisterait en une « formule génératrice unique » ou en un « principe générateur et unificateur » des pratiques et conduites des agents sociaux est donc démentie par la réalité empirique contemporaine (Lahire, 2002, p. 17 et 43). « Chaque individu est le produit d'un mélange assez subtil de dispositions variées qui n'ont parfois rien à voir les unes avec les autres (Lahire, 2002, p. 404), ou plus exactement, qui n'entretiennent aucun lien de nécessité logique entre elles.<sup>12</sup> ». Dans cette optique, l'insertion d'une démarche de recherche dans la sphère paradigmatique de la sociologie de la socialisation doit conduire le chercheur à appréhender les habitus individuels comme autant de « nuanciers » complexes et flexibles de dispositions,

---

<sup>11</sup> Les prémices d'un tel modèle de l'alternance, de mise en œuvre et de mise en veille des dispositions se trouvent selon Lahire dans certaines propositions de Durkheim qui faisaient état du possible « réveil » (quoique rarement observable) des « facultés engourdies par un sommeil prolongé ». Ainsi, écrivait Durkheim à propos des habitudes, « Comme c'est l'individu qui s'y est engagé, il peut s'en dégager, se reprendre pour en contracter des nouvelles. Il peut même réveiller des facultés engourdies par un sommeil prolongé, ranimer leur vitalité, les remettre au premier plan, quoique à vrai dire, cette sorte de résurrection soit déjà plus difficile » (Durkheim, 1991, p. 321 cité dans Lahire, 2002, p. 23).

<sup>12</sup> Il est à constater que cette réflexion est à mettre en lien – ce que fait d'ailleurs remarquer Lahire – avec l'affirmation de Berger et Luckmann selon laquelle la socialisation d'un individu serait toujours plus ou moins « ratée » au sens où il n'y a jamais parfaite concordance entre les éléments intégrés par celui-ci au cours de sa socialisation primaire et ceux qu'il acquiert au cours de sa socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2006, p. 232).

incessamment contraints de s'adapter et / ou de se transformer en fonction des contextes sociaux multiples et polymorphes de socialisation (Lahire, 2002, p. 397-407).

Dans la foulée de ce raisonnement, Lahire atténue d'ailleurs également la proposition de Bourdieu selon laquelle il y aurait « transférabilité » des dispositions d'un contexte social à l'autre; l'utilisation du terme « disposition » ne devrait pas mener le chercheur à adopter l'idée selon laquelle les dispositions seraient nécessairement « générales, transcontextuelles et actives à tout instant de la vie des individus » (Lahire, 2002, p. 21). Ainsi, rappelle l'auteur, « la transférabilité d'un schème ou d'une disposition n'est [...] que très relative et le transfert s'opère d'autant mieux que le contexte de mobilisation est proche dans son contenu ou sa structure du contexte initial d'acquisition » (Lahire, 2002, p. 21).

Un tel cadre théorique nous semble le plus approprié, considérant notre intention de saisir les effets de l'apprentissage sociologique sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants. En effet, le regard proposé par Lahire sur le phénomène de la socialisation – qui tout en s'appuyant sur la compréhension bourdieusienne du social la modifie et l'enrichit – accorde aux expériences socialisatrices secondaires la vaste attention qui doit leur revenir au sein des sociétés multidifférenciées caractérisées par la pluralité, la diversité et la variabilité des influences (Lahire, 2004, p. 738). À notre avis, la théorisation de cet auteur suggère une conception du phénomène de la socialisation qui n'a jusqu'alors pas été proposée par les théoriciens et chercheurs en sciences sociales.

## **1.6 Justification du choix conceptuel**

Devant la sélection d'un tel cadre théorique, d'aucuns pourraient se demander pourquoi nous n'avons pas choisi d'utiliser la notion de *représentation sociale* afin de cerner l'ensemble des éléments sociocognitifs auxquels nous nous attardons. Ce terme mérite en effet une attention particulière, puisque son utilisation semble de prime abord appropriée dans le cadre de la présente étude.

« Située à l'interface du psychologique et du social », la notion de représentation sociale est employée avec plus ou moins de rigueur (Flament, 1997, p. 224) en sociologie, en anthropologie et en histoire (Jodelet, 1997, p. 57). Celle-ci est alors notamment analysée dans ses rapports à l'idéologie, aux systèmes symboliques, aux comportements sociaux et aux mentalités (Jodelet, 1997, p. 57). Surtout, le champ d'étude des représentations sociales recoupe celui de la psychologie sociale (Moscovici, 1984, p. 5-22), la notion étant en ce cas considérée comme une forme de pensée particulière traversée par le jeu complexe « de la fantasmagorie individuelle et de l'imaginaire social » (Jodelet, 1997, p. 57). Ainsi, la notion de représentation sociale ouvre-t-elle la porte à l'étude des phénomènes cognitifs sous l'angle de la diffusion des savoirs, du rapport entre la pensée et la communication, et de la formation du sens commun (Moscovici, 1997, p. 79-80).

En psychologie sociale, l'utilisation systématique de la notion de représentation sociale semble le plus souvent impliquer une définition stricte, renvoyant plus à une structure cognitive particulière (forme de pensée) qu'à un large ensemble d'idées qui puise son origine dans le magma de la vie collective (Moscovici, 1997, p. 100-101). Véritable référence dans cette sphère d'étude (Grize, 1997, p. 171), Serge Moscovici souligne ainsi l'« isomorphie » des représentations sociales dans leur organisation même, celles-ci étant nécessairement associées à divers processus d'échange et d'interaction (Moscovici, 1997, p. 100).

Ainsi, les représentations dites « sociales » sont plus que de simples idées communément partagées : elles sont des idéations particulières issues d'une organisation sociale caractérisée par une division du travail avancée où la production de connaissances diverses incombe aux différents intellectuels et spécialistes (Moscovici, 1997, p. 100). Rappelant que les représentations sociales ne sauraient toutefois pas être considérées comme des connaissances scientifiques au sens strict du terme, Moscovici écrit la chose suivante :

Admettons-le : du point de départ au point d'arrivée les différences épistémologiques sont radicales. Non seulement la science en sait plus long, explique mieux les phénomènes et de manière plus précise. En outre, elle emploie une logique et une théorie nées dans des conditions qui ne sont pas courantes. Il est donc aisé de comprendre que les gens, en recevant ces informations, en les échangeant, leur fassent

subir des modifications profondes pour les représenter en vue de communiquer et d'agir. Bref les représentations qui entrent dans le domaine commun révèlent une autre structure et des qualités psychiques particulières (Moscovici, 1997, p. 98).

Ainsi, la notion de représentation sociale renvoie à un phénomène social fort complexe qu'il ne serait pas ici pertinent d'analyser plus en détail. Cette brève parenthèse, cependant, suffit à faire constater au lecteur que l'utilisation du terme de représentation sociale n'est pas opportune considérant les visées de la présente étude, et ce tout particulièrement parce que celui-ci renvoie généralement à une dynamique d'emprunt, de « bricolage » et de transformation de diverses connaissances puisées dans différentes sphères de spécialisation scientifiques et techniques (Grize, 1997, p. 180). Dans cette optique, il nous apparaîtrait pour le moins incertain de ranger sous la terminologie de « représentations sociales » l'ensemble des idées, pensées, conceptions, croyances, habitudes d'esprit etc. que nous aspirons ici à analyser.

### **1.6.1 Quelques études sur la transformation des représentations sociales sous l'effet de la socialisation académique**

Sans nous attarder davantage à cerner le concept de représentation sociale, il importe de relater quelques études qui se rapportent de près ou de loin à cette thématique. La mention des travaux de quelques auteurs qui se sont intéressés à l'interrelation existant entre le phénomène de la socialisation au sein des institutions scolaires et la transformation des représentations sociales de la population étudiante s'avère effectivement pertinente dans le cadre de la présente démarche de recherche. Aussi, le lecteur sera ici à même de constater que ces chercheurs font un usage peu systématique du terme de représentation sociale. La confusion idéale entourant cette notion, dévoilée par chacune des études que nous nous apprêtons à présenter, nous a confortée dans notre décision de ranger sous le vocable de « croyances/conceptions sociales » l'ensemble des opinions, représentations du monde, pensées, idées etc. qui nous seront révélées par les réflexions proposées par les étudiants.

### La socialisation post-secondaire selon Bernier

Parmi ces recherches, attardons-nous tout d'abord à une étude effectuée par le chercheur Léo Bernier qui a tenté de cerner l'impact de la scolarisation postsecondaire sur les représentations des jeunes Québécois (Bernier, 1978, p. 81-104). Plus spécifiquement, cet auteur a cherché à démontrer de quelle manière la poursuite d'études collégiales peut constituer, du point de vue de l'individu, un facteur de transformation des perceptions et des postures vis-à-vis la société (Bernier, 1978, p. 82). En effectuant une étude longitudinale qui regroupait des sujets en trois classes distinctes – secondaire terminal, collégial professionnel terminal et collégial général – l'auteur s'est appliqué à comparer l'évolution des « attitudes » survenues au sein des trois sous-échantillons à l'aide d'une série d'indicateurs (Bernier, 1978, p. 81-83). Bernier a ainsi recueilli les propos des membres de l'échantillon en deux temps, soit en 1971-1972 au moment où ces derniers terminaient leurs études secondaires ainsi qu'en 1974-1975, c'est-à-dire après deux ans d'expérience sur le marché du travail ou en milieu collégial (Bernier, 1978, p. 83). Il a interrogé les individus retenus quant aux différentes thématiques que constituent : 1) la satisfaction et les prévisions d'évolution vis-à-vis la société québécoise; 2) le désir de changement social quant aux lois et à l'ordre public; 3) le désir de changement social quant au contrôle étatique et au système économique; 4) l'attitude face au développement technique; 5) l'importance accordée à l'occupation professionnelle; 6) le sentiment d'aliénation et de non implication sociale (Bernier, 1978, p. 83 et 96-97).

L'auteur a relevé certaines différences entre les « étudiants » et les « non étudiants » relativement, entre autres, au sentiment d'insatisfaction par rapport à la société et aux attitudes politiques (Bernier, 1978, p. 86). De plus, l'étude de Bernier lui a notamment permis d'observer des dissemblances de « départ » entre les étudiants du général et du professionnel, les premiers apparaissant moins conservateurs que les seconds dans leurs attitudes vis-à-vis des lois et de l'ordre public (Bernier, 1978, p. 86-87). Le chercheur releva également du côté professionnel l'expression d'un plus grand sentiment d'aliénation (non implication sociale) que chez les étudiants du général, ainsi qu'une plus forte tendance à valoriser l'occupation accompagnée d'une plus faible inclinaison à accorder importance à



l'accomplissement dans le travail (Bernier, 1978, p. 87). Aussi, Bernier souligna l'« analogie parfaite » des rapports entre étudiants / non étudiants et entre général / professionnel, analogie qui le poussa à développer l'hypothèse de l'existence d'une « hiérarchie des trois catégories de jeunes au niveau des attitudes » (Bernier, 1978, p. 87).

L'auteur a cherché à vérifier si le système scolaire Québécois effectue, à l'orée du passage de l'école secondaire au cégep, une certaine « sélection culturelle ». Celle-ci, se juxtaposant à une « sélection socio-économique » préalable, oriente soit les étudiants vers le marché du travail, soit vers les filières collégiales générales ou professionnelles (Bernier, 1978, p. 87). Ainsi, avance Bernier :

Les jeunes qui franchissent le seuil se distinguent déjà des autres dans leur rapport symbolique à la société, et cette distinction est plus marquée pour les étudiants qui s'orientent vers le secteur général que pour ceux qui s'inscrivent au secteur professionnel. Il faudrait dès lors se demander si le passage au collégial ne fait que maintenir ou renforcer ces différences initiales ou s'il exerce une influence spécifique sur les attitudes des jeunes (Bernier, 1978, p. 87).

De façon globale, selon l'étude de Bernier, le cégep n'influence pas uniformément l'ensemble des attitudes sociopolitiques des étudiants des filières générales et professionnelles (Bernier, 1978, p. 89). Pour la majorité des dimensions considérées, le milieu collégial ne lui sembla que renforcer des distinctions existant entre ces deux types d'étudiants avant même qu'ils ne franchissent la porte de l'institution collégiale (Bernier, 1978, p. 89). De telles constatations ont incité Bernier à tenter de valider son hypothèse de départ selon laquelle le cégep n'aurait généralement d'autre conséquence que de perpétuer et d'accentuer les écarts issus d'un « mécanisme de sélection culturelle » (Bernier, 1978, p. 89) s'effectuant à la sortie de l'école secondaire. Dans cette optique, le chercheur avança que les résultats obtenus dans le cadre de son étude confirmaient que le cégep exerce effectivement une « fonction d'amplification et de clarification des distances culturelles résultant d'étapes antérieures du processus de socialisation » (Bernier, 1978, p. 92). Selon l'auteur, celles-ci étaient révélatrices de l'existence d'une « hiérarchie » entre les trois catégories de jeunes considérées.

En résumé, l'étude de Bernier, bien qu'elle s'appuie sur une vision très « élitiste » du système d'éducation québécois, détient l'avantage d'avoir fait la démonstration que l'institution collégiale fournit aux étudiants un contexte d'apprentissage particulier qui peut participer à transformer les conceptions de ces derniers à l'égard de divers aspects de la réalité sociale. Si les variables attitudinales retenues par Bernier sont globalement plus ou moins pertinentes considérant les visées de notre propre démarche de recherche, il nous apparaissait néanmoins nécessaire de présenter le travail de cet auteur. Il est, à notre connaissance, le seul chercheur – à l'exception de Guimond que nous présentons ci-après – à s'être appliqué à étudier la fonction de socialisation exercée par le cégep, institution qui constitue, devons-nous le rappeler, une spécificité du système éducatif du Québec (Hamel, Héon et Savard, 2006).

#### Guimond et l'étude du processus de socialisation dans l'enseignement supérieur

Concentrons-nous maintenant sur les analyses de Serge Guimond qui figurent certainement parmi les plus intéressantes et les plus étayées en matière de socialisation académique. En effet, les nombreuses études de l'auteur s'intéressent majoritairement aux effets de la dynamique de socialisation postsecondaire sur les représentations sociales des étudiants. Dans l'article « Processus de socialisation dans l'enseignement supérieur : le pouvoir de la connaissance » (Guimond, 1998, p. 231-272), Guimond pose d'ailleurs un regard rétrospectif sur l'ensemble des travaux qu'il a jusqu'alors publiés quant à cette thématique. De façon générale, celui-ci s'attarde à démontrer que l'éducation exerce une vaste influence sur certaines des croyances et attitudes des étudiants, influence qui diffère selon les filières académiques considérées.

Tout d'abord, Guimond remarque que la quantité considérable de recherches qui ont été menées au cours des dernières décennies a démontré l'existence de divergences importantes dans les croyances et attitudes des étudiants en fonction de leur domaine d'études. Or, pour

l'auteur, si ces variations semblent différer d'une culture et d'un pays à l'autre, certaines constances en la matière peuvent être observées, et ce malgré les divergences organisationnelles des systèmes scolaires considérés (Guimond, 1998, p. 235-236). Selon Guimond, en effet, des recherches telles que celles de Bereiter et Freedman (1962) et de Feldman et Newcomb (1969) ont révélé que la masse étudiante ne constituait pas un groupe homogène, puisque ceux qui optent pour la poursuite d'études en sciences sociales figurent généralement parmi les plus « libéraux » (Guimond, 1998, p. 236).

Guimond remarque, par ailleurs, que deux types d'interprétation sont généralement développés afin d'expliquer la dissemblance des orientations sociopolitiques des individus selon le domaine d'études (Guimond, 1998, p. 236). La première d'entre elles, nommée la « thèse du recrutement sélectif », suggère que ces différences interfamiliales renvoient à des divergences préexistantes chez les individus qui les poussent à s'orienter vers des domaines universitaires distincts (Guimond, 1998, p. 237). Dans cette optique, il est notamment avancé que les étudiants aux attitudes et aux idées libérales sont plus enclins à opter pour une formation en sciences sociales que ceux qui adhèrent à des valeurs plus conservatrices (Guimond, 1998, p. 237). Cette thèse avance que les écarts de pourcentage, qui seraient des indicateurs de différences attitudinales entre les finissants et les débutants d'une même filière académique<sup>13</sup>, sont dus au fait que les étudiants dont les « attitudes » ne sont pas similaires à celles qui sont véhiculées dans leur domaine d'études sont enclins à changer de discipline ou à abandonner leurs études (Guimond, 1992, p. 87). Ainsi, les études comparatives entreprises afin de vérifier l'évolution de la mentalité des étudiants ne seraient pas tant révélatrices des différences existant entre les finissants et les débutants au sein d'un même domaine d'études académiques que des dissemblances existant entre les élèves qui se rendent au bout d'un parcours académique donné et ceux qui abandonnent avant la fin de ce parcours (Guimond, 1992, p. 87).

---

<sup>13</sup> À ce sujet, Guimond renvoie notamment le lecteur à l'étude suivante: Ladd, E. L. et S. M. Kopset. 1975. *The Divided Academy: Professors and Politics*. New-York: Norton Library.

Par opposition à ces affirmations, la « thèse de la socialisation » à laquelle adhère Guimond, propose plutôt que les domaines d'études sont des espaces de socialisation particuliers qui agissent sur les valeurs et attitudes des individus qui y sont formés (Guimond, 1998, p. 237). Il apparaît ainsi que les différences intergroupes en termes d'inclinaisons sociopolitiques sont le plus souvent minces en début de parcours académique pour ensuite s'accroître à mesure que les élèves progressent dans leurs études universitaires (Guimond, 1998, p. 237). Dans une première étude (Guimond, Bégin et Palmer, 1989, p. 126-140), Guimond s'est attardé à confronter ces deux thèses et à vérifier certains faits qui avaient jusqu'alors été constatés par divers chercheurs. Ainsi, explique le chercheur :

Au cours de leur formation, les étudiants en sciences sociales, par exemple, sont régulièrement exposés à des théories, des concepts ou des propositions qui mettent en valeur l'importance des conditions sociales et qui soulignent les limites qu'impose l'environnement social, économique ou politique au comportement humain. Comme le remarque Washburn (1970, p. 373-383) ces connaissances peuvent s'accompagner d'une diminution de la tendance à imputer de la responsabilité et à assigner un blâme. À l'inverse, la formation en commerce ou en administration, mettant l'accent sur l'esprit d'entreprise pourrait renforcer la tendance à croire que l'individu est responsable de son sort (Robbins, 1986). Enfin, d'autres domaines comme la physique ou la chimie ayant moins de pertinence quant à la compréhension du monde social, pourraient avoir moins d'influence sur les attributions causales des étudiants. Bref, on peut poser l'hypothèse selon laquelle les domaines d'études influencent le développement de diverses explications causales (Guimond, 1998, p. 237-238).

Guimond s'applique alors à vérifier cette hypothèse en se référant à un échantillon d'étudiants québécois issus des trois niveaux scolaires que constituent : 1) la fin des études secondaires, 2) les études collégiales et 3) les études universitaires (Guimond, 1998, p. 238). Les étudiants retenus afin de participer à cette étude avaient été choisis en considération de leur inscription dans une des sphères de spécialisation que sont les sciences administratives et les sciences sociales ou de leur aspiration à entreprendre des études universitaires dans un de ces domaines (Guimond, 1998, p. 238). Ceux-ci, précise l'auteur, avaient ainsi été invités à répondre à un questionnaire portant sur leurs perceptions des causes du chômage et de la pauvreté qui leur proposait deux types d'explication à ces phénomènes, les uns étant de type « interne ou dispositionnel » (par exemple : « les chômeurs ne font pas assez d'efforts pour trouver un emploi ») et les autres de type « externe ou situationnel » (par exemple : « la

pauvreté s'explique par l'existence d'une dynamique sociétale d'exploitation entretenue par les plus fortunés » (Guimond, 1998, p. 238). Selon Guimond, les résultats de cette première étude laissent notamment apparaître qu'il existe certaines distinctions entre les populations des différentes filières d'études, mais également que ces mêmes différences varient en fonction du palier scolaire considéré (Guimond, 1998, p. 238).

Plus précisément, dans cette étude, des disparités significatives furent constatées tant au niveau de l'attribution de causes internes que de l'attribution de causes externes (Guimond, 1998, p. 238). Tout d'abord, chez les élèves du premier groupe (fin du secondaire), les tendances explicatives vis-à-vis des phénomènes du chômage et de la pauvreté étaient relativement semblables, qu'importe que ces derniers aient signalé leur intention d'entreprendre des études en sciences sociales, en administration ou en sciences pures (Guimond, 1998, p. 238). Au niveau collégial, cependant, une certaine démarcation entre les domaines d'études tendait à se dessiner, laquelle s'accroissait davantage chez les universitaires tout en continuant à croître au fur et à mesure de l'avancée de ces études (Guimond, 1998, p. 238). Ainsi, de vastes écarts entre les filières d'études étaient alors observables, les étudiants en sciences sociales, comme l'avait entrevu Guimond, étant plus enclins à accorder importance aux « facteurs situationnels » et moins aux « dispositions internes » des acteurs sociaux (Guimond, 1998, p. 238). Cette première étude semblait donc corroborer les travaux des chercheurs qui s'étaient auparavant attardés à ce phénomène. La tendance à l'« externalité des étudiants en sciences sociales » est associée à la formation académique de ces derniers, formation qui « socialise » les élèves à attribuer une importance considérable aux conditions sociales dans leur appréhension de la situation socio-économique des individus (Guimond, 1998, p. 240). La poursuite de multiples recherches auprès d'échantillons d'individus Canadiens et/ou Québécois a mené Guimond à affirmer que peuvent être relevés certains « processus de transmission sociale des connaissances » capables d'orienter la pensée des acteurs sociaux vers des directions particulières qui ne sauraient être comprises par le chercheur qui canalise l'entièreté de son attention sur l'« individu » et son système cognitif de transformation de l'information (Guimond, 1998, p. 261).

Aussi les études de cet auteur ont-elles démontré que l'université, en tant qu'instance qui participe à la diffusion de connaissances et à la transmission d'inclinaisons culturelles diverses, occupe un rôle central dans ce processus (Guimond, 1998, p. 261). Un tel phénomène s'avère important dans la sphère des sciences sociales, un secteur d'études qui semble généralement assurer chez les élèves le développement d'un regard plus « nuancé » sur la réalité vécue par leurs semblables<sup>14</sup>. Dans cette optique, « la diffusion des connaissances en sciences sociales, [rappelle Guimond], semble favoriser l'acquisition par l'individu d'une disposition générale à éviter de « blâmer » les personnes qui se traduit par la suite en attitudes plus tolérantes à l'égard d'autrui » (Guimond, 1998, p. 252).

Ainsi, il semble pertinent, pour Guimond, de soutenir l'effectivité de la « thèse de la libération »<sup>15</sup> selon laquelle l'éducation permet de « libérer les gens de leurs préjugés » en les exposant à des modes de pensée et à des connaissances qui les rendent moins perméables aux jugements de valeur gratuits (Guimond, 1992, p. 76). Une telle réalité, précise toutefois l'auteur, ne doit pas masquer le fait que les études en sciences sociales n'ont pas un effet uniforme sur les préjugés des élèves puisque certains d'entre eux (par exemple les préjugés nourris envers les militaires) tendent plus à s'accroître qu'à s'atténuer (Guimond, 1992, p. 87). Pour Guimond, il apparaît donc plus approprié de soutenir que « [...] la socialisation [propre à] chaque discipline amèn[e] les étudiants à développer une vision du monde et des allégeances sociales et politiques conformes à leur domaine d'études » (Guimond, 1992, p. 90).

Dernier élément important à souligner, les différentes recherches entreprises par Guimond sont considérées par l'auteur comme s'inscrivant en porte-à-faux par rapport à un paradigme particulier, soit l'idée selon laquelle le fonctionnement du système cognitif de

---

<sup>14</sup> La pensée de Guimond s'inscrit ici dans la lignée de Washburn qui soutint que les connaissances transmises en sciences sociales favorisent une prise en considération du rôle des contraintes situationnelles (Guimond, 1998, p. 252-253, Washburn, 1970, p. 373 à 383).

<sup>15</sup> À ce sujet, Guimond réfère le lecteur à l'étude de Bowen, H. R. 1977. *Investment and Learning : The individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Josey-Bass ainsi qu'à l'étude de Hyman, H. H. et C. R. Wright. 1979. *Education's Lasting Influence on Values*. Chicago: The University of Chicago Press.

l'être humain inclinerait ce dernier à porter des jugements altérés dans son entreprise d'estimation de la situation vécue de ses congénères, jugement reconnu sous le vocable d'« erreur fondamentale d'attribution ». Plus précisément, l'erreur fondamentale d'attribution renvoie au présupposé selon lequel il est possible de repérer, chez les individus, une « tendance générale » à surévaluer, dans leur démarche d'explication des causes des diverses conduites des acteurs sociaux, les dispositions « personnologiques » par rapport aux conditions situationnelles (Dubois, 1998, p. 190-191). Selon certains auteurs, notamment d'après Beauvois (1984), cette prévalence des individus à opter pour les explications internes consiste en une norme particulière généralement nommée « norme d'internalité » (Dubois, 1998, p. 191). Ainsi la norme d'internalité peut-elle être comprise comme la « valorisation sociale des explications des événements psychologiques [...] qui accentue le poids de l'acteur comme facteur causal » (Beauvois, 1984, p. 175). Affirmant s'inscrire dans la lignée de Moscovici, Guimond soutient – ce qu'il considère d'ailleurs avoir largement vérifié dans le cadre de ses nombreuses recherches – que la tendance à l'internalité, consiste plutôt en une inclinaison culturelle socialement acquise au cours d'un procès plus ou moins diffus de socialisation (Guimond, 1998, p. 232-233).

En résumé et considérant les objectifs de notre propre démarche de recherche, le grand intérêt des travaux de Guimond réside dans le fait que ce dernier a largement contribué à démontrer que les institutions scolaires postsecondaires figurent parmi les instances socialisatrices qui concourent à modeler les conceptions, les croyances, les représentations, et les pensées nourries par les individus relativement au monde social et à ses phénomènes. Aussi la prise en compte des études entreprises par ce chercheur nous apparaît-elle incontournable puisqu'elles ont, pour une part, été menées au Québec, généralement au sein d'institutions universitaires et, d'autre part – quoique dans une moindre mesure – au sein d'institutions collégiales.

## L'étude de Collard-Bovy et Galand

Mentionnons finalement l'étude de Collard-Bovy et Galand, chercheurs qui se sont eux aussi intéressés à la « fonction socialisatrice » du système éducatif universitaire (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 565). Plus précisément, ces auteurs ont tenté de vérifier si la dynamique de socialisation présente au sein des universités de la Belgique francophone engendrait certaines variations d'attributions causales en fonction des filières d'études. Inspirés par les études entreprises par Guimond dans cette sphère d'analyse, les auteurs ont ainsi comparé des étudiants en sociologie à des étudiants en gestion à différents moments de leur parcours universitaire afin de noter leurs possibles divergences d'opinions en termes d'attribution causale en matière de chômage et de pauvreté.

L'analyse des données obtenues par Collard-Bovy et Galand leur sembla confirmer la thèse de distinction des inclinaisons « attributionnelles » des étudiants en fonction du domaine d'études (2003, p. 568-583). Ainsi, remarquent ces auteurs, l'hypothèse de la socialisation académique, telle qu'elle fut soutenue et vérifiée par Guimond apparaît globalement applicable aux universitaires belges, leur étude révélant « [...] une interaction entre le niveau et le domaine d'études, dans le sens d'une plus grande charge des facteurs dispositionnels chez les étudiants en gestion et, inversement d'une plus grande importance des facteurs situationnels chez les étudiants en sociologie » (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 569-583).

En comparant des étudiants ayant choisi de poursuivre une formation dans une de ces deux disciplines à différents moments de leur cursus scolaire (fin du secondaire, candidature, licence), ces auteurs ont tout d'abord constaté des tendances attributionnelles relativement identiques en fin de secondaire chez les deux groupes considérés (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 583). Cette grande similarité des réponses chez cette classe d'étudiants apparut centrale aux auteurs, puisqu'elle leur semblait permettre de réfuter la thèse du recrutement sélectif, entreprise qu'avait d'ailleurs entamée Guimond dans le cadre de ses diverses études sur le phénomène de la socialisation académique (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 570-



579). Aussi est-ce notamment dans le but de vérifier l'effectivité d'une telle thèse que Collard-Bovy et Galand ont entrepris de sonder un échantillonnage d'élèves au sortir de l'école secondaire.

L'étude de ces auteurs révéla que les étudiants en gestion démontraient une tendance stable à opter pour diverses explications internes afin de comprendre les situations individuelles de chômage et de pauvreté tout en rejetant les explications externes qui leur étaient proposées (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 580). Par opposition, les opinions et perceptions des étudiants en sociologie apparaissaient plus malléables, puisque ceux-ci attribuaient au cours de leurs études une importance croissante aux facteurs situationnels et une importance moindre aux facteurs « dispositionnels » et personnels (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 580). En somme, selon les auteurs, la distinction entre ces deux populations étudiantes apparaît donc imputable à une transformation dans la façon des étudiants en sociologie de « s'expliquer » les phénomènes sociaux sous l'effet socialisateur du contexte socioculturel fourni par la filière universitaire dans laquelle ils étaient inscrits (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 580-581). Dans cette optique, et de façon générale, l'étude de Collard-Bovy et Galand converge avec les recherches de Guimond qui soutient que les études en gestion portent l'individu à considérer la personne pour responsable de son échec professionnel et social alors que les études en sciences sociales rendent plus « saillantes » les contraintes situationnelles quand il s'agit de comprendre un tel phénomène (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 569).

Ainsi, il nous a semblé approprié de présenter brièvement cette étude au lecteur dans la mesure où elle conforte les résultats auparavant obtenus par Guimond, auteur auquel nous ferons certainement référence lors de notre entreprise d'analyse des données. L'intérêt de l'étude de Collard-Bovy et Galand nous semble également être à repérer dans le fait que ces auteurs sont parvenus à solidifier les bases de la thèse de la socialisation académique, et ce tout particulièrement en fragilisant, à la suite de Guimond, l'affirmation d'une « sélection » des étudiants au sortir de l'école secondaire qui serait à même d'expliquer toute transformation ultérieure dans le « bagage convictionnel » de ces derniers.

## 1.7 Étapes d'opérationnalisation et méthodologie

### Échantillon et cueillette des données

L'univers d'analyse retenu – soit un échantillon d'étudiants du Collège Lionel-Groulx inscrits au cours *Individu et société* – a été ciblé dans une entreprise de saisie des croyances nourries par les élèves quant à divers phénomènes sociaux. Dans un premier temps, nous avons construit un questionnaire (Annexe I) – qui fut distribué au début et à la fin de la session aux étudiants – en considération du contenu du plan de cours et des notes de cours d'un premier enseignant qui avait accepté que nous invitions ses étudiants à participer à notre enquête. En consultant le matériel didactique utilisé par ce professeur, nous avons pris soin de relever l'ensemble des thématiques sociologiques abordées de près ou de loin par ce dernier au cours du semestre, après quoi nous avons sélectionné celles qui nous semblaient les plus propices à stimuler la réflexion des étudiants et à nous permettre de répondre adéquatement à la question spécifique de recherche exposée ci-haut. Cinq thématiques ont alors été retenues pour fins de construction du questionnaire (Annexe I) soit : 1) la société comme entité, 2) la construction sociale de l'individualité, 3) le phénomène du suicide, 4) les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles et 5) l'individualisme contemporain. Composé de neuf questions<sup>16</sup> ouvertes abordant implicitement ou explicitement ces thématiques sociologiques, le questionnaire propose le plus souvent différents cas spécifiques aux étudiants afin que ces derniers puissent réagir non pas à des généralités, mais qu'ils expriment leurs conceptions à l'égard de situations empiriques concrètes.

Pour des raisons administratives de dernière minute, l'enseignant qui avait accepté de nous laisser distribuer notre questionnaire dans ses deux classes d'étudiants ne se vit assigner la responsabilité que d'un seul groupe d'élèves inscrits au cours *Individu et Société*. Afin que nous disposions d'un échantillon d'une taille acceptable, celui-ci nous a donc orientée vers un

---

<sup>16</sup> Le questionnaire qui fut distribué aux étudiants à la fin du semestre comprenait une question supplémentaire (Question 10) qui se lit comme suit : Le cours *Individu et société* a-t-il modifié les opinions que tu avais au début de la session quant aux thématiques abordées dans le questionnaire? Explique ta réponse.

autre enseignant qui nous a permis d'interroger ses étudiants. Abordant à peu de choses près les mêmes thématiques sociologiques que le premier enseignant, ce professeur nous a donné accès à l'ensemble de son matériel didactique (plan de cours, notes de cours, lectures obligatoires, exercices et examens, etc.) afin que nous soyons en mesure d'analyser le contenu des réponses de ses étudiants en fonction du contenu propre de son enseignement.

Les élèves qui ont participé à notre étude ne se sont donc pas vus prodiguer exactement le même enseignement. Ainsi, si l'exposition des données recueillies au « Temps 1 » de l'enquête ne nécessite généralement pas que soient distingués les étudiants du premier enseignant de ceux du second, la prise en compte des réponses fournies par les élèves au « Temps 2 » de cette même enquête implique nécessairement que soit considérée la « variable » particulière que constitue le contenu de l'enseignement spécifique auquel chacun des professeurs expose ses étudiants. Nous avons pris connaissance des similitudes et des dissemblances dans la démarche académique propre à chacun des enseignants en comparant leur plan de cours respectif ainsi que l'ensemble de leur matériel didactique. Nous avons également assisté à tous les cours donnés par l'enseignant « B » ainsi qu'à plusieurs exposés magistraux proposés par l'enseignant « A ».

Nous avons procédé de manière à ce que l'exposition et l'analyse des données tiennent compte de cette réalité, tout en prenant en considération que la « matière » que chacun des deux enseignants propose à ses élèves est conforme au contenu général que le département de sociologie du Collège assigne au cours *Individu et société*. En effet, le plan de cours de chacun des enseignants a pour pierre d'assise un même « plan cadre » (Annexe II) qui, ayant été développé au sein du département de sociologie du collège, doit servir de « guide » à tout professeur qui sélectionne le contenu de son enseignement. Les divergences en termes de contenu académique et d'approche professorale qui seront rapportées et analysées dans les pages qui suivent ne doivent donc pas masquer le fait que la démarche d'inculcation de savoirs et de compétences sociologiques particulières à chacun des deux enseignants constitue une « variante » d'un modèle pédagogique plus général.

Le questionnaire (Annexe I) a été distribué aux étudiants au début et à la fin du semestre, soit au premier cours et aux environs de la treizième ou quatorzième semaine de la session. Les étudiants ont alors été invités à répondre par écrit aux questions qui leur ont été posées, ce qui a requis environ une demi-heure de leur temps. En faisant usage du même questionnaire aux deux moments de l'enquête, nous avons relevé les variations apparaissant dans les réflexions des élèves en nous appliquant à comparer les idées avancées par ces derniers en début de cours (Temps 1) à celles que ceux-ci ont exposées à la fin de la session (Temps 2).

Nous avons dès lors été à même, grâce à la construction d'une grille d'analyse, de relever les différences et similitudes entre les réflexions tenues par les élèves « avant » et « après » qu'ils se soient vus proposer un regard sociologique sur les phénomènes sociaux à propos desquels ils ont été interrogés. Nous avons donc pour ainsi dire pris deux « clichés photos » des « croyances / conceptions sociales » des étudiants pour ensuite les comparer l'un à l'autre. Ainsi, il importe de noter que nous n'aspirions pas ici à « mesurer » les processus de socialisation auquel ont été soumis les étudiants par la prise en compte de variables spécifiques qui y sont inhérentes. Nous avons relevé les tendances réflexives observées et à illustrer ces dernières en cernant les réflexions développées au « Temps 1 » et au « Temps 2 » de l'enquête.

Le matériau : les réponses écrites à un questionnaire

Matériau dit « vivant », le discours écrit développé par les élèves sur leurs propres « croyances / conceptions sociales » fut donc ici « provoqué » par le chercheur. En effet, les questions posées aux étudiants se voulaient des déclencheurs de réflexions personnelles devant stimuler chez eux l'exposition écrite de leurs convictions, opinions et idées quant à certaines thématiques sociologiques abordées dans le cadre du cours *Individu et société*. À travers une approche qualitative de saisie de la diversité des contenus auquel les élèves ont été exposées, nous avons tenté d'inscrire ces derniers dans une démarche autoréflexive devant mener à la production de réflexions écrites qui ont ensuite pu faire l'objet d'une

analyse et d'une interprétation sociologiques de notre part. Notre étude comporte aussi un volet quantitatif puisque nous nous sommes attardée à dénombrer les régularités apparaissant dans le discours des étudiants pour ensuite noter la fréquence d'apparition de ces dernières. Il importe de préciser que notre échantillonnage de départ était composé de 60 étudiants distribués équitablement en deux groupes de 30, l'un d'entre eux ayant été soumis à un enseignement sociologique auprès d'un enseignant « A » et l'autre auprès d'un enseignant « B ». Des trente élèves inscrits avec chacun des professeurs, quatre élèves ont abandonné le cours de l'enseignant « A » au long du semestre, alors que ce nombre s'élève à douze auprès de l'enseignant « B ». Ainsi, le nombre total de répondants au « Temps 2 » de l'enquête s'élève à quarante-quatre étudiants dont vingt-six sont jumelés à l'enseignant « A » et dix-huit à l'enseignant « B ». Devant composer avec une telle disproportion entre les deux groupes d'étudiants, nous avons opté pour la présentation de certains résultats sous forme de pourcentage afin de dresser un portrait plus éclairant des données que nous avons recueillies, tout en étant consciente que ces pourcentages – ayant été comptabilisés grâce à la prise en compte des réflexions d'un nombre restreint d'enquêtés – ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population étudiante du collège dont le parcours académique implique le suivi du cours *Individu et société*. Aussi, nous -nous choisissons de ne retenir pour fins d'analyse que les réflexions des quarante-quatre élèves qui ont participé aux deux volets de notre étude. Cette façon de cerner notre échantillon nous a semblé moins hasardeuse, puisqu'elle évite le risque d'analyser de fausses corrélations qui seraient davantage dues au fait que certains étudiants ont abandonné le cours qu'au fait qu'ils ont vu leurs « croyances/conceptions sociales » se transformer sous l'effet socialisateur du cours *Individu et société*.

Notons également que l'adoption d'une telle modalité de cueillette des données nous apparaît appropriée dans la mesure où elle a permis aux enquêtés d'exprimer dans un anonymat total leurs opinions, idées et convictions quant aux thématiques abordées et ce, aussi empreintes de jugements de sens commun, d'affects et préjugés qu'elles puissent être. Ainsi, les étudiants ont eu la possibilité de développer leurs pensées à propos de différents phénomènes sociaux – auxquels ils pouvaient être plus ou moins « sensibles » – sans que quiconque puisse être à même de leur attribuer personnellement les propositions qu'ils ont avancées. De cette manière, ils ont pu, nous semble-t-il, s'exprimer avec plus d'aisance et de

profondeur qu'ils auraient été enclins à le faire, par exemple, dans le cadre d'entrevues semi-dirigées où le chercheur peut apposer nom et visage au discours tenu par les individus.

Nous savons pertinemment que le degré de dynamisme et les « talents pédagogiques » d'un enseignant ont probablement leur part d'influence sur la plus ou moins grande propension des étudiants à évoluer dans leurs croyances et conceptions sociales. Néanmoins, la présente recherche ne se voulait pas une démarche de mise en avant-plan des vertus pédagogiques que devrait posséder un « sociologue enseignant », mais plutôt une entreprise de constatation des effets de l'inclusion des acteurs sociaux dans un processus de socialisation à l'intérieur duquel ceux-ci se voient inculquer différentes connaissances sociologiques. Ainsi, une vaste partie du travail à exécuter afin de répondre à notre question spécifique de recherche repose sur l'analyse de contenu. Nous nous sommes attardée à analyser le discours écrit des étudiants ayant répondu au questionnaire, dans l'objectif de saisir les subtilités de son contenu et les possibles transformations de celui-ci à l'issue de leur insertion dans un contexte de transmission de savoirs sociologiques.

À cette étape, nous nous permettons de rappeler au lecteur que les analyses que nous développerons ci-après reposent sur le postulat sociologique selon lequel l'ensemble des « croyances/conceptions sociales » propres à un individu sont, pour une vaste part, la résultante des multiples expériences socialisatrices auxquelles il a été exposé. Ces expériences peuvent imprégner de façon plus ou moins durable dans l'habitus individuel une manière particulière de comprendre, d'expliquer et de réfléchir les phénomènes sociaux qui sont soumis à son analyse. L'habitus de chaque individu apparaît notamment comme le lieu d'« entreposage » et de « production » de la vaste gamme de ses opinions, représentations du monde, habitudes d'esprit et propensions à croire – soit l'ensemble des éléments que nous avons choisi de regrouper sous le vocable de « croyances/conceptions sociales ». C'est ainsi souvent une part de l'habitus de chaque étudiant que nous présenterons au lecteur, et ce avant et/ou après que celui-ci ait été inséré dans un contexte socialisateur de transmission de savoirs sociologiques. Du moins, une telle affirmation s'applique-t-elle aux cas où, cherchant à illustrer nos propos, nous nous appliquerons à citer ou à paraphraser les réflexions

développées par certains élèves. Le nombre de répondants à notre questionnaire étant relativement substantiel, il nous sera évidemment impossible de proposer une analyse individuelle de l'évolution des « croyances/conceptions sociales » des élèves en comparant au cas par cas les réponses fournies par chacun d'entre eux au début et à la fin de l'enquête. Nous procéderons en général par une présentation des données « groupales » qui révéleront des transformations réflexives ayant été observées dans chacun des deux groupes d'étudiants. Le lecteur doit donc garder en mémoire que les tendances générales observées à l'intérieur d'un groupe d'étudiants ne sauraient rendre parfaitement compte de chacun des cas individuels dont la comptabilisation a permis de conclure à de telles tendances.

Nous savons pertinemment que l'exposition à divers savoirs sociologiques ne constitue par l'unique facteur qui peut avoir participé à transformer les « croyances/conceptions sociales » des étudiants, ceux-ci ayant entre autre suivi d'autres cours en sciences humaines au cours du semestre et ayant peut-être vécu certaines expériences plus ou moins marquantes au long de cette même période. Ceci étant, et bien que nous sachions qu'il est impossible d'« isoler » dans l'absolu l'évolution des « inclinaisons à croire » selon une logique causale parfaite, nous nous appliquerons à chercher et à établir certains liens de « causalité » entre les modifications concrètes observées dans le discours des enquêtés et la soumission de ces derniers à un processus d'inculcation de théories, concepts et connaissances sociologiques particulier. Ainsi, si certains changements convictionnels paraissent être en rapport direct avec le contenu sociologique spécifique auquel les étudiants ont été exposés, il sera approprié d'affirmer l'existence d'une certaine influence du cours *Individu et société* sur les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers.

#### Ajustements analytiques par rapport au matériel recueilli

Avant d'effectuer une brève présentation de la méthode d'analyse de contenu, il importe de préciser les ajustements méthodologiques que nous avons dû effectuer en réponse aux aléas qu'a comporté notre démarche de recherche. Tout d'abord, nous avons choisi de ne

pas nous attarder à présenter les réponses que les étudiants ont fournies à la question 6 de notre questionnaire, puisque ces derniers développaient les mêmes commentaires qu'à la question 5 qui portait sur la même thématique sociologique, soit le phénomène du suicide. De la même manière, nous avons décidé de ne pas nous attarder à présenter une analyse des réflexions proposées par les élèves à la neuvième question que nous leur avons posée et qui portait sur la thématique de l'individualisme contemporain. Cette décision fut prise parce que certains contretemps ont contraint l'enseignant « B » à ne pas aborder le phénomène de l'individualisme contemporain de manière aussi détaillée qu'il n'avait prévu de le faire en début de semestre. L'enseignant « A » n'ayant également qu'effleuré le phénomène de l'individualisme, cette question ne fut ainsi propice qu'à une « répétition », au second temps de l'enquête, des réponses qui avaient été fournies par les étudiants au début de semestre. Dans ce contexte, il n'était donc que de peu d'intérêt de présenter et d'analyser les réponses fournies par les étudiants quant à cette thématique, dans l'objectif d'évaluer la transformation de leurs croyances/conceptions. Enfin, nous avons constaté que le « sexe » des répondants n'avait aucune incidence sur la nature de leurs réponses. Cette variable ne sera donc pas portée à l'attention du lecteur lors de la présentation et de l'analyse des données. Le code attribué à chaque étudiant comporte néanmoins une indication de genre : soit « G » pour les élèves de sexe masculin et « F » pour les élèves de sexe féminin. Ces précisions apportées, voyons maintenant en quoi consiste la méthode de recherche que nous avons retenue pour effectuer la présente étude.

## **1.8 La méthode d'analyse de contenu**

L'analyse de contenu est à classer parmi les techniques d'investigation indirectes puisqu'elle s'attarde à des informations déjà réunies sous la forme de productions diverses (Angers, 2000, p. 14). Elle consiste en une entreprise de prélèvement de données secondaires sur des documents dits « non chiffrés » (Angers, 2000, p. 15 et 70). De façon générale, l'analyse de contenu a pour objectif central l'atteinte d'une meilleure connaissance de la vie sociale par la prise en considération de sa dimension symbolique (Sabourin, 2004, p. 358).



Procédant de « traces mortes », c'est-à-dire de documents issus des multiples activités individuelles et collectives (affiches, peintures, films, discours oraux, écrits, etc.), celle-ci vise à saisir les aspects sociaux de la pensée humaine (Sabourin, 2004, p. 358 et 360). Appréhendée dans un sens plus étroit, cependant, l'analyse de contenu peut être définie comme « [...] un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en fonction d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (Sabourin, 2004, p. 358).

L'analyse de discours demeure la forme d'analyse de contenu la plus utilisée par les chercheurs des sciences humaines et sociales. Ce type d'analyse, en effet, regroupe l'ensemble des démarches visant l'étude de productions textuelles, orale ou écrites, celles-ci apparaissant alors comme le « lieu privilégié d'observations de l'élaboration du sens social » (Sabourin, 2004, p. 360). Aussi, son utilisation est d'autant plus répandue qu'elle est considérée comme une méthode qui élimine, du moins partiellement, la potentialité de l'influence que pourrait exercer la présence ou l'intervention de l'analyste sur les phénomènes, événements, interactions ou comportements observés (Cellard, 1997, p. 251).

L'analyse de discours peut tout autant procéder d'une démarche d'appréhension quantitative que qualitative du matériau étudié (Sabourin, 2004, p. 371). En effet, un analyste peut s'adonner au dépouillement d'un matériau en vue du dénombrement de certains de ses éléments (mots, expressions, thèmes, etc.) ou dans une démarche de saisie de ses singularités (Angers, 2000, p. 71). Cependant, il semble que l'approche quantitative soit le plus souvent réservée aux discours dits « institutionnalisés (énoncés politiques, articles de journaux, réponses aux questions ouvertes d'un questionnaire etc.) alors que l'approche qualitative d'analyse de discours s'applique à la plus vaste variété des matériaux écrits (Sabourin, 2004, p. 371).

La perspective d'analyse de discours quantitative découpe généralement le document à l'étude en « éléments premiers », entreprenant une lecture axée sur la mise en équivalence des mots et expressions sélectionnés par le chercheur. Ainsi, l'analyse quantitative d'un

discours apparaît comme une entreprise de description systématique des régularités apparaissant dans son contenu (Sabourin, 2004, p. 374). Le chercheur qui s'adonne à une telle démarche peut alors s'attarder à relever la fréquence d'utilisation de certains termes et expressions ainsi qu'à analyser les similitudes et correspondances apparaissant dans les documents considérés (Sabourin, 2004, p. 374).

L'approche qualitative, pour sa part, s'attarde à relever les « unités de sens » apparaissant dans le document, unités qui ne seront pas simplement délimitées conformément à une lecture linguistique du matériau, mais plutôt en considération de sa sémantique (Sabourin, 2004, p. 374). Ainsi, ceux qui optent pour une méthode d'analyse de discours de type qualitative s'entendent généralement pour soutenir que les caractéristiques linguistiques d'un document ne permettent pas à elles seules à induire son sens (Sabourin, 2004, p. 378). L'analyse qualitative d'un document implique donc qu'une attention toute particulière soit prêtée aux expressions clés présentes en son sein et que soient évaluées leur importance ainsi que leur signification en considération du contexte particulier où elles sont employées (Cellard, 1997, p. 259).

Quoique différentes, les approches quantitatives et qualitatives sont régulièrement considérées comme des modalités de prélèvement complémentaires (Angers, 2000, p. 71). Ainsi, l'usage de l'une d'entre elles induit régulièrement l'utilisation de l'autre (Robert et Bouillaguet, 2007 p. 31). Par exemple, le chercheur qui constate l'existence d'une interrelation entre deux « unités de signification » dans un corpus de texte peut alors considérer à juste titre qu'il est approprié de relever la fréquence d'apparition de cette dernière dans chacun des documents considérés (Robert et Bouillaguet, 2007 p. 31). La présence entreprise de recherche a, de fait, cherché à conjuguer ces deux approches.

Les démarches d'analyse de discours les plus fréquemment utilisées sont à reconnaître dans les méthodes particulières que sont l'analyse thématique et l'analyse par catégories conceptuelles. Ces deux types de démarches analytiques sont parfois utilisées de pair dans le cadre de recherches en sciences humaines, l'analyse thématique étant régulièrement

considérée comme un « outil » complémentaire assurant aux chercheurs de mener à bien leurs entreprises d'analyses par catégories « conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123). Notre propre démarche de recherche fut surtout le lieu de déploiement de la première de ces deux approches, qui est aussi nommée « analyse de type classique » et est généralement définie comme une technique de recherche systématique de description du contenu manifeste d'un discours (Sabourin, 2004, p. 365). Ce type d'analyse aspire à une saisie « objective » du contenu du matériau considéré en s'appuyant sur des opérations explicites de lecture, opérations qui, si elles devaient être éventuellement reproduites par d'autres chercheurs, devraient normalement mener à des résultats et conclusions similaires (Sabourin, 2004, p. 366). La multiplication des recherches exploitant ce type technique a cependant démontré que les analystes qui examinent un même discours ne segmentent et ne classifient pas nécessairement ses extraits de façon identique (Sabourin, 2004, p. 366). Ainsi, une multitude de lectures thématiques peuvent être faites d'un seul et même document (Sabourin, 2004, p. 366).

L'analyse thématique consiste néanmoins en une démarche rigoureuse qui s'appuie sur des procédés de « réduction des données » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123). En effet, le chercheur qui utilise cette méthode a nécessairement recours à diverses dénominations qui lui permettent de traiter et de résumer son corpus documentaire (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123). Ces dénominations, généralement nommées « thèmes », peuvent être définies comme un « [...] ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123). Ce procédé logique par lequel le chercheur glisse de l'examen d'un extrait du corpus sélectionné à l'attribution d'un thème à ce dernier est appelé « inférence » et mène ce dernier à répondre graduellement à sa question spécifique de recherche (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123-136). En fait, pour qui s'adonne à cette technique d'analyse de contenu, ce procès, aussi nommé « thématization », est une opération importante et subtile qui implique le choix et le développement de dénominations représentatives du matériau à l'étude, ceci en conformité avec la problématique de recherche retenue (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 123-124).

En ce sens, il est également approprié d'affirmer que l'analyse thématique « [...] consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124). Ainsi, si cette technique consiste, comme mentionné ci-haut, à relever dans un document l'ensemble des thématiques pertinentes en considération des objectifs de recherche fixés par le chercheur en début d'analyse, celle-ci doit simultanément permettre à l'analyste de saisir l'importance de chacun des thèmes abordés par le ou les individus qui ont produit le matériau considéré (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124). De fait, la plupart des démarches d'analyse thématiques comportent une entreprise de mise en avant-plan des récurrences marquant le corpus sélectionné par le chercheur, comme le notent Paillé et Mucchielli. Évidemment, le nombre de répétitions ne définit pas à lui seul l'importance d'un thème dans un corpus documentaire et chaque information pertinente entretenant des liens avec les visées centrales de la recherche doit être prise en considération (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 143). En revanche, la récurrence d'un thème peut constituer un indice de choix pour le chercheur soucieux d'atteindre une fine analyse de son matériau (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 143-144). Dans le cadre de notre propre démarche de recherche, nous nous sommes ainsi appliquée à noter l'ensemble des redondances qui nous ont été révélées par la compilation des réponses fournies par les étudiants interrogés.

Lorsque le corpus retenu par l'analyste comporte plusieurs documents, celui-ci peut alors procéder à un regroupement des matériaux qui possèdent certaines caractéristiques communes (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124). Par delà les différences de contenu, le chercheur s'applique en ce cas à discerner les constances existant d'un document à l'autre et selon ces auteurs, il s'agit d'ailleurs d'un procédé de base inhérent à la logique classiquement adoptée en analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 152). Ainsi, « [...] le réflexe premier à l'intérieur de ce type d'approche est de classer le matériau d'analyse, donc de créer des rubriques en employant des expressions qui ont pour fonction première de rassembler un groupe d'éléments et non d'évoquer un phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 152).

Il semble toutefois que l'analyse thématique ne soit pas la technique de prédilection des chercheurs qui aspirent à interpréter, théoriser ou dégager le contexte d'un corpus documentaire, mais plutôt de ceux qui ont pour objectif central de relever et faire la synthèse des thématiques abordées dans un matériau particulier (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 136-137). Il demeure cependant que ce type de méthode peut bel et bien donner lieu à une démarche interprétative (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 145). Advenant ce cas, les thèmes ne seront alors pas simplement relevés par le chercheur, mais seront également examinés, interrogés et confrontés les uns aux autres de manière à mener à un niveau supérieur d'analyse (*idem*). À cette étape, « les résultats sont donc [...] « discutés », on cherche à les « faire parler », ils sont parfois mis en lien avec des références théoriques, puis comparés, relativisés ou corroborés » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 145). Ainsi, il advient que cette démarche soit pour une part spéculative tout en permettant néanmoins d'établir certaines nuances et d'exposer les implications des résultats obtenus, lesquels pourraient de prime abord être insaisissables (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 145). Il s'agit de la démarche que nous entreprendrons au quatrième et dernier chapitre de la présente entreprise de recherche.

### **1.9 Rappel des objectifs de la recherche**

Pour récapituler, notre étude consiste en une démarche d'appréhension du cours de niveau collégial *Individu et société* comme espace de socialisation. Plus précisément, celle-ci vise à cerner les effets de ce cours d'introduction à la sociologie sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants (opinions, représentations du monde, idées, habitudes d'esprit, pensées, etc.) relatives à divers phénomènes sociaux afin de répondre à la question spécifique qui suit : *Comment le procès de socialisation auquel sont soumis les étudiants au sein du cours Individu et société influence-t-il les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers quant aux thématiques sociologiques qui y sont abordées?*

Par l'entrecroisement d'une approche qualitative et quantitative de saisie des données, cette recherche vise à proposer une présentation, une analyse et une interprétation des

réflexions d'un échantillon de deux groupes d'étudiants inscrits à ce cours qui ont été interrogés par questionnaire écrit à deux reprises – soit au début et à la fin du semestre – sur différentes thématiques abordées en classe, soit : 1) la société comme entité, 2) la construction sociale de la personnalité, 3) le phénomène du suicide et 4) les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. Celle-ci offre une comparaison des réponses fournies par les élèves à un questionnaire portant sur ces thématiques *avant* et *après* qu'ils se soient vus proposer une compréhension sociologique de ces dernières. Globalement, notre étude a donc pour objectif de vérifier si le cours *Individu et société* peut être considéré comme un espace de socialisation capable d'influencer le regard que portent les étudiants sur la réalité sociale qui les entoure.

## CHAPITRE II

### PRÉSENTATION THÉORIQUE DES THÉMATIQUES SOCIOLOGIQUES APPARAISSANT DANS LE QUESTIONNAIRE

L'analyse des données que nous avons recueillies nécessite une présentation théorique des thématiques sociologiques qui figurent dans notre questionnaire soit : 1) la socialisation et la construction sociale de l'individualité (personnalité), 2) le phénomène du suicide et 3) les phénomènes de la mobilité sociale et de la reproduction sociales intergénérationnelles. Il ne s'agit pas de notre perspective théorique, mais d'une *présentation des fondements théoriques des thèmes présentés aux étudiants*. Dans le présent chapitre, le lecteur trouvera diverses précisions quant au phénomène du suicide, de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. La thématique de la société comme entité ne nécessite aucune présentation particulière, dans la mesure où elle ne fait pas l'objet d'un traitement direct au cours du semestre, mais elle apparaît plutôt en filigrane de chacun des phénomènes sociaux qui font l'objet d'exposés magistraux dans le cadre du cours. De la même manière, la thématique de la socialisation (construction sociale de l'individualité) étant largement abordée dans notre cadre théorique – tout particulièrement à travers la présentation de la notion d'habitus telle qu'elle fut développée par Bourdieu – il serait peu pertinent de nous attarder à présenter à nouveau une synthèse de cette dernière. Toutefois, nous présenterons ici au lecteur certaines des propositions avancées par Bourdieu quant aux phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles, puisque les enseignants s'y réfèrent explicitement. Par souci d'éviter la redondance, les paragraphes qui suivent seront principalement réservés à la présentation des deux thématiques sociologiques susnommées.

## 2.1 Le suicide comme phénomène sociologique

Voyons tout d'abord comment la compréhension durkheimienne du suicide est présentée aux étudiants du cours *Individu et société*. Dans l'introduction de l'ouvrage *Le suicide*, Durkheim propose une définition provisoire (Steiner, 2005, p. 48) du phénomène du suicide suivant laquelle celui-ci correspond à « [...] tout cas de mort qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif accompli par la victime elle-même et qu'elle savait devoir produire ce résultat » (Durkheim, 1986, p. 5). À cette acceptation toute générale vient se greffer une vaste construction théorique qui, s'appuyant sur une étude empirique minutieuse du phénomène, propose une typologie du suicide intimement liée à ses possibles « causes » sociétales (Prades, 1997, p. 32).

Pour le sociologue, en effet, le suicide apparaît généralement comme la résultante de certaines déficiences dans le processus de socialisation par l'entremise duquel une société fait de ses membres des êtres adaptés au milieu social auquel ils sont appelés à appartenir (Steiner, 2005, p. 48). Plus précisément, et comme le remarque Philippe Besnard, « le suicide dépend [selon Durkheim] de deux variables sociales, l'intégration et la régulation<sup>17</sup>, les quatre types de suicides [présentés par l'auteur] étant rattachés aux extrêmes de ces dimensions, soit pour la première, l'égoïsme et l'altruisme et pour la seconde l'anomie et le fatalisme » (Besnard, 1994, p. 127). Sous cet angle d'analyse, l'intégration et la régulation sociale apparaissent comme deux composantes du processus de socialisation dont les possibles déficiences – soit l'excès ou le défaut – peuvent incliner l'individu au suicide (Steiner, 2005, p. 49). Chaque déficience dans le processus de socialisation constitue ainsi pour Durkheim une cause particulière qui détermine un des quatre grands types de suicide qui sont répertoriés par l'auteur soit: 1) le suicide égoïste, 2) le suicide altruiste, 3) le suicide anémique et 4) le suicide fataliste (Steiner, 2005, p. 49).

---

<sup>17</sup> Philippe Besnard précise que Durkheim ne fait pas usage du thème de « régulation » dans *Le suicide*, mais plutôt du terme de « réglementation ». L'adoption du terme de « régulation » par de nombreux sociologues semble néanmoins justifiée par le fait que Durkheim lui-même utilise les expressions de « pouvoir régulateur » et d'« action régulatrice » dans sa démarche d'explication des deux types de suicides que sont le suicide anémique et le suicide fataliste (Besnard, 1994, p. 127).



Tout d'abord, le suicide égoïste apparaît comme la conséquence d'un trop faible attachement de l'individu à la société, les groupes sociaux auquel il appartient étant incapables d'intégrer suffisamment ce dernier à ses activités (Steiner, 2005, p. 49). Ainsi, Durkheim explique:

La société ne peut se désintégrer sans que, dans la même mesure, l'individu ne soit dégagé de la vie sociale, sans que ses fins propres ne deviennent prépondérantes sur les fins communes, sans que sa personnalité, en un mot, ne tende à se mettre au dessus de la personnalité collective [...]. Si donc on convient d'appeler égoïsme cet état où le moi individuel s'affirme avec excès en face du moi social, et aux dépens de ce dernier, nous pourrions donner le nom d'égoïste au type particulier de suicide qui résulte d'une individuation démesurée » (Durkheim, 1986, p. 223).

Le sociologue range donc sous le terme de « suicide égoïste » les cas de mort volontaire résultant d'un état sociétal de relâchement du « tissu social » qui se manifeste par une incapacité des groupes sociaux à garder suffisamment leurs membres sous leur dépendance pour les préserver adéquatement du suicide. Type de suicide étroitement lié au mouvement de reconfiguration des rapports sociaux portés par la modernité (Steiner, 2005, p. 49-50), le suicide égoïste est ainsi défini par Durkheim comme résultant d'un affaiblissement de la cohésion sociale et de l'émergence corrélative d'un individualisme exacerbé (Durkheim, 1986, p. 223-224).

À cette situation d'intégration sociale insuffisante qu'il considère être souvent le propre des sociétés modernes, Durkheim oppose le « cas type » de l'excès d'intégration sociale qu'il associe au suicide dit « altruiste » (Steiner, 2005, p. 49-52). Ainsi, explique l'auteur, « dans l'ordre de la vie, rien n'est bon sans mesure [...] [de telle sorte que] si [...] une individuation excessive conduit au suicide, une individuation insuffisante produit les mêmes effets. Quand l'homme est détaché il se tue facilement, [mais] il se tue également facilement [...] quand il est trop fortement intégré » (Durkheim, 1986, p. 223). Notons que Durkheim précise le caractère peu commun de ce genre de suicide dans les sociétés avancées,

affirmant que le suicide altruiste est généralement observé dans les sociétés primitives<sup>18</sup>, sociétés où la mise en avant-plan des intérêts individuels peut constituer une menace importante au maintien et à la survie du groupe (Durkheim, 1986, p. 240). Dans le contexte social fourni par la modernité, le suicide altruiste semble donc pouvoir être observé au sein de groupes spécifiques dont la dynamique de fonctionnement s'apparente à celle de ce genre de société (Durkheim, 1986, p. 254). Tout particulièrement, l'armée consiste en une organisation propice à ce genre de suicide dans la mesure où, propose Durkheim, le soldat reçoit le « principe de sa conduite à l'extérieur de lui-même », ce qui est justement la caractéristique première de l'état d'altruisme (Durkheim, 1986, p. 254).

À ces deux types de suicides qui sont respectivement la résultante soit d'un défaut (suicide égoïste) soit d'un excès (suicide altruiste) dans la dynamique intégratrice d'une société, Durkheim juxtapose deux autres « types idéaux » de suicides pour leur part intimement liés au procès de régulation sociale (Steiner, 2005, p. 49). Ainsi, souligne l'auteur, « [...] la société n'est pas seulement un objet qui attire à soi, avec une intensité inégale, les sentiments et l'activité des individus. Elle est aussi un pouvoir qui les règle, [et] entre la manière dont s'exerce cette action régulatrice et le taux de suicide, il existe un rapport » (Durkheim, 1986, p. 264). Dans cette optique, le troisième type de suicide mis en avant-plan par le sociologue est associé à un état sociétal de relâchement des normes et des règles sociales qui balisent normalement l'activité humaine. Durkheim, qui range ce phénomène d'affaiblissement de la capacité régulatrice de la société sous le terme d'« anomie » (Durkheim, 1986, p. 288), soutient en effet que l'emprise d'un groupe social sur ses membres ne peut démesurément s'amoindrir sans que ceux-ci ne voient corrélativement augmenter leur inclinaison au suicide (Durkheim, 1986, p. 288). Ainsi le suicide dit « anémique », en tant qu'il découle d'un tel état de société, « [...] vient de ce que [l']activité [des individus] est dérégulée et de ce qu'ils en souffrent » (Durkheim, 1986, p.

<sup>18</sup> Réfléchissant à l'état d'altruisme et à son omniprésence dans les sociétés primitives, Durkheim écrit la chose suivante : « Quand on est habitué dès l'enfance à ne pas faire cas de la vie et à mépriser ceux qui y tiennent avec excès, il est inévitable qu'on s'en défasse pour le plus léger prétexte. On se décide sans peine à un sacrifice qui coûte peu. Ces pratiques se rattachent donc [...] à ce qu'il y a de plus fondamental dans la morale des sociétés inférieures. Parce qu'elles ne peuvent se maintenir que si l'individu n'a pas d'intérêt propre il faut qu'il soit dressé au renoncement et à une abnégation sans partage. [...] [Dans ce genre de société] ces suicides [...] sont dus à cet état d'impersonnalité ou, comme nous avons dit d'altruisme, qui peut être regardé comme la caractéristique morale du primitif » (Durkheim, 1986, p. 240).

288). En effet, selon Durkheim, tout contexte de « crise » sociale et ce, que celle-ci soit heureuse ou malheureuse, entraîne une « rupture d'équilibre » (Durkheim, 1986, p. 271) qui rend ardu pour la société ainsi troublée d'exercer une réglementation permettant de « limiter les passions individuelles » (Durkheim, 1986, p. 264-275). Ces passions individuelles, dont la société a ainsi lâché la bride, se trouvent alors hypertrophiées de telle sorte que, ne pouvant être assouvies, elles laissent l'individu désespéré et diminuent son immunité au suicide (Durkheim, 1986, p. 264-265).

Au suicide anémique, provoqué par une situation de « perturbation de l'ordre collectif », Durkheim oppose finalement un quatrième et dernier type de suicide, le suicide fataliste, qui apparaît pour sa part comme la conséquence d'une régulation à outrance de l'activité humaine. Ainsi, le suicide fataliste « [...] est celui qui résulte d'un excès de réglementation, celui que commettent les sujets dont l'avenir est impitoyablement muré, dont les passions sont violemment comprimées par une discipline oppressive » (Durkheim, 1986, p. 211). Notons que le sociologue ne s'attarde que très brièvement à cette dernière forme qu'il ne considère que peu présente au sein des sociétés modernes. Néanmoins, Durkheim ne nie pas que ce type de suicide puisse avoir un certain « intérêt historique », puisque celui-ci est notamment à rattacher aux suicides d'esclaves qui furent jadis fréquents dans certaines conditions d'existence (Durkheim, 1986, p. 311).

De façon globale, il ressort de l'analyse de Durkheim que deux types principaux de suicides sont généralement présents au sein des sociétés modernes, soit le suicide égoïste et le suicide anémique, ceux-ci étant pour une part en aval d'un même phénomène social (Durkheim, 1986, p. 288). L'auteur note effectivement que l'anomie « [...] résulte en partie de ce même état de désagrégation d'où provient le courant égoïste » (Durkheim, 1986, p. 440) dans la mesure où « l'un et l'autre viennent de ce que la société n'est pas assez présente aux individus » (Durkheim, 1986, p. 288). À l'inverse, le sociologue remarque que le « dérèglement » ne va guère sans un quelque « germe d'égoïsme », puisque l'individu ne peut être réfractaire aux balisages sociaux que s'il est faiblement intégré à la société (Durkheim, 1986, p. 235). Ainsi, selon Durkheim, il semble quelquefois malaisé de tirer un

trait net entre les états individuels d'égoïsme et d'anomie ainsi qu'entre les deux types de suicides qui y sont associés. En revanche, le cours *Individu et société* propose aux étudiants un portrait clairement distinct de ces quatre « types idéaux » de suicide et permet donc aux étudiants de constater que cet « acte en apparence privé » est également un « fait social » sociologiquement compréhensible.

## 2.2 La mobilité et la reproduction sociales intergénérationnelles

Poursuivons maintenant avec une présentation théorique du phénomène de la mobilité sociale, thématique sociologique qui occupe une place considérable dans notre questionnaire<sup>19</sup>. Mentionnons tout d'abord que la notion de mobilité sociale témoigne de la propension de la sociologie à utiliser diverses « métaphores mécaniques » afin de rendre compte de certains phénomènes sociaux (Merllié et Prévot, 1991, p. 18). Ainsi, le terme de mobilité, qui renvoie en mécanique à l'idée de déplacement d'éléments dans le temps et dans l'espace, sert en sciences sociales à la désignation d'un mouvement des acteurs à l'intérieur de l'« espace social » (Merllié et Prévot, 1991, p. 18). Par analogie avec la mécanique physique qui étudie les conditions de déplacement d'un objet dans l'espace en fonction des « champs de forces » auquel il est soumis et contre lequel peuvent se déployer des « forces de frottement », la notion de mobilité sociale se rapporte à l'idée de trajectoires des individus dans l'espace sociétal sous l'influence de « champs de forces sociales » (Merllié et Prévot, 1991, p. 18). Constituées des autres individus et des diverses instances, institutions et structures sociales, ces « forces » diffèrent d'une société à l'autre et se transforment nécessairement dans le temps, faisant de la « mobilité sociale » un phénomène qui ne peut jamais être saisi une fois pour toutes par le sociologue (Merllié et Prévot, 1991, p. 18). Perpétuels enjeux scientifiques, la définition et la compréhension du phénomène de la mobilité sociale apparaissent également parmi les enjeux sociaux et politiques d'envergure, dans la mesure où l'ampleur de la fluidité sociale, et tout particulièrement les possibilités

---

<sup>19</sup> Il est à noter que notre exposé sur le phénomène de la mobilité sociale reprend certaines parties d'un travail de session que nous avons effectué sur cette thématique de recherche dans le cadre du cours Méthodologie de la démarche de recherche en sociologie (Soc-8640) au semestre d'hiver 2008 à l'UQÀM.

d'ascension sociale des individus figurent parmi les « mythes fondateurs » des sociétés modernes et démocratiques (Bonnewitz, 2004, p. 78). Ainsi, la sociologie contemporaine analyse généralement le phénomène de la « mobilité sociale » par et à travers l'idée selon laquelle la société constitue une structure sociale stratifiée où les individus peuvent circuler avec plus ou moins de « liberté » (Cuin, 1993, p. 88-89). En effet, la notion de « mobilité sociale » et celle de « stratification sociale » sont étroitement liées, celles-ci étant toutes deux associées à une compréhension du monde social comme un espace de distribution hiérarchisé des positions sociales existant sous la forme d'un continuum (Cuin, 1993, p. 88-89).

Le terme de mobilité sociale recouvrant de nombreuses réalités, différents vocables sont utilisés par les sociologues afin de spécifier l'objet particulier de leur attention. Ainsi le terme de « mobilité sociale intragénérationnelle » sert-il d'outil conceptuel central aux chercheurs qui aspirent à saisir la trajectoire sociale des individus depuis le début jusqu'à la fin de leur vie active (Ferréol, 1997, p. 76- 78). Aussi, les sociologues qui s'intéressent au phénomène de la mobilité sociale accordent souvent grande importance à la mobilité dite « intergénérationnelle », cette dernière peut revêtir les trois configurations générales suivantes : 1) la mobilité sociale intergénérationnelle ascendante (l'individu occupe une profession associée à un statut socioprofessionnel considéré supérieur à celui de ses parents), 2) la mobilité sociale intergénérationnelle descendante (l'individu occupe une profession associée à un statut socioprofessionnel considéré inférieur à celui de ses parents) et 3) la reproduction sociale intergénérationnelle<sup>20</sup> (l'individu dispose d'un statut socioprofessionnel équivalent à celui de ses parents) (Merllié, 1991, p. 19-25). De façon globale, la mobilité intergénérationnelle renvoie donc généralement à une mobilité en termes de « profession » et de « statut socioprofessionnel ».

Évidemment, la profession d'un individu et le statut socioprofessionnel qui y est associé ne constituent qu'une des dimensions du phénomène plus complexe qu'est la mobilité sociale intragénérationnelle ou intergénérationnelle. En effet, comme le propose Merllié :

---

<sup>20</sup> Certains sociologues parlent alors de mobilité sociale horizontale, celle-ci étant définie comme un changement de profession sans effet sur le statut socioprofessionnel de l'individu (Bonnewitz, 2004, p. 49).

[...] la société comme espace [de mobilité sociale] [...] suppose une pluralité de dimension ou ce qui revient au même, une pluralité de hiérarchie parallèle. On peut alors changer de position sans se déplacer sur l'axe vertical, en passant d'une hiérarchie à une autre [...] ou, au contraire, se déplacer verticalement le long d'une hiérarchie sociale donnée, ou encore en combinant les deux types de mouvement à la fois (Merllié, 1991, p. 19).

Voici pourquoi certains sociologues qui étudient la mobilité sociale prennent en compte de nombreuses variables afin de « cerner » le phénomène, variables parmi lesquelles figurent notamment la profession, le salaire, le niveau de vie, le statut socioprofessionnel et le niveau d'instruction d'un individu (Bonnewitz, 2004, p. 18-24).

Il demeure toutefois que la mobilité sociale – qu'elle soit intragénérationnelle ou intergénérationnelle – est régulièrement considérée du point de vue des inégalités en termes de « profession » et de « statut socioprofessionnel » dans la mesure où celles-ci figurent parmi les inégalités « structurantes » de l'ordre social existant (Bonnewitz, 2004, p. 18-24). En effet, la profession des agents sociaux est d'emblée considérée par la forte majorité des sociologues qui étudient le phénomène de la mobilité sociale (Merllié, 1991, p. 23-25), ces derniers la percevant comme une « variable explicative centrale » étant au fondement de la hiérarchisation sociale des individus (Bonnewitz, 2004, p. 18-24). Il semble ainsi relativement établi que l'occupation d'une profession est associée à diverses conditions sociales et économiques, lesquelles permettent d'établir une certaine hiérarchisation sociale des individus de par leur profession (Bonnewitz, 2004, p. 49; Merllié, 1991, p. 33-34). De fait, s'il est effectivement malaisé d'établir une hiérarchisation des professions en tant que telles, la considération des statuts socioprofessionnels qui leur sont associés rend une telle démarche possible.

Depuis la tentative de Sorokin (1927) à développer une conception globale de la mobilité sociale, de nombreux sociologues ont étudié les causes, dimensions et conséquences de ce phénomène (Cuin, 1993, p. 78-81). En revanche, dans le cadre du cours *Individu et société* suivi par les étudiants que nous avons interrogés, le phénomène de la mobilité sociale est abordé – soit directement ou indirectement – par la présentation des travaux de Pierre

Bourdieu relatifs à la thématique de la reproduction sociale des inégalités. Aussi importe-t-il de préciser que les étudiants se voient alors présenter différents concepts sociologiques que ledit sociologue a développés afin de théoriser le relatif maintien des inégalités sociales à travers le temps et afin de rendre compte des mécanismes sociétaux faisant obstacle à la pleine et libre circulation des individus dans l' « échelle sociale ». Une brève présentation de la pensée de cet auteur s'impose donc à cette étape de notre démarche de recherche.

Auteur incontournable dans la sphère de la sociologie, Pierre Bourdieu s'attarda notamment à démontrer l'inégale représentation des différentes classes sociales à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur en France (Bourdieu, 1964; 1966, p. 3-42). Il avance que la famille, en tant qu'entité inscrite dans une classe sociale, est un lieu de transmission de dispositions socioculturelles et d'un « éthos » (système de dispositions et de valeurs implicites contribuant à modeler l'attitude à l'égard de l'institution scolaire) facilitant ou non la réussite scolaire et l'atteinte d'un niveau d'instruction élevé (Bourdieu, 1966, p. 3-42; Bourdieu et Passeron, 1970). Pour lors, l'auteur analyse le phénomène de la mobilité sociale par et à travers l'idée selon laquelle les agents sociaux acquièrent par voie de socialisation un habitus, c'est-à-dire un « [...] ensemble de dispositions à agir, penser, percevoir et sentir [...] » qui orientent leurs choix et leurs pratiques (Accardo, 1997, p. 117). La notion d' « habitus », nous l'avons déjà évoqué, est un concept central chez Bourdieu dans la mesure où il permet un découpage des trajectoires sociales individuelles singulières en considération des effets de la socialisation primaire (acquisition d'un habitus primaire qui s'effectue au sein de la cellule familiale et du milieu domestique) et des répercussions des expériences socialisantes secondaires (acquisition d'habitus secondaires qui s'effectue notamment à l'école, au sein du cercle d'amis, à l'intérieur du milieu professionnel etc.) (Bourdieu, 1980, p. 90-102; Accardo et Corcuff, 1986, p. 55-61).

D'après la compréhension bourdieusienne du social, les expériences socialisatrices d'un individu peuvent se « sédimer et se convertir » de manière plus ou moins durable en un ensemble de propensions, d'inclinaisons, de valeurs, de goûts, d'aptitudes et de compétences qui risquent d'influencer sa trajectoire sociale (Lahire, 2002, p. 18-24). En effet,

selon l'auteur, l'habitus de tout individu diffère nécessairement du fait que la socialisation de celui-ci ait eu lieu dans tel ou tel milieu, les agents sociaux faisant acquisition d'un habitus qui est en rapport avec la position qu'ils occupent au sein de la société (Accardo, 1997, p. 118). Ceci étant, Bourdieu affirme l'existence d'« habitus de classe », lesquels peuvent être définis comme la « [...] matrice commune des pratiques de tous les agents qui ont vécu dans [...] les mêmes conditions d'existence du fait de leur appartenance à la même classe ou fraction de classe sociale [...] » (Accardo, 1997, p. 126). Pour l'auteur, l'inscription de l'habitus individuel dans un habitus de classe particulier peut donc faciliter ou non la « réussite sociale » d'un individu, la possession d'un habitus conforme et ou compatible avec celui des membres de l'« élite » d'une société accroissant les chances pour un acteur social d'atteindre ou de maintenir une position enviable dans la hiérarchie sociale existante<sup>21</sup>.

Dans la même mesure, la notion de « capital » est régulièrement utilisée par le sociologue pour qui la potentialité de réussite sociale d'un individu est aussi intimement liée aux « capitaux » qu'il possède (Fortier, 1997, p. 210). Bourdieu distingue ainsi quatre types de capitaux : le capital économique, (qui renvoie aux biens et aux ressources économiques d'un individu), le capital social (qui comprend les relations sociales que nourrit celui-ci, c'est-à-dire son « réseau social »), le capital culturel (les dispositions intellectuelles et culturelles d'une personne) et finalement, le capital symbolique (soit l'image sociale et les rituels qui sont associés aux trois autres capitaux). C'est ainsi par l'entremise de ces capitaux et de l'habitus dont ils disposent que les individus élaborent diverses stratégies afin de maintenir leur place à l'intérieur de la hiérarchie sociale ou afin d'en gravir les échelons.

Le sociologue souligne l'importance du capital culturel dans ce processus puisque l'appartenance à chaque classe et/ou fraction de classe d'une société est intrinsèquement associée à la possession d'un capital culturel donné. C'est de cette manière, par exemple, qu'un individu appartenant à la classe populaire détient normalement un capital culturel inférieur en « richesse » et en « volume » à celui d'un individu de la classe moyenne, qui lui-même dispose d'un capital culturel moins imposant que celui d'un individu se situant au

---

<sup>21</sup> Pour un résumé de la pensée de l'auteur quant à ce phénomène, consulter Mounier, 2001, p. 74-131.



sommet de la hiérarchie sociale. La dimension culturelle caractéristique de chaque « habitus de classe » étant un signe d'appartenance à une classe ou à une fraction de classe, une dynamique de « distinction » est ainsi présente au sein de la société, dynamique au cours de laquelle tout agent social peut s'appliquer à démontrer sa valeur propre en exhibant le contenu de son capital culturel. Aussi, dans le cadre d'un tel processus sociétal, les individus qui disposent d'un capital culturel plus vaste et plus « distingué » sont nécessairement plus habiles et plus outillés au jeu de la distinction, de telle sorte qu'ils voient leurs chances de mobilité sociale ascendante accrues. Pour Bourdieu, la reproduction des inégalités à l'intérieur de la sphère de la culture entraîne donc une certaine limitation des possibilités de mobilité sociale ascendante chez certains individus, ce qui assure corrélativement un relatif maintien de la hiérarchie sociale à travers le temps. L'auteur a ainsi développé une théorie sociologique de la stratification qui se base en bonne partie sur la notion de « violence symbolique », c'est-à-dire sur la capacité pour les individus qui se situent au sommet de l'échelle sociale de contraindre les membres des autres classes par la mobilisation de règles culturelles et sociales considérées légitimes par l'ensemble des acteurs sociaux (Mounier, 2001, p. 74-131).

## CHAPITRE III

### ANALYSE

Dans ce chapitre, nous présentons une analyse des données que nous avons recueillies aux deux moments de notre enquête en nous attardant aux diverses thématiques sociologiques abordées dans le questionnaire que nous avons distribué aux étudiants. Pour lors, nous nous appliquerons à relever les principales « croyances/conceptions sociales » qui apparaissent dans les réflexions développées par les élèves<sup>22</sup> ainsi que les possibles transformations de ces dernières sous l'effet socialisateur du cours *Individu et société*. Nous tiendrons aussi compte de la matière vue en classe (ou la perspective adoptée) par chacun des deux enseignants. L'individualisme contemporain, thématique à laquelle nous projetions de nous attarder au moment de la construction de notre questionnaire, ne sera pas traité dans le cadre de notre analyse puisque l'enseignant « B » n'a pas abordé cette thématique tandis que l'enseignant « A » ne l'a fait que trop brièvement.

Ainsi nous procéderons en trois temps pour chacun des éléments de discours qui retiendra notre attention en présentant : a) un aperçu global des « croyances/conceptions sociales » observées, b) un portrait de l'évolution ou, le cas échéant, de la stabilité de ces dernières entre le début et la fin du semestre et c) une analyse des transformations constatées en fonction des contenus d'enseignement abordés distinguant la classe « A » et la classe « B » chacune sous la responsabilité d'un enseignant différent. À l'issue du présent chapitre, nous aurons donc traité des thématiques suivantes : 1) la société comme entité, 2) la construction sociale de la personnalité, 3) le suicide et 4) les phénomènes de la mobilité sociale et de la reproduction sociales intergénérationnelles.

---

<sup>22</sup> Il est à noter que certaines des réponses fournies par les étudiants ont été reformulées de manière à être présentées dans un français acceptable.

### 3.1 La société comme entité

Dans cette section, nous présenterons les données obtenues à la première question ouverte posée aux étudiants, laquelle se formulait comme suit : « *Le terme de société est régulièrement utilisé dans le langage courant. Selon toi, qu'est-ce qu'une société ?* » Cette première question, certes générale, tire tout d'abord sa pertinence du fait que le cours *Individu et société* a pour objectif de présenter les principaux concepts utilisés en sociologie, concepts parmi lesquels figure évidemment celui de « société » (Gauvin, 2002).

Ainsi l'insertion d'une telle interrogation dans notre questionnaire visait à vérifier si l'enseignement auquel ont été soumis les étudiants au cours de la session a modifié leur compréhension de ce terme central en sociologie. La prise en compte des réponses fournies par les élèves à cette question nous permettra d'établir des liens avec les réflexions que ces derniers développeront quant aux autres thématiques sociologiques abordées dans notre questionnaire. Nous aurons alors la possibilité de vérifier si la tendance des étudiants à définir et à comprendre la notion de « société » d'une façon particulière s'accompagne d'une tendance à évoluer ou à intégrer de nouveaux éléments plus sociologiques dans leurs « croyances/conceptions sociales » relatives à différents phénomènes sociaux.

Dans les pages qui suivent, nous abordons les catégories principales qui sont ressorties des réponses fournies par les étudiants à la première question, soit l'existence, chez certains d'entre eux : 1) d'une conception de la société comme regroupement d'agents sociaux divers, 2) d'une compréhension culturelle de la société, 3) d'une tendance à la mise en avant plan des mécanismes de régulation de la vie en société, 4) d'une perception de la société comme entité socialisatrice et 5) du développement d'une adhésion à une compréhension bourdieusienne du social.

### 3.1.1 La société comme regroupement d'individus, de groupes, de classes sociales

#### a) Aperçu global

En premier lieu, il nous est possible de constater que la majorité des élèves interrogés ( $38/44 = 86,4\%$ ) percevaient en début de session la société comme un regroupement ou un ensemble d'individus qui coexistent dans un même espace. En revanche, parmi ces derniers, ceux qui soulignaient l'existence effective de « classes sociales » ou de « groupes » à l'intérieur même de la société faisaient œuvre d'exception, ce type d'affirmation n'étant recensé qu'à deux reprises. Globalement, les élèves proposaient donc des définitions telles que :

Étudiante A3F : Une société est un groupe de personnes qui font [...] les mêmes choses et qui ont pratiquement les mêmes valeurs.

Étudiante B3F : Une société est un ensemble d'individus vivant sur un même territoire et partageant les mêmes ressources.

Étudiante B24F : Une société est un ensemble de gens vivant plus ou moins de la même manière [...].

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Par contraste, au « Temps 2 » de l'enquête, la tendance à considérer la société comme un regroupement ou un ensemble d'individus s'amenuise quelque peu ( $33/44 = 75\%$ ), tandis que cinq élèves ( $5/44 = 11,4\%$ ) font également de la société le lieu d'existence de diverses « classes sociales ». Le terme de « groupes » est pour sa part absent des définitions alors fournies par les élèves. En proportion, un usage plus important est donc fait du terme de « classes sociales » en fin qu'en début de semestre, le nombre de répondants utilisant un tel

vocabulaire passant de un à cinq au cours de la session. Chez ces quelques étudiants se profile donc une modulation de la compréhension du concept de société, comme l'illustre par exemple le passage de ce type de conception du social à cet autre type chez une même élève :

Étudiante A26F : Temps 1) : Une société est un ensemble d'individus, généralement d'une même nationalité, qui ont les mêmes croyances et partagent un mode de vie semblable et une façon de voir la vie quasi identique. Temps 2) Une société est une population qui vit sur un même territoire et qui a le même système politique. On y retrouve aussi plusieurs classes sociales. Dans toutes les sociétés, il a donc des inégalités sociales.

Il nous est possible de constater dans cet extrait que l'étudiante adopte au second temps de l'enquête un vocabulaire plus proche de celui qu'elle a entendu dans le cadre du cours *Individu et société*, celle-ci associant même le concept de classes sociales à celui d'inégalités sociales qui constitue un autre vocable sociologique exploré au cours du semestre (Gauvin, 2008, p. 26).

Sur ce point, et comme dans de nombreux cas que nous aborderons ultérieurement, ce n'est donc pas la majorité des réflexions proposées par les étudiants qui attestent d'une modulation discursive au cours du semestre : la majorité des élèves que nous avons interrogés au deux temps de l'enquête – soit précisément trente-huit ( $38/44 = 86,4\%$ ) au début de l'enquête et trente-trois ( $33/44 = 75\%$ ) à la fin de cette dernière – persistent à définir la société comme un simple ensemble ou regroupement d'individus.

#### c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Il serait pour nous malaisé d'identifier la cause exacte aux nombreux cas de stabilité discursive que nous révèlent les propos tenus par les étudiants au premier et au second temps de l'enquête, cette stabilité pouvant par exemple tout autant être due à un désintérêt pour la matière vue en classe qu'à l'adhésion individuelle à une conception simple et « arrêtée » du

social. Cherchant toutefois à comprendre l'évolution discursive que nous avons repérée chez quelques étudiants, nous avons constaté que les cinq élèves qui se réfèrent au terme de « classes sociales » au second temps de l'enquête sont tous des élèves de l'enseignant « A ». Ainsi, dans cette classe, le pourcentage d'étudiants qui se réfèrent à ce concept en fin de semestre s'élève plus précisément à  $(5/26 = 19,2\%)$ . Ayant consulté le matériel didactique des deux professeurs, nous sommes portée à croire que cette situation peut notamment s'expliquer par le fait que l'enseignant « A » s'attarde plus longuement et de façon plus détaillée à expliciter la compréhension bourdieusienne du social à ses étudiants que ne le fait l'enseignant « B ». Or, Bourdieu propose une conception de la société qui accorde une place considérable à la notion de « classes sociales », avançant entre autres que les membres de chacune de ces classes sont les dépositaires de divers capitaux (économique, culturel, social, symbolique) qui constituent autant d'« actifs » dont disposent les acteurs sociaux afin de conserver ou d'améliorer leur position au sein de la hiérarchie sociale (Gauvin, 2008, p. 3 et 49).

Ceci étant, et afin de rendre compte d'une telle dissemblance entre les réponses développées par les étudiants du groupe « A » et du groupe « B », il nous apparaît ainsi pertinent de nous référer aux réflexions de Bernard Lahire relatives au phénomène de la socialisation et de la formation de l'habitus individuel. Comme nous l'avons souligné lors de la présentation de notre cadre théorique, Lahire propose que chaque modification de la configuration des forces intérieures (dispositions individuelles) et des forces extérieures (contexte social) à l'agent social, aussi légères soient-elles, peut occasionner des inflexions significatives à son habitus – et donc à ses dispositions à croire et manières de penser – en y mettant en veille des dispositions antérieurement activées ou en y engendrant la création de nouvelles dispositions (Lahire, 2002, p. 423). Lahire assortit néanmoins une telle affirmation d'un bémol, nous rappelant que la « durée » d'une expérience socialisatrice influence nécessairement tout éventuel processus d'intériorisation d'une disposition (Lahire, 2002, p. 422). Ainsi, précise l'auteur, l'avènement d'une modification de la configuration et/ou du contenu de l'habitus individuel risque d'autant plus d'être observé que l'agent social a été soumis à un procès de socialisation s'étalant considérablement dans le temps (Lahire, 2002, p. 422).

Suivant Lahire, il apparaît pour le moins logique que les étudiants du groupe « A » soient plus enclins que les étudiants du groupe « B » à faire référence à la notion de « classes sociales » afin de nous présenter leur conception de ce que constitue une société. En effet, les exposés relatifs à la compréhension de la société développés par Bourdieu proposés par chacun des deux professeurs sont d'une durée fort différente. L'enseignant « A » a accordé environ deux cours et demi à la présentation de cette matière, alors que l'enseignant « B » lui consacre l'équivalent d'un demi cours. Aussi, la validité d'une telle hypothèse apparaît-elle d'autant plus plausible que deux des cinq répondants qui se réfèrent à la notion de « classes sociales » insèrent cette dernière dans une définition de la société pour une part imprégnée des propositions sociologiques développées par Bourdieu. Par exemple, l'un de ces deux étudiants écrit:

Étudiant A8G : Une société consiste en un regroupement [...] d'individus qui possèdent différents capitaux (économique, culturel, etc.) et qui sont sous divisés en diverses classes sociales.

L'absence de la notion de « classes sociales » dans les définitions de la société développées par les étudiants du groupe « B » nous semble également pouvoir être expliquée par la spécificité du contenu académique qui leur est proposé par leur enseignant. En effet, le professeur jumelé à ces élèves octroie une partie considérable de ses exposés magistraux à la mise en avant-plan des caractéristiques propres à chacun des types d'organisations sociales que sont les sociétés primitives, traditionnelles et modernes. Ceci étant, les élèves de l'enseignant « B » se voient proposer une conception du social qui souligne que l'existence de « classes sociales » n'est pas un fait universel et transhistorique, mais constitue plutôt l'apanage de sociétés spécifiques. Ayant probablement en tête (consciemment ou inconsciemment) que les sociétés primitives sont généralement conçues comme des organisations dépourvues de classes sociales puisque fondées sur l'égalité et la ressemblance (Clastres, 1974, p.152-160), ou encore que les sociétés traditionnelles de l'Europe occidentale sont pour leur part à ranger sous la rubrique de la société des « trois ordres » (clergé, noblesse, paysannerie) (Chalifour, 2008), il est ainsi à supposer que les élèves de l'enseignant « B » n'ont pas incorporé à leur schème de pensée l'idée selon laquelle toute société est

composée de « classes sociales ». Encore ici, d'ailleurs, l'argument de l'effet différencié d'une insertion plus ou moins durable dans le temps au sein d'un contexte socialisateur particulier peut être avancé, dans la mesure où les étudiants du groupe « A » se sont eux aussi vus exposer les caractéristiques de la société traditionnelle, mais de façon beaucoup moins étendue que les étudiants du groupe « B ». Suivant l'angle d'analyse proposé par Lahire, on peut donc supposer que l'existence de modèles sociétaux différents de la « société de classes » n'a guère imprégné les « dispositions à croire » incorporées à l'habitus individuel de certains étudiants de l'enseignant « A », peut-être en raison du temps restreint qui fut accordé à la présentation d'une telle matière.

Aussi devons-nous préciser que cet enseignant n'accorde aucun temps à la présentation des caractéristiques des sociétés dites « primitives », de telle sorte que ses étudiants ne se sont pas vus exposer un modèle de société exempt de toute structure hiérarchique. Ce fait constaté, nous sommes encline à nous rapporter à certaines propositions de Gérard Bronner relatives au phénomène du « croire », lesquelles nous semblent pouvoir expliquer la tendance observée chez certains étudiants du groupe « A » à faire de toute société le nécessaire lieu d'existence de différentes classes sociales. Rappelons que cet auteur affirme que l'émergence de croyances est, pour une part la résultante, du point de vue de l'individu réflexif, d'une carence en information ou de son mauvais traitement (Bronner, 2003, p. 24). Les individus apparaissent donc à l'auteur être inévitablement enclins à développer diverses idées, opinions, pensées etc. qui tiennent souvent plus du « croire » que du « savoir » (Bronner, 2003, p. 97). En transposant ce type de raisonnement à la constatation mentionnée ci-haut, il est certainement approprié d'envisager que certains étudiants du groupe « A », ne s'étant pas vus proposer un exemple concret d'organisation sociale dénuée de toute « logique de classes » ont été portés à adopter l'idée univoque selon laquelle une société comporte nécessairement différentes classes sociales. Ce type de commentaire pourrait évidemment être répété – ce que nous nous garderons de faire afin d'éviter la redondance – à tous les cas éventuels où le lecteur, portant un regard sociologique et averti sur diverses transformations discursives que nous avons constatées chez les étudiants, serait enclin à conclure au caractère plus ou moins trompeur des propositions développées par certains élèves.



### 3.1.2 Une compréhension culturelle de la société

#### a) Aperçu global

L'analyse des données nous révèle également que la société est souvent appréhendée par les étudiants sous l'angle de la culture, cette notion devant ici être comprise au sens large du terme comme renvoyant à « l'ensemble des manières de faire, de penser et de sentir que partagent les membres [d'une même] collectivité humaine » (Reid, 2002, p.33). En effet, il nous est possible de constater que le regroupement des individus qui forment la société est perçu par près de la moitié des élèves ( $21/44 = 47,7\%$ ) comme reposant sur la ressemblance interindividuelle et/ou le partage d'éléments culturels communs. Ce fait donne lieu à des définitions qui font par exemple de la société « un ensemble d'individus ayant pratiquement tous les mêmes points de vue, manières de penser et manières de faire » (A19F), voire simplement un assemblage de personnes « qui se ressemblent sur certains points » (A22F). Plus précisément, parmi les répondants qui intègrent à leur conception du terme de « société » l'idée de ressemblance interindividuelle et/ou de partage d'éléments culturels, l'adéquation des acteurs sociaux en termes de manière de penser, d'idéologie, d'opinions, d'idées, de vision politique, de vision des choses ou de perception de soi est mentionnée par huit répondants ( $8/44 = 18,2\%$ ), alors que le partage d'une religion, de croyances, de valeurs ou d'une culture est porté à notre attention par dix-huit étudiants ( $18/44 = 40,9\%$ ). La communauté de projets et des objectifs n'est relatée que par trois élèves ( $3/44 = 6,8\%$ ) tandis que l'unité des actions, des manières de faire et des modes de vie est retenue comme élément de ressemblance par huit répondants ( $8/44 = 18,2\%$ ).

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

La comparaison des données obtenues aux deux moments de l'enquête révèle un affaiblissement d'une telle appréhension culturelle de la société dans les deux classes

d'élèves. La tendance à baser leur conception de la société sur l'adhésion de ses membres à une culture commune est présente chez dix-sept étudiants ( $17/44 = 38,6\%$ ) à la fin du semestre. Ainsi, la communauté conçue en termes de manières de penser ou de valeurs est à cette étape mentionnée par neuf répondants ( $9/44 = 20,5\%$ ) alors que le partage d'une « culture commune » est relaté par cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ). L'idée de l'adhésion des individus aux mêmes objectifs apparaît pour sa part dans le discours de deux étudiants tout comme l'affirmation du partage de « diverses caractéristiques générales ».

Fait intéressant à relater, le nombre de références à l'existence d'une certaine communauté de « valeurs » chez les membres d'une même société passe de cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ) à huit ( $8/44 = 18,2\%$ ) au cours du semestre. Ainsi, le terme de « valeurs » devient un peu plus important dans la définition du monde social proposée par certains étudiants, ce qui transparaît par exemple dans les réflexions de cet élève qui nous propose dans un premier et un second temps les définitions du terme de société suivantes :

Étudiant A21G : Temps 1) Une société est un groupe de gens vivant ensemble (en communauté) qui partagent tous quelque chose. Temps 2) Une société c'est un groupe de personnes vivant ensemble sous les règles non écrites et selon des normes et des valeurs auxquelles elles doivent se conformer sous peine de sanction.

Les huit étudiants qui affirment en fin de semestre l'existence de valeurs communément partagées par les membres d'une même société sont tous des élèves de l'enseignant « A », ce qui fait contraste avec la situation observée au début de l'enquête où deux des cinq étudiants qui nourrissaient l'idée du partage sociétal de certaines valeurs faisaient partie du groupe « B ». À la fin de la session, nous observons donc une disparition de l'utilisation du terme de valeurs en classe « B » et un accroissement de cette dernière en classe « A ».

c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Cette transformation nous semble pouvoir être la résultante d'une différence dans le contenu même des exposés magistraux et du matériel didactique des deux enseignants. En effet, il s'avère que l'enseignant du groupe « A » propose entre autres à ses élèves une conception du social qui souligne les « impératifs plus ou moins formels » que pose nécessairement toute culture à ses membres (Joyal, 1999, p. 1). Sous cet angle d'analyse, la culture de toute société est décrite comme étant porteuse d'une certaine orientation normative dont les « valeurs » constituent l'une des composantes majeures (Joyal, 1999, p. 1-2). Les valeurs – alors définies comme des « [...] représentation[s] collective[s] [de] manière[s] d'être, de penser ou d'agir qui [sont] perçue[s] comme bonne[s], désirable[s], et idéale[s] dans une culture donnée » – semblent ainsi constituer un « axe d'analyse fondamental en sociologie » dans la mesure où elles sont présentées comme posant les « principes généraux à l'action » à tous les agents sociaux d'une même société (Joyal, 1999, p. 6-7).

Pour lors, on comprend aisément que les étudiants du groupe « A », s'étant entre autres vus exposer une conception de la société qui accorde grande importance à la notion de « valeurs », soient en fin de session enclins à intégrer celle-ci à leur propre compréhension du monde social. D'ailleurs l'hypothèse d'une telle perméabilité aux propositions véhiculées par l'enseignant « A » quant à l'existence de valeurs socialement partagées est d'autant plus envisageable que les étudiants du groupe « B », qui ne se sont pas vus exposer à une telle conception de la société, ne se réfèrent en aucun cas à la notion de « valeurs » afin de nous présenter leur perception de ce en quoi consiste une société au deuxième temps de notre étude. Il demeure néanmoins que la comparaison des réponses fournies par les répondants au « Temps 1 » et au « Temps 2 » de l'enquête permet de constater une forte persistance de la tendance étudiante à appréhender la société sous l'angle du partage interindividuel de divers éléments culturels, ce qui nous permet d'envisager qu'il s'agit d'une tendance profondément ancrée dans l'habitus individuel de nombreux élèves que nous avons interrogés.

### 3.1.3 Une mise en avant-plan des mécanismes de régulation de la vie en société

#### a) Aperçu global

Autre constat important, dix élèves ( $10/44 = 22,7\%$ ) soulignent en début de semestre l'existence de mécanismes de régulation au sein du monde social. Pour lors, nous pouvons nous prêter à la lecture de réflexions qui soulignent qu'« une société consiste en un groupe de personnes [...] qui vivent avec des règlements que tous approuvent » (B6F) ou encore qu'« une société consiste en un groupe d'individus dont la plupart [...] se conforment aux mêmes lois et réglementations [...] ». Pour certains étudiants, la société apparaît donc comme une organisation où la majeure partie des individus se conforment aux mêmes lois ainsi qu'aux mêmes règles et règlements lesquels « [...] visent à assurer le bon fonctionnement de la société » (A4G).

Dans les définitions de la société développées par les élèves qui accordent importance au phénomène de la régulation sociale, le terme de « lois » est utilisé à sept reprises ( $7/44 = 15,9\%$ ), alors que les termes de « réglementations », de « règlements » et de « règles » se décomptent respectivement au nombre de un, de trois et de quatre, ce qui totalise  $18,2\%$  ( $8/44$ ) de notre échantillon. En revanche, l'idée selon laquelle la transgression de ces éléments régulateurs peut donner lieu au déploiement de mesures punitives n'est avancée que par un seul répondant (B10G).

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

En comparant les éléments de réponses fournis par les étudiants au début et à la fin de l'enquête, on constate une accentuation de leur tendance à préciser l'existence de divers éléments régulateurs de la conduite humaine en société. La compilation des données relatives à cette thématique nous dévoile effectivement une montée drastique du nombre de répondants

qui affirment la présence de dispositifs sociaux de régulation, celui-ci passant de dix (10/44 = 22,7%) au premier temps de l'étude à dix-huit (18/44 = 40,9%) au second temps. Un tel accroissement est surtout présent au sein du groupe « A », le nombre d'étudiants y adoptant un tel discours passant de cinq (5/26 = 19,2%) à douze au cours du semestre (12/26 = 46,2%). Par contraste, cette même tendance est relativement stable en classe « B », où le nombre d'élèves qui se réfèrent à la sphère régulatrice de la vie en société passe de cinq à six au cours de la session. Parmi les dix-huit étudiants concernés au second moment de notre étude, quatre d'entre eux (4/44 = 9,1%) font de la société une organisation qui balise le comportement de ses membres par le biais de « lois », de telle sorte que le pourcentage de répondants qui font directement référence à la sphère législative de la vie en société s'amenuise au cours du semestre. Pour sa part, l'utilisation du terme de « règles » demeure stable aux deux temps de l'enquête, celui-ci étant toujours recensé à quatre reprises à la fin du semestre (4/44 = 9,1%). Le vocable de « règlements », qui revient à quelques reprises en début de session, est pour sa part réduit à néant, tout comme l'usage unique qui avait été fait de la notion de « réglementation ».

Un tel effacement est toutefois compensé par l'apparition du terme de « normes » qui est utilisé par douze élèves au second temps de notre étude (12/44 = 27,3%). Fait important à relater, tous ces répondants – du moins à une exception près – sont des étudiants de l'enseignant « A »<sup>23</sup>. Ainsi l'usage du vocable de « normes » participe à la transformation des définitions de la société développées par ces élèves, ce qui transparaît notamment dans les réflexions proposées par ces deux étudiantes au début et à la fin de notre étude :

Étudiante A5F : Temps 1) Une société est un ensemble de personnes qui se soutiennent et qui vont faire des lois pour différentes raisons. Temps 2) Une société est un ensemble de normes et de valeurs.

Étudiante A20F : Temps 1) C'est un regroupement de personnes qui partagent une même réalité dans la vie courante (même école, même ville, même vision politique, même religion, etc.). Temps 2) Une société c'est une façon de fonctionner qui est mise

<sup>23</sup> Il est néanmoins à noter que trois étudiantes du groupe « B », sans employer directement le terme de « normes », se réfèrent de façon plus ou moins systématique au caractère normatif de la réalité sociale, en précisant que les individus d'une même société sont exposés à divers « principes » (B24F), et « lignes de conduite » (B29F).

en place par des lois et des normes que nous intériorisons. Globalement, c'est l'ensemble des actions et des gens qui habitent un espace commun.

L'adhésion des étudiants du groupe « A » à cette compréhension normative de la vie en société transparait également à travers la tendance de trois élèves à intégrer le terme de « sanctions » à la définition de la société qu'ils ont fournie au second temps de l'enquête, ce qui engendre par exemple chez cet étudiant le passage de cette première définition de la société à cette seconde :

Étudiant A21G : Temps 1) Une société est un groupe de gens qui vivent ensemble (en communauté) et qui partagent tous un élément commun. Temps 2) Une société est un groupe de personnes vivant ensemble, sous des règles non écrites et selon des normes et des valeurs auxquelles elles doivent se conformer sous peine de sanctions.

c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Devant ces constatations, il n'est probablement pas hasardeux d'envisager l'existence d'un certain lien de « causalité » entre le contenu académique proposé par l'enseignant du groupe « A » et la tendance d'une partie importante de ses étudiants à se référer à la dimension normative du monde social afin de définir le terme de société. En effet, il est ici essentiel de préciser que les élèves de cet enseignant se sont notamment vus proposer une compréhension particulière de la société qui accorde une grande importance à l'émergence et la diffusion de normes socialement édifiées. Il s'agit d'ailleurs de la même compréhension de la société qui nous a auparavant permis d'expliquer pourquoi certains étudiants du groupe « A » accordent au « Temps 2 » la primauté au partage sociétal de « valeurs » particulières. Ainsi, nous devons à nouveau nous référer à la thématique sociologique des « composantes normatives de la culture », thématique qui, comme nous l'avons précédemment souligné, n'est abordée au cours du semestre que par l'enseignant « A ». Il importe en effet de se remémorer que les élèves de ce professeur se sont vus proposer certains des exposés magistraux, lectures et exercices qui présentent la culture de toute société comme une entité porteuse d'impératifs plus ou moins formels qui modèlent les diverses facettes de l'existence

humaine (Joyal, 1999, p.12). Selon une telle vision du monde social, la culture apparaît ainsi être portée et sous-tendue par diverses composantes à même de déterminer l'orientation normative de cette dernière.

Or, comme les « valeurs » – qui constituent une des trois composantes les plus importantes d'une telle orientation normative – les « normes » occupent une place centrale dans une telle compréhension de la société, dans la mesure où elles sont définies et comprises comme consistant en une « actualisation concrète des valeurs » (Joyal, 1999, p. 7). Suivant cet angle d'analyse de Joyal, les étudiants du groupe « A » se sont donc vus proposer l'idée selon laquelle les normes orientent de façon concrète l'action des individus dans la mesure où, plutôt que de « poser des principes généraux à l'action » comme le font les valeurs, celles-ci proposent aux acteurs sociaux des « modèles d'actions ». Ceux-ci, bien qu'ils puissent être ou non suivis par les individus, consistent en des « règles de conduite » précises applicables à des situations sociales spécifiques (Joyal, 1999, p. 7). De cette manière, les valeurs, qui fixent « le pourquoi des choses », apparaissent se prolonger plus concrètement dans les normes qui posent quant à elles le « comment des choses » (*idem*). Chez les élèves qui se sont vus proposer une telle compréhension des normes et des valeurs par l'enseignement, il n'est certainement pas étonnant – du moins suivant l'angle d'analyse que nous avons retenu pour la présente entreprise de recherche – de constater le développement d'une certaine tendance à faire usage de la notion de « normes » afin d'offrir un portrait de ce qu'est une société.

Dans la même mesure, l'apparition du vocable de « sanctions » dans les réflexions proposées par quelques-uns de ces étudiants semble pouvoir résulter du fait que l'enseignant « A » propose à ses étudiants que la prise en compte des « sanctions » sociales – qui constituent le troisième et dernier élément déterminant de l'orientation normative d'une culture – s'avère essentielle à la compréhension des diverses pratiques adoptées par les individus en société. Étant définies comme autant de « dispositifs sociaux » qui visent à encourager les individus à se conformer aux valeurs et aux normes véhiculées par leur communauté, les sanctions sont alors décrites comme remplissant une fonction considérable

au sein de la société (Joyal, 1999, p. 10-12). S'apparentant tantôt à des « récompenses » qui visent le développement et le maintien de pratiques sociales considérées appropriées et tantôt à des « punitions » visant à enrayer les comportements qui apparaissent socialement inacceptables, les sanctions sont ainsi présentées aux élèves comme des éléments qui balisent l'ensemble de l'agir en société (Joyal, 1999, p. 10-12).

Considérant l'importance accordée à l'application de « sanctions » dans une telle compréhension du social et le lien étroit qui est alors établi entre l'existence de ces mêmes sanctions et les réalités sociologiques que constituent les normes et les valeurs, d'aucuns pourraient même soutenir qu'il est presque étonnant que ce vocable ne fasse pas l'objet d'une utilisation plus systématique chez ce groupe d'élèves que celle qu'il nous a été possible d'observer. Cette présence notionnelle timide nous semble néanmoins ajouter à la preuve du développement d'une propension à adopter une compréhension culturelle et normative du monde social chez plusieurs étudiants du groupe « A », laquelle semble due à l'exposition au contenu académique particulier qui leur fut proposé par leur enseignant.

### **3.1.4 Une perception de la société comme entité socialisatrice**

#### **a) Aperçu global**

Pour poursuivre, notons que la comparaison des données recueillies aux deux moments de l'enquête révèle chez quelques étudiants le développement d'une tendance à souligner les vertus socialisatrices de la société. Ainsi les réflexions de ces élèves dévoilent-elles l'acquisition d'une propension à percevoir le tout social comme une organisation qui modèle les individus « à son image », les rendant dès lors conformes à son fonctionnement propre.



b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Complètement inexistante en début de semestre, cette compréhension du social est effectivement formulée par six étudiants ( $6/44 = 13,6\%$ ) au second moment de notre enquête qui font référence au phénomène de la socialisation afin de définir ce en quoi consiste une société. Plus spécifiquement, parmi les six élèves qui retiennent ici notre attention, trois ( $3/44 = 6,8\%$ ) se réfèrent explicitement à la notion de socialisation, ceux-ci nous proposant alors respectivement les formulations suivantes :

Étudiant A12G : La société peut être comprise comme le résultat de la socialisation.

Étudiante B27F : Une société consiste en un ensemble d'individus qui ont été soumis à la même socialisation [...] dès leur naissance [...].

Étudiant B10G: [...] Une société est un groupe de personnes socialisées et donc en majeure partie respectueuses envers les autres membres de cette société.

Outre ces quelques références directes au vocable de socialisation, on relève également les propos vraisemblablement révélateurs d'une étudiante qui nous fait part des vertus socialisatrices de l'organisation sociale sur le vécu humain. Ainsi, les réflexions développées par cette élève aux deux moments de notre étude sont fort distinctes, ce dont attestent les propos tenus par cette dernière au premier et au second temps de l'enquête :

Étudiante B16F : Temps 1) La société, c'est tout ce qui nous entoure. Les gens, les entreprises, les écoles, etc., ainsi que leur fonctionnement. Je sais que notre société est une société de consommation. Temps 2) Une société c'est l'ensemble des institutions et des directives propres à un lieu donné. C'est ce qui civilise les individus. Sans la société, nous ressemblerions plus à des animaux qu'à des humains. La société nous crée aussi des besoins secondaires.

Notons finalement les définitions de la société fournies par deux étudiantes qui se réfèrent indirectement au phénomène de la socialisation en soulignant que les membres d'une même société sont soumis à un processus d'intériorisation individuelle d'éléments culturels

socialement partagés. Ainsi, selon l'une de ces deux répondantes, les membres de chaque société « intériorisent des normes culturelles particulières » (A6F), alors que la seconde précise qu'une société consiste en une « manière de vivre ensemble » qui est édifiée par des lois et des normes socialement intériorisées par les acteurs sociaux (A20F).

c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

L'analyse de ces deux cas de changement dans les termes utilisés nécessite que soit précisé que l'enseignant « A » propose une définition du vocable d'intériorisation, procédé qui renvoie pour un individu au « fait d'intégrer à sa personnalité des façons de faire, de penser et de ressentir acquises lors d'un processus de socialisation [qui] peut avoir pour conséquence d'amener les individus à avoir l'impression que ces acquis sont naturels ou à ignorer leur origines sociales » (Gauvin, 2008, p. 27). Aussi, et plus précisément, cet élément de vocabulaire est-il présenté par l'enseignant « A » au cours de ses exposés magistraux relatifs à la dimension culturelle du monde social et permet à celui-ci d'expliquer à ses élèves comment les individus en viennent à intégrer à leur être les aspects normatifs de leur culture d'appartenance. Considérant que les deux répondantes qui font mention d'un tel procédé d'intériorisation sont justement des étudiantes de cet enseignant, nous supposons que ces dernières ont été sensibles à cette manière de présenter le phénomène de la socialisation. Cette supposition semble d'autant plus envisageable que la notion d'intériorisation est complètement absente des réflexions des étudiants du groupe « B », lesquels n'ont pas été exposés à ce type de propositions sociologiques.

Le même type de réflexion peut également nous permettre de rendre compte des propos développés par l'étudiante qui en vient à définir la société comme une « entité civilisatrice » qui permet à l'homme de se distancier de l'animal pour atteindre une véritable « humanité ». Unique en son genre dans notre échantillon, cette définition de la société nous semble attester des répercussions spécifiques que peut avoir l'exposition des étudiants à certaines propositions sociologiques. Nous reconnaissons en effet chez cette élève du groupe

« B » une part des réflexions suscitées par son enseignant lors de la présentation d'un long métrage de François Truffaut portant sur la démarche socialisatrice entreprise auprès d'un « enfant sauvage » trouvé en France à la fin des années 1700<sup>24</sup>. Projeté seulement dans la classe « B », ce film n'a pu infléchir les « croyances/conceptions sociales » des élèves du groupe « A », ce qui peut certainement expliquer l'absence totale de ce genre de proposition chez les étudiants de cette classe. Ce type de réflexion faisant œuvre d'exception en classe « B », il est toutefois impossible de prétendre à une influence notable de cette compréhension du phénomène de la socialisation sur les « croyances/conceptions sociales » des élèves de ce groupe.

Somme toute peu nombreux, ces quelques cas individuels de développement d'une appréhension de la société sous l'angle de la socialisation attestent de la plausibilité de l'hypothèse selon laquelle le « contenu » spécifique auquel sont soumis les étudiants dans le cadre du cours *Individu et société* peut marquer de façon particulière leur propre conception de la réalité sociale. Ainsi, les réflexions présentées ci-haut nous semblent toutes à leur façon révéler que l'habitus d'un élève de niveau collégial peut être « sensible » à une démarche académique visant à mettre en lumière de la dynamique socialisatrice dont la société est nécessairement porteuse. Aussi, le fait qu'un étudiant du groupe « A » et deux étudiants du groupe « B » aient fait directement référence au phénomène de la socialisation dans la définition de la société qu'ils nous ont fournie au deuxième temps de l'enquête nous porte à croire que l'approche de chacun des deux enseignants peut être propice à l'acquisition d'une compréhension du social sensible à ce phénomène.

---

<sup>24</sup> Truffaut, François, *L'Enfant sauvage*, France, 1969, d'après le document « Mémoire et rapport sur Victor de L'Aveyron » rédigé par Jean, Itard, 1 heures 30 min.

### 3.1.5 Une appropriation de la conception bourdieusienne du social

#### a) Aperçu global

Quelques élèves nous proposaient au début du semestre une définition « type » du terme de société telle que :

Étudiant B11G : Une société est un regroupement d'individus qui fonctionnent ensemble [...]. En soi, une société doit compter un nombre [...] assez élevé pour bénéficier de ce statut. Une société est régie par un ordre quelconque [...].

Étudiante A22F : Une société c'est un ensemble de personnes qui s'entraident de différentes façons afin de réussir certains projets communs. Ce sont aussi des personnes qui se ressemblent sur certains points;

On constate, chez les mêmes étudiants au second temps de l'enquête, l'appropriation d'une compréhension bourdieusienne du social qui transparaît dans le vocabulaire utilisé par les élèves afin de nous proposer une définition du terme de société qui leur apparaît satisfaisante. Ainsi, les termes de « capitaux », de « rapports de force » et de « distinction » figurent notamment parmi les vocables qui font leur apparition dans les réflexions qui nous sont proposées par les étudiants à la fin du semestre. Ceux-ci attestent du développement d'une adhésion à une conception plus sociologique de la réalité sociale chez certains élèves.

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

De façon plus précise, l'on assiste chez cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ) à la naissance d'une compréhension de la société plus ou moins fortement inspirée des raisonnements de Bourdieu à l'égard du monde social. Par exemple, une étudiante emprunte de façon significative aux réflexions développées par ce sociologue et affirme qu'une société consiste en : 1) un espace de concurrence inégalitaire structuré sur la base de la détention de capitaux

divers et 2) un lieu caractérisé par l'existence de rapports de force qui font en sorte que les individus sont à même de gravir les échelons de la société ou de demeurer au sein de la même classe sociale (B3F). Dans ce cas, la référence à l'idéation bourdieusienne du social est d'ailleurs explicitement mentionnée par l'étudiante qui insère entre parenthèses le nom du sociologue au centre de la définition qu'elle nous propose.

Contrastant avec cette référence explicite à la compréhension du social développée par Bourdieu, les réflexions des quatre autres étudiants laissent pour leur part entrevoir un certain emprunt à cette dernière. En effet, ces élèves proposent une définition de la société qui apparaît teintée des réflexions de ce sociologue sans pour autant donner l'impression de se rapporter mot pour mot à la matière vue en classe relative à la théorisation développée par cet auteur. L'un des élèves du groupe « A » se réfère au phénomène de la « distinction » (A24F). Les définitions de trois autres étudiants – dont deux appartiennent au groupe « A » (A22F, A8G) et un au groupe « B » (B11G) – nous renvoient toutes de façon plus ou moins directe à l'idée générale selon laquelle une société est composée de diverses classes sociales qui regroupent les agents sociaux en fonction de la possession de différents capitaux (économique, social, symbolique, culturel). Dans chacun des cas, l'on observe donc une transformation de la conception de la société proposée par les étudiants au début et à la fin du semestre ce dont attestent par exemple les réflexions développées par ces deux élèves aux deux moments de notre étude :

Étudiant A8G : Temps 1) Une société est un ensemble de personnes qui cohabitent dans un même endroit et qui réussissent à bien fonctionner sur la base de lois et de valeurs. Temps 2) Une société est un groupe d'individus qui possèdent différents capitaux (économiques, culturels, etc.) et qui sont donc sous-divisés en diverses classes sociales.

Étudiante B3F : Temps 1) Une société est un ensemble d'individus vivant sur un même territoire et partageant les mêmes ressources. Temps 2) Une société est un espace de concurrence inégalitaire structurée sur la base de la détention de divers capitaux (Bourdieu). Il y existe des rapports de force qui permettent aux individus de gravir les échelons de la société ou de demeurer au sein de la même classe sociale.

De façon globale, il demeure néanmoins que peu de différences sont généralement décelables dans le discours des répondants en fonction du fait selon qu'ils aient fait partie du groupe « A » ou du groupe « B ». Une proportion très semblable d'étudiants semblent d'ailleurs avoir été perméables aux explications fournies par leur enseignant quant au regard porté par Bourdieu sur le monde social, ce qui est révélé par la répartition quasi parfaite des cinq élèves concernés dans les deux classes d'étudiants, alors que trois d'entre eux appartiennent au groupe « A » ( $3/26 = 11,5\%$ ) et deux, au groupe « B » ( $2/18 = 11,1\%$ ).

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Si nous avons auparavant été tentée de nous référer à l'importance différenciée qui est accordée par les deux enseignants à la présentation de divers concepts sociologiques développés par Bourdieu afin d'expliquer à leurs étudiants le vaste maintien des inégalités sociales à travers le temps, une telle différence pédagogique n'apparaît ici d'aucun recours explicatif. Ainsi, le fait que l'enseignant « A » se soit attardé plus longuement et de façon plus détaillée à présenter la théorisation bourdieusienne du social ne semble pas avoir fait en sorte qu'une partie plus importante de ses étudiants fournissent une définition de la société empreinte des réflexions de Bourdieu. Dans la même mesure, le contenu des réponses fournies par les étudiants ne laisse entrevoir aucun caractère différencié qui pourrait être dû à leur intériorisation du contenu d'enseignement particulier à chacun des deux professeurs. Néanmoins, la constatation de l'apparition d'une tendance, observée chez cinq étudiants, à récupérer à leur compte certaines propositions et concepts de ce sociologue atteste chez ces derniers d'une certaine influence du cours *Individu et société* sur leurs « croyances/conceptions sociales » relatives au concept de société.

### 3.1.6 Rétrospective sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants relatives au concept de société

De façon globale, l'analyse des réponses fournies par les étudiants à la première question ouverte figurant dans notre questionnaire nous a permis de cerner leurs différentes manières de concevoir la société ainsi qu'une certaine modulation de ces conceptions au cours du semestre. Aussi, les transformations discursives que nous avons pu constater nous ont le plus souvent semblé pouvoir être expliquées par la mise en lumière du contenu particulier de l'enseignement auquel ont été soumis les élèves dans le cadre du cours *Individu et société*. Ceci atteste de l'influence que ce dernier peut avoir sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants à l'égard du monde social et de son fonctionnement. Autre élément d'analyse important, la durée des exposés magistraux auxquels ont été soumis les élèves nous a aussi semblé pouvoir jouer un certain rôle dans les modifications des croyances/conceptions chez ces derniers.

Ainsi, nous avons tout d'abord constaté que les étudiants se réfèrent au concept de « classes sociales » en classe « A » alors que ceux en classe « B » n'en font pas mention. Nous avons expliqué ce fait par la spécificité du contenu des exposés magistraux proposés par chacun des enseignants et par le temps qu'ils ont consacré à l'exposition de ce même contenu. Une démarche similaire nous a également permis de rendre compte du renforcement de la propension des élèves du groupe « A » à se référer au partage culturel de diverses valeurs afin de définir ce en quoi consiste une société, et ce malgré un mince affaiblissement de la propension des élèves à adopter une compréhension culturelle de la société dans les deux groupes d'étudiants. En ce cas, nous avons été amenée à attribuer une telle transformation au contenu particulier des exposés magistraux de l'enseignant « A » qui fut le seul à proposer à ses étudiants une conception culturelle du social qui fait apparaître les valeurs comme un « axe d'analyse fondamental » en sociologie. Dans la même mesure, nous avons constaté un accroissement du nombre d'élèves se référant aux mécanismes de régulation de la vie en société, lequel nous a également paru être dû à une particularité du contenu académique abordé par l'enseignant « A », celui-ci ayant proposé à ses étudiants une

compréhension de la société qui accorde une place importante au partage de normes socialement édifiées.

Quelques étudiants semblent aussi avoir développé une perception de la société comme entité socialisatrice, le type de références différant en fonction de la matière vue en classe quant à cette thématique sociologique. En dernier lieu, nous avons remarqué chez certains élèves l'apparition d'une compréhension de la société plus ou moins fortement inspirée des réflexions de Bourdieu à l'égard du monde social. Le discours tenu par ces étudiants ne nous a cependant pas semblé revêtir un caractère distinct qui puisse être imputable à la manière dont chacun des deux enseignants présente la théorisation bourdieusienne du social à ses élèves. Les contenus académiques proposés en classe « A » et en classe « B » nous ont ainsi paru tout aussi propices à engendrer une transformation des « croyances/conceptions sociales » des étudiants, ce qui nous sembla d'autant plus envisageable qu'une proportion semblable de répondants nous ont proposé un tel type de compréhension au sein des deux groupes d'élèves. À cette étape, il semble donc que le cours *Individu et société* consiste en un espace de socialisation qui peut être propice à engendrer certaines modifications des « croyances/conceptions sociales » qui caractérisent l'habitus individuel des étudiants. La poursuite de l'analyse nous permettra de vérifier l'ampleur de ce phénomène.

Ici, le lecteur peut s'étonner du fait que les données présentées ci-haut ne nous permettent pas d'infirmer que les propos tenus par plusieurs étudiants ne laissent entrevoir aucune transformation discursive majeure qui puisse être due à leur insertion dans le cadre socialisateur fourni par le cours *Individu et société*. Conformément au cadre théorique que nous avons retenu, il ne nous apparaît toutefois pas surprenant qu'il en soit ainsi dans la mesure où l'habitus individuel est par définition composé de « schèmes de perception et d'appréciation » (Bourdieu, 1987, p. 24) qui, étant pour ainsi dire incrustés en son sein, demeurent résistants au changement malgré leur malléabilité potentielle (Bourdieu, 1984, p. 134-135).



### 3.2 La construction sociale de la personnalité

Enchaînons avec la seconde thématique abordée dans le cadre de notre questionnaire qui nous renvoie au phénomène de la construction sociale de l'individualité. À cette étape, il importe de rappeler que deux des questions ouvertes que nous avons posées aux élèves visaient tout particulièrement à sonder la plus ou moins grande adhésion des étudiants à l'idée selon laquelle certaines facettes de leur personnalité seraient des éléments socialement acquis. Nous nous référons ici aux questions 3 et 4 de notre questionnaire que nous avons respectivement formulées comme suit : Question 3) « *Peux-tu nommer deux aspects (trait de caractère, qualité, défaut, etc.) qui correspondent le mieux à ta personnalité?* », Question 4) « *Selon toi, d'où te viennent ces traits de personnalité? Comment expliques-tu que tu les possèdes?* »

De façon générale, la pertinence de ces deux questions tient au fait que le cours *Individu et société* vise notamment à éclairer les élèves sur « [...] *les liens qui unissent l'individu à l'organisation sociale* » et sur la relation dialectique qui existe entre l'individu et la société (Chalifour, 2007, p. 2). Considérant cet objectif pédagogique, la thématique de la socialisation est largement abordée dans le contexte de ce cours, celle-ci permettant notamment l'explicitation du caractère construit de la personnalité de chaque individu (Chalifour, 2007, p. 2). En comparant les réflexions que les étudiants ont développées en début et en fin de session, nous avons donc été à même de vérifier si l'enseignement sociologique auquel ils ont été soumis les a « convaincus » du caractère construit plutôt qu'inné de leur personnalité.

Les principaux éléments de discours que nous a révélés l'analyse des réflexions proposées par les étudiants sont les tendances : 1) à prétendre au caractère naturel des aspects de leur personnalité (3.2.1), 2) à souligner l'importance de la socialisation familiale dans le développement de traits de caractère (3.2.2), 3) à associer la possession d'aspects de la personnalité à divers processus de socialisation (3.2.3) et 4) à percevoir la constitution de la personnalité comme un processus psychologique (3.2.4).

Fait important à préciser, certains étudiants n'ont pas fait mention des mêmes traits de personnalité au début et à la fin du semestre. Cette situation ne pose toutefois pas réellement problème puisque nous nous intéressons ici plus à l'explication fournie par les élèves relativement à la possession d'un trait de caractère plutôt qu'au trait de caractère lui-même. Autant que possible, nous avons donc tenté d'illustrer les types de modulations réflexives que nous avons constatées par la présentation de cas où les étudiants ont réfléchi à un même trait aux deux moments de l'enquête.

### 3.2.1 Une tendance à prétendre au caractère « naturel » des aspects de la personnalité

#### a) Aperçu global

Parmi les faits saillants constatés au premier temps de notre enquête, notons que les réflexions développées par une majorité d'étudiants ( $28/44 = 63,6\%$ ) révèlent une tendance à percevoir la possession d'un trait de personnalité comme un fait naturel. Ainsi, les propos de nombreux élèves dévoilent alors un penchant pour un certain « naturalisme » explicatif, ce terme étant ici compris au sens strict qui lui est attribué dans le cadre du cours *Individu et société*, soit comme « un mode d'explication du réel » qui fait apparaître comme « naturels », voire « innés » certains phénomènes humains qui s'expliquent en totalité ou en partie par divers « facteurs sociaux » (Gauvin, 2008, p. 33). Le cas échéant, il nous est notamment possible de nous prêter à la lecture de commentaires qui se résument à la description de traits de personnalité, lesquels apparaissent alors comme une réalité donnée et intrinsèque. Présente chez vingt-et-un des étudiants de notre échantillon ( $21/44 = 47,7\%$ ), cette tendance transparait ainsi dans de multiples affirmations qui s'apparentent aux propositions suivantes :

Étudiante A20F : Je suis quelqu'un de naturellement énergique, je me lève avec le sourire et je le garde toute la journée. J'ai donc beaucoup d'énergie, et ce de façon constante.

Étudiante A7F : J'ai la soif d'apprendre dans le sang. Je suis quelqu'un de déterminé qui veut à tout prix atteindre ses buts et poursuivre ses rêves. J'apprends tout ce qu'il faut pour y arriver.

Par ailleurs, ce genre d'affirmation est tantôt assorti tantôt remplacé par une autre tendance argumentative qui mène les répondants à conclure au caractère factuel d'un aspect de leur personnalité, cette fois à travers l'idée selon laquelle celui-ci consisterait en une forme d'héritage familial naturellement transmis. En effet, en début de session, environ le tiers des étudiants ( $12/44 = 27,3\%$ ) associent la possession d'un trait de personnalité à l'existence d'une dynamique de transmission familiale que certains répondants font même remonter aux premiers moments de leur existence. Ainsi, formule par exemple une étudiante, « la générosité que j'ai en moi vient du fait que mes parents ont toujours eu un aspect généreux en eux-mêmes et qu'ils me l'ont transmis à la naissance, comme on le dit si bien, nous devenons toujours le jumeau de nos parents (B30F). » Aussi, parmi les quelques étudiants qui se réfèrent à un tel phénomène naturel de transmission parent/enfant, deux d'entre eux optent même pour une explication biologique, proposant que la préservation intergénérationnelle d'un trait de personnalité tient de la génétique, ce qui donne lieu aux réflexions suivantes :

Étudiant B8G : Je crois que les gènes de mon père ont joué un rôle dans le développement de ce trait, mais la pression que notre société nous impose me rend encore plus nerveux.

Étudiante B26F : Je crois que ce trait de personnalité est génétique car mon père est aussi très curieux.

Hormis ces deux cas particuliers, tous les élèves dont il est ici question se réfèrent toutefois à une dynamique générale de transmission familiale qui apparaît tout bonnement comme un « fait donné », un « allant de soi » qui ne semble pas trouver explication. Ainsi, la tendance au « naturalisme explicatif » revêt chez les étudiants deux formes majeures, soit : 1) la propension à décrire un trait de caractère de manière à le faire apparaître comme un trait naturellement possédé et 2) la propension à se référer à un processus « diffus » de transmission familiale afin de rendre compte de la possession d'un trait de personnalité.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au second moment de notre enquête, la tendance à faire apparaître un trait de personnalité comme un « fait naturel » s'amointrit considérablement, celle-ci étant alors présente chez vingt-et-un étudiants ( $21/44 = 47,7\%$ ). Ainsi, la propension à s'adonner à la simple description d'un trait de personnalité s'affaiblit au cours du semestre, pour se retrouver chez douze d'entre eux ( $12/44 = 27,3\%$ ) au second moment de notre étude. On note une faible diminution du nombre d'élèves qui associent la possession d'un trait de caractère à un phénomène de transmission familiale, cette propension étant présente chez dix élèves ( $10/44 = 22,7\%$ ) à la fin du semestre, parmi lesquels un seul affirme toujours l'aspect héréditaire d'un de ses traits de personnalité. Cette diminution dans les deux groupes d'étudiants est propice, chez plusieurs élèves, à une transformation idéale considérable, comme l'attestent les réflexions suivantes :

Étudiant B12G : Temps 1) Le fait que je sois souriant provient de ma personnalité en général. Je suis très sociable et j'essaie toujours d'être heureux dans ce que je fais. De plus, j'ai un très beau sourire, ce qui aide beaucoup. Temps 2) Selon moi, je suis souriant parce que quand j'étais jeune, on m'a appris à demeurer de bonne humeur et à garder le sourire peu importe la situation dans laquelle je me trouve. Ce sont des valeurs qui m'ont été transmises.

Étudiant C18G : Temps 1) Je suis sociable. À force de m'ouvrir aux autres, j'apprends plusieurs choses de ces personnes [...]. Je crois posséder cette qualité car j'aime discuter et échanger avec les gens. Temps 2) Je suis quelqu'un de sociable. Mon père m'a toujours dit : Reste « class », tu ne sais jamais avec qui tu peux parler. Cela me permet d'améliorer mon capital social et de plus, je trouve qu'échanger avec les autres, c'est un bon moyen d'en apprendre plus dans la vie.

c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Ayant consulté le matériel didactique des deux enseignants, nous croyons qu'un tel amoindrissement peut être dû à l'importance qui est accordée à la présentation du phénomène

de la socialisation au sein des deux classes d'étudiants. En effet, les enseignants « A » et « B » s'appliquent tous les deux à souligner le caractère « social » de la réalité humaine par le biais d'une présentation du phénomène de la socialisation. Ainsi, l'approche de chacun des professeurs vise à faire constater aux élèves que l'aspect donné et naturel que semblent souvent revêtir certains phénomènes individuels et collectifs nous porte à oublier qu'ils peuvent être compris et analysés selon diverses variables sociales qu'il est possible d'explicitier (Gauvin, 2008, p. 33).

Plus précisément, la démarche de l'enseignant « A » assortit une présentation du phénomène de la socialisation de type bourdieusienne à une seconde présentation qui dépeint ce même phénomène comme une dynamique d'intériorisation individuelle des divers aspects normatifs d'une culture. Par contraste, l'enseignant « B » juxtapose une définition bourdieusienne de la socialisation à une compréhension de ce phénomène comme processus d'intégration individuel d'éléments socioculturels qui permet à l'homme de se distancier de l'animal pour devenir un « véritable » être humain. Ces orientations pédagogiques nous semblent pouvoir fournir une explication tangible à l'affaiblissement de la tendance des élèves à conclure au caractère naturel de certains aspects de leur personnalité. Il s'agit du moins de l'hypothèse à envisager à l'analyse des réflexions proposées par certains élèves qui, à l'image des étudiants B12G et A10G cités ci-haut, ont basculé d'une explication de type « naturaliste » à une explication qui souligne le caractère socialement acquis d'un trait de personnalité.

### **3.2.2 L'importance accordée à la socialisation familiale dans la construction de la personnalité**

#### **a) Aperçu global**

Au début du semestre, les propos de vingt-trois étudiants ( $23/44 = 52,3\%$ ) révèlent aussi l'établissement d'un lien entre les traits de personnalité et le processus de socialisation

familiale. Ainsi, nous pouvons nous prêter à la lecture d'une large palette de réflexions au cours desquelles les élèves soulignent la prégnance de la famille comme entité socialisatrice ayant participé à la formation de leur personnalité. Parmi les éléments de réponse les plus fréquents, on relève notamment, chez certains élèves, la référence à : 1) un processus de transmission d'une « valeur » familiale ( $6/44 = 13,6\%$ ), 2) un processus familial d'apprentissage ( $6/44 = 13,6\%$ ), 3) un processus d'« éducation » ( $10/44 = 22,7\%$ ) et 4) une dynamique d'influence parentale ( $4/44 = 9,1\%$ ) :

Étudiante B15F : Je suis une personne à l'écoute des autres. Mes parents m'ont toujours encouragée à être moi-même tout en me donnant de belles valeurs comme être présente et à l'écoute des gens. Nous sommes une famille très unie.

Étudiante A18F : Je suis serviable parce que mes parents m'ont toujours appris à aider les autres. Donc, je dirais que ça vient de mes parents.

Étudiante B14F : Je suis curieuse parce que mes parents m'ont éduquée de manière à ce que je m'intéresse à plusieurs choses et à ce que je veuille toujours en savoir plus.

Étudiant B11G : Je suis spontané. C'est l'influence de mon père qui a toujours dit les moindres choses qui lui passent par la tête et j'ai, comme on pourrait dire, repris le flambeau [...].

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

L'analyse des données recueillies au second temps de notre enquête révèle une faible hausse du nombre d'étudiants dont les propos comportent une référence à la socialisation familiale. Ainsi, au cours de la session, le nombre d'élèves qui se réfèrent à une telle dynamique passe de treize ( $13/26 = 50\%$ ) à quinze ( $15/26 = 57,7\%$ ) en classe « A » tandis qu'il plafonne à dix en classe « B ». Aussi, les éléments de réponses qui sont comptabilisés sont relativement les mêmes que ceux qui avaient été relevés au début de l'enquête. Effectivement, les formulations qui étaient les plus populaires en début de semestre sont toujours recensées, quoique chez un nombre différent d'étudiants. Ainsi, sept étudiants ( $7/44 = 15,9\%$ ) se réfèrent alors à un processus familial de transmission d'une « valeur », alors que

cinq ( $5/44 = 11,4\%$ ) font mention d'un processus d'apprentissage et deux ( $2/44 = 4,5\%$ ) d'un processus d'« éducation ». Même si le nombre de références à la socialisation familiale est quasi identique au début et à la fin du semestre, l'idée de l'influence d'un tel processus sur la construction de l'individualité semble avoir gagné en importance chez plusieurs étudiants. En effet, on constate souvent le passage d'une réflexion où la possession d'un trait de personnalité est associée pour une part à la socialisation familiale, à une autre réflexion, où ce type de socialisation apparaît comme le facteur central du développement d'un trait de personnalité.

Étudiante B14F : Temps 1) Je suis curieuse parce que j'ai été influencée par ceux avec qui j'ai été élevée. C'est également en raison des gens que je côtoie. Aussi, mes parents m'ont éduquée de manière à ce que je m'intéresse à plusieurs choses et à ce que je veuille toujours en savoir plus. Temps 2) Mes parents ont toujours été très curieux au sens où ils ne manquent jamais une occasion de s'instruire. Je crois que grâce à leur influence, je suis comme cela moi aussi.

Étudiante A25F : Temps 1) Je suis souriante. Le sourire est l'une de mes belles qualités. J'adore sourire et faire sourire les gens. Je crois que c'est très important de rendre les gens heureux et de l'être nous-mêmes. Je tiens ce sourire de ma mère et je vais le garder. Temps 2) Je suis souriante car ma mère m'a donné ce trait ou plutôt, elle me l'a inculqué.

On peut donc affirmer l'existence d'un certain « renforcement » de la tendance des étudiants à se référer à une dynamique de socialisation familiale qui ne se traduit cependant pas par une augmentation notable du nombre d'élèves qui se rapportent à ce phénomène au cours du semestre. Surtout chez les élèves du groupe « A », on constate d'ailleurs le développement de réflexions se rapportant plus explicitement au phénomène de la socialisation familiale, ce qui se manifeste par l'utilisation de différents concepts sociologiques vus en classe (socialisation primaire, intériorisation, habitus, capital culturel etc.). C'est ainsi, notamment, que ces deux étudiantes s'expriment en ces termes :

Étudiante A29F : Temps 1) Je suis aventureuse (curieuse) car j'ai beaucoup voyagé quand j'étais jeune. Temps 2) Je crois que ma curiosité m'a été transmise par ma mère et mon père. C'est donc une tendance que j'ai intériorisée<sup>25</sup> en grandissant.

Étudiante B6F : Temps 1) [...] Je suis gênée comme mes parents qui sont eux-mêmes timides de nature. Mais eux, avec le temps, ils ont appris à être moins gênés. Temps 2) Je suis calme en raison de l'habitus que j'ai intégré. C'est l'empreinte que ma famille (plus précisément ma mère) m'a laissée [...].

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Le fait que les références plus explicites au phénomène de la socialisation familiale aient surtout été recueillies en classe « A » semble pouvoir être expliqué par le contenu académique proposé par l'enseignant de ce groupe. Plus que l'enseignant « B », l'enseignant « A » dépeint en effet le phénomène de la socialisation comme une dynamique qui, ayant cours pour une vaste part dans le cadre de la cellule familiale, mène à l'intériorisation de manières d'être et d'agir qui façonnent l'individualité des acteurs sociaux. Ainsi, bien que la puissance de la famille comme entité socialisatrice soit soulignée dans les deux groupes d'étudiants, cette thématique fait l'objet d'un traitement plus étendu en classe « A » qu'en classe « B »<sup>26</sup>. Cette situation tient à la spécificité de la compréhension du phénomène de la socialisation qui est effectuée dans les deux groupes d'étudiants. Celle-ci fait effectivement l'objet d'exposés magistraux d'une durée plus importante en classe « A », puisque l'enseignant de ce groupe saisit deux occasions de souligner l'importance de la famille comme entité socialisatrice, soit : 1) lorsqu'il aborde le phénomène de la socialisation comme

<sup>25</sup> La référence à un processus d'« intériorisation » ayant eu cours au sein de la cellule familiale est ici considérée comme une référence plus « directe » à la socialisation familiale puisque l'enseignant « A » relie clairement les processus d'intériorisation et de socialisation au cours de ses exposés magistraux. Ainsi, la définition du terme d'intériorisation proposée par cet enseignant se lit comme suit : « L'intériorisation est le fait d'intégrer à sa personnalité des façons de faire, de penser et de ressentir, acquises lors du processus de socialisation. Cette intégration peut avoir comme conséquence d'amener les individus à avoir l'impression que ces acquis sont naturels ou à ignorer leur nature sociale » (Gauvin, 2008, p. 27).

<sup>26</sup> C'est ainsi, notamment que les élèves de l'enseignant « A » sont les seuls à faire la lecture d'un texte qui, portant sur le phénomène de la socialisation, propose l'argumentation suivante relativement à la dynamique de socialisation familiale : « Pour maximiser les possibilités qu'un comportement observé soit actualisé plus tard, un contexte social d'identification de l'observateur aux personnes observées est nécessaire. Sans cette situation d'identification, il est très peu probable que les comportements soient un jour repris par l'observateur. On comprend ainsi l'importance que les sciences humaines accordent à la socialisation familiale. La puissance de la famille en ce qui concerne la socialisation tient particulièrement au fort sentiment d'identification que les enfants ressentent envers leurs parents » (Joyal, 2006, p. 4). Assorti d'un exercice de lecture, ce texte est ensuite utilisé par l'enseignant « A » au cours de la présentation du phénomène de la socialisation comme processus socioculturel de normes et de valeurs.



processus d'intériorisation socioculturelle de normes et de valeurs et 2) lorsqu'il présente ce même phénomène par une exposition de la compréhension bourdieusienne du social. En revanche, l'enseignant « B » n'aborde la thématique de la socialisation familiale qu'à travers la seconde de ces perspectives. Bourdieu soulignant l'importance de la famille comme organisation participant à la socialisation primaire, nous sommes toutefois à même de comprendre pourquoi on retrouve dans les deux groupes d'étudiants un certain renforcement de la tendance à considérer la socialisation familiale comme un facteur central dans le développement de leurs traits de personnalité. Cependant, l'exposition des étudiants à la compréhension bourdieusienne du social ne semble avoir eu que peu d'effets concrets sur le vocabulaire utilisé par les étudiants, puisqu'un seul élève par classe emprunte aux idées de Bourdieu afin de souligner l'influence socialisatrice de sa famille dans le développement d'un de ses traits de personnalité.

### 3.2.3 La construction de la personnalité au cours de divers procès de socialisation

#### a) Aperçu global

En plus de la famille, quelques répondants ( $5/44 = 11,4\%$ ) évoquent d'autres sources «sociales» dans lesquelles leurs traits de personnalité auraient été puisés ou forgés : le milieu scolaire et sa discipline, mais aussi à l'entourage immédiat ou plus lointain des étudiants. Ainsi, l'entourage immédiat est un facteur déterminant pour trois élèves tandis que le milieu scolaire est mentionné par deux étudiants. Nous sommes donc alors hors de l'attribution génétique ou du mimétisme familial, ce qui donne lieu au type de réflexions suivantes :

Étudiant A1G : Je suis quelqu'un d'organisé. C'est un trait de personnalité qui s'est développé quand j'étais au primaire dans une école à formation musicale car pour tenir le rythme, je devais être organisé.

Étudiante A26F : Je suis devenue sociable à force de m'ouvrir aux autres. J'ai appris plusieurs choses des gens autour de moi, ce qui m'a amenée à être une meilleure personne [...].

Quatre autres étudiants (4/44 = 9,1%) dépeignent leurs traits de personnalité comme étant le produit de la société dont ils font partie, par exemple :

Étudiante A11F : 1) Je suis impatiente car de nos jours, il est facile d'obtenir tout ce qu'on veut rapidement. Tout est plus accéléré. Dès que ce n'est pas à notre goût, que ce n'est pas assez rapide, on bougonne [...].

Étudiante A23F : Je suis curieuse. Ma vie sociale m'a rendue curieuse [...] la plupart des humains le sont. La société est curieuse.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

La compilation des données dévoile un maintien de la proportion des étudiants dont les propos révèlent une référence à une dynamique de socialisation extérieure à la cellule familiale. En effet, à la fin du semestre, cette tendance est à repérer chez six élèves (6/44 = 13,6%) alors qu'elle avait été recensée à cinq reprises au début de l'enquête. Ainsi, le réseau d'amis et l'entourage sont considérés comme des agents socialisateurs par quatre étudiants (4/44 = 9,1%) tandis que le milieu scolaire est mentionné par deux élèves. Les élèves reprennent donc relativement les mêmes réflexions qu'ils nous avaient proposées en début de session, tel que l'attestent les propos suivants:

Étudiante A26F : Temps 1) Je suis énergique (enthousiaste) à cause de l'influence de mes parents qui le sont eux-mêmes. [...] C'est aussi à cause de l'influence des personnes que je côtoie actuellement. Temps 2) Je crois que je suis enthousiaste à cause des gens que je côtoie : beaucoup de mes amis sont joyeux et drôles, ce qui m'influence.

Étudiant A1G : Temps 1) Je suis organisé. C'est un trait de personnalité qui s'est développé quand j'étais au primaire dans une école à formation musicale, car pour tenir le rythme, je me devais d'être organisé. Temps 2) Je suis organisé. Mes parents m'ont toujours montré de nouvelles façons d'organiser mes choses et l'école primaire m'a permis d'améliorer ce trait.

On note aussi un relatif maintien de la tendance des élèves à faire apparaître la possession d'un trait de personnalité comme la conséquence d'un effet de rayonnement de la société sur leur propre individualité. En effet, cette tendance est décelée chez cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ), soit chez un élève de plus qu'en début de session. En ces cas précis, l'influence du cours *Individu et société* sur les réponses des étudiants semble indéniable, puisque les traits de personnalité auxquels se rapportent ces élèves sont tous associés à une propriété particulière des sociétés dites « modernes » telles qu'elles sont présentées dans le contexte de ce cours. Ainsi, la détention d'un trait de personnalité est associée par deux élèves aux exigences et à l'impératif de performance de notre société, tandis que deux autres étudiants établissent un lien entre la possession d'un trait de caractère et le fait que nous évoluons dans une société : 1) « matérialiste », 2) « individualiste », et/ou 3) qui contraint l'acteur social à l'« auto prise en charge » de sa destinée. Un dernier étudiant associe pour sa part la possession d'un trait de personnalité au fait que nous vivons dans une société d'information, caractéristique sociétale qui est également abordée dans le cadre du cours *Individu et société*. Chez ces élèves, on peut ainsi constater diverses modulations réflexives telles que :

Étudiant B8G : Temps 1) J'ai le goût des connaissances, donc je tente d'en savoir plus. De plus, il y a beaucoup de mystères et de diversité dans cette vie, c'est pourquoi ma curiosité est puissante. Je suis nerveux. Je crois que les gènes de mon père ont joué un rôle dans le développement de ce trait, mais la pression que notre société nous impose me rend encore plus nerveux. Temps 2) Je suis très curieux, donc je me pose beaucoup de questions, mais plusieurs d'entre elles restent sans réponse. Cela me rend incertain. De plus, la société nous oblige à faire beaucoup de choix, ce qui me rend encore plus incertain quant à mon avenir. Je suis nerveux. Il y a probablement un peu d'hérédité dans la possession de ce trait. Cependant, je crois que la société est très exigeante envers les jeunes (performance) et cela joue sur ma personnalité car je suis incapable de supporter cette pression.

Étudiant B11G : Temps 1) Je suis créatif parce que mes parents m'ont élevé en partant du principe qu'il n'y a pas de limite lorsque l'on entreprend quelque chose. Donc, ce trait provient du cadre familial dans lequel j'ai été élevé. Je suis spontané. C'est l'influence de mon père qui a toujours dit les moindres choses qui lui passent par la tête et j'ai, comme on pourrait dire, repris le flambeau [...]. Temps 2) Je suis actif. Je ne me vois pas sans bouger. Le sport [...] est essentiel pour réussir [...]. Cela m'aide à gérer mon stress et à accroître mes performances [...]. Je suis avide de connaissances. L'abondance d'information dans laquelle nous gravitons, est, je crois,

un des facteurs clé de ce trait. Je préfère alimenter mon capital culturel afin de pouvoir décider de ma destinée.

Étudiante A2F : Temps 1) Je suis sensible parce que j'ai peut-être été moins exposée aux émotions fortes durant mon enfance alors lorsque quelque chose d'inhabituel se produit, je suis sous le choc. Je suis comique [...] Par imitation de mon frère. C'est peut-être aussi pour combler les moments ennuyants entre amis. Temps 2) Je suis patiente. La façon dont mes parents m'ont élevée (socialisation primaire) fait en sorte que je traite les autres comme je veux me faire traiter. Je suis envieuse parce que notre société matérialiste nous incite à tout vouloir posséder. Quand je ne peux pas me procurer quelque chose, car je n'en ai pas les moyens, je suis envieuse vis-à-vis ceux qui la possèdent, je me sens alors inférieure à eux.

Par ailleurs, la comparaison des données recueillies aux deux temps de notre enquête dévoile des tendances distinctes au sein des deux classes d'étudiants. En effet, en début de semestre, les élèves qui optent pour ce genre d'explication sont presque tous du groupe « A » (soit trois étudiants sur quatre) alors que ceux chez qui l'on relève une telle tendance à la fin de l'enquête sont à une exception près tous des élèves du groupe « B » (soit quatre étudiants sur cinq). Ainsi, l'analyse révèle une montée en force de la tendance à considérer la possession d'un trait de personnalité comme le « fruit » de la vie en société du côté des étudiants du groupe « B » et le quasi-effacement d'une telle tendance chez les élèves du groupe « A ».

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Il est pour nous malaisé de comprendre pourquoi le nombre de références à des agents socialisateurs extra-familiaux demeure relativement stable au cours du semestre. Ainsi, la seule explication qui nous semble envisageable est que la présentation du phénomène de la socialisation qui est effectuée par les deux enseignants n'est pas le lieu d'une énumération de l'ensemble des agents sociaux qui peuvent participer à forger la personnalité d'un individu. Aussi, concernant l'évolution inverse de la tendance des étudiants à faire apparaître un de leurs traits de personnalité comme un produit de la société au sein des deux groupes d'étudiants, certaines différences dans l'approche de chaque professeur nous semblent

pouvoir être mises en cause. Il s'avère effectivement que l'enseignant « B » accorde une part beaucoup plus importante dans ses exposés magistraux à la présentation des caractéristiques constituantes de sociétés « modernes » que l'enseignant du groupe « A ». En effet, l'enseignant « B » consacre environ cinq périodes du semestre à l'exposition des différences entre les sociétés traditionnelles et modernes alors que l'enseignant « A » y consacre environ deux cours et demi. Les deux enseignants abordent alors, à peu de choses près, les mêmes sujets, parmi lesquels figurent notamment les caractéristiques sociétales mentionnées par quelques étudiants à la fin du semestre, soit: 1) l'individualisme, 2) l'état sociétal de changement perpétuel et de compétition permanente, 3) l'augmentation constante des besoins de consommation et 4) la montée en force des moyens de communication de masse et la transmission accélérée de l'information qui en découle.

Constatant ceci, et considérant que les étudiants du groupe « B » ont eux aussi été exposés à une compréhension sociologique du phénomène de la socialisation, nous croyons opportun d'avancer que le parcours académique proposé par l'enseignant « B » a été plus propice au développement de réflexions établissant un lien entre le développement d'un trait de personnalité et le fait d'évoluer dans une société dite moderne que dans le groupe « A » où la présentation fut plus brève. Encore une fois, la différence intergroupe nous semble donc pouvoir être expliquée par l'exposition des élèves à des expériences académiques socialisatrices d'inégale durée.

### **3.2.4 La constitution de la personnalité comme processus psychologique**

#### **a) Aperçu global**

Dernier élément important, cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ) adoptent au premier temps de l'enquête une approche « psychologisante », en affirmant avoir acquis un trait de personnalité en raison de leur « histoire » individuelle. Ainsi, les expériences de vie et le parcours personnel de chacun d'entre eux leur semblent avoir contribué à la formation d'un

aspect positif ou négatif de leur individualité. Les problèmes familiaux, la trahison, le décès d'un proche, les obstacles rencontrés et le manque de soutien sont autant d'éléments qui sont mentionnés par les répondants afin de rendre compte de l'apparition d'un de leurs traits de personnalité. On peut lire par exemple :

Étudiant A7F : Je suis méfiante. J'ai fait beaucoup trop souvent confiance à des gens qui ne méritaient pas ma confiance et qui m'ont trahie ou m'ont fait des coups bas. Depuis, j'ai appris de mes erreurs et je me méfie beaucoup (même trop) des nouvelles connaissances.

Étudiante B15F : Quand j'étais jeune, j'ai été beaucoup affectée par la mort de certaines personnes et je crois que c'est à cause de cela que je suis insécure. J'ai toujours peur de perdre tout le monde.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Ici, la prise en compte des réponses fournies par les étudiants au deuxième temps de notre étude permet de constater une montée de cette tendance au cours du semestre. En effet, cette propension est à reconnaître chez neuf élèves ( $9/44 = 20,5\%$ ) au deuxième temps de notre étude. À ce moment de l'enquête, les réflexions développées par les étudiants comprennent trois références plus globales aux « expériences de vie », alors que le manque de soutien, les cheminements propres, les difficultés du quotidien, les expériences scolaires, les épisodes de déprime et les relations familiales, sont autant d'éléments qui n'apparaissent qu'une fois dans notre codage. Chez les étudiants qui associent alors la possession d'un trait de personnalité à certaines de leurs expériences de vie ou à la spécificité de leur parcours individuel, nous pouvons constater divers cas de transformations réflexives, ou encore, de stabilité idéale, ce dont attestent les réflexions suivantes :

Étudiante A3F : Temps 1) Je suis à l'écoute des gens. Selon moi, ce trait vient principalement de mes parents, de ma famille, mais au cours des années, il s'est développé. Mes amis et les gens que j'ai rencontrés peuvent influencer mes traits de

personnalité. Temps 2) Je suis attentive aux autres (à l'écoute des gens). Ce trait me vient de mon parcours personnel, de mes propres cheminements.

Étudiante B25F : Temps 1) Je suis une personne qui se questionne beaucoup (trop?) : je ne comprends pas le monde dans lequel je vis. Trop de questions n'ont aucune réponse et celles qui en ont ne peuvent pas toujours être vérifiables (du moins pour moi). Je me demande souvent d'ailleurs pourquoi la société est ce qu'elle est devenue. Temps 2) Je suis quelqu'un qui se questionne beaucoup. Légère dépression. Mes yeux se sont ouverts. [...] Le doute est partout et le sera toujours. Je n'ai aucune certitude, ce qui me permet de tout relativiser et de ne rien considérer comme une réalité absolue. J'ai lu, j'ai vu, j'ai compris, j'ai pleuré.

Étudiante B26F : Temps 1) Je suis à l'écoute des gens. Je crois que c'est parce que les gens n'ont jamais été attentifs envers moi quand j'avais des problèmes donc maintenant, quand les gens me parlent, je les écoute et je retiens ce qu'ils m'ont dit, car je sais que ce n'est pas plaisant de ne pas être écouté. Temps 2) Je suis à l'écoute des autres. Ça vient du fait que je n'ai jamais eu de vrais amis qui m'ont écoutée. Moi, j'écoute les autres car je sais que ça leur fait du bien de parler et de se confier à quelqu'un [...]

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Étant peut-être la résultante de l'insertion des étudiants dans un cours d'introduction à la psychologie, l'accroissement de ce type de réponses psychologisantes nous incite à demeurer prudente vis-à-vis l'importance qu'il faut accorder au cours *Individu et société* dans le processus de transformation des « croyances/conceptions sociales » des étudiants. Ainsi, nous nous permettons de rappeler que nous demeurons consciente qu'il est, dans les faits, impossible d'isoler dans l'absolu les effets concrets de l'insertion des étudiants dans un cours de sociologie particulier, dans la mesure où les inclinaisons cognitives de ces derniers peuvent varier sous l'influence d'une multitude de contextes socialisateurs académiques et/ou extra-académiques au cours d'un même semestre.

### 3.2.5 Rétrospective sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants quant au phénomène de la construction sociale de la personnalité

De façon globale, les faits saillants de cette partie de notre analyse nous semblent résider dans un certain affaiblissement de l'inclinaison des étudiants à prétendre au « caractère naturel » de leurs traits de personnalité et dans un renforcement de la tendance à considérer le social comme un facteur central de la constitution de ces mêmes traits. Aussi, ces transformations discursives, comme toutes celles qu'il nous a été possible de décerner jusqu'à présent, nous apparaissent valider notre décision d'avoir opté pour l'utilisation d'un cadre théorique fortement teinté des réflexions de Bernard Lahire relatives à la constitution de l'habitus individuel. En effet, de telles mutations réflexives nous semblent pouvoir servir d'illustration tangible à l'affirmation de cet auteur selon laquelle il importe de relativiser l'hypothèse bourdieusienne de la « vaste stabilité » de l'habitus individuel (Bourdieu, 1980, p. 90-91). Ainsi, les études sociologiques<sup>27</sup> qui ont mené cet auteur à atténuer l'idée de la permanence et de la stabilité des dispositions marquant l'habitus individuel nous semblent pour une part trouver écho dans les données recueillies dans le cadre de la présente démarche de recherche. Plus précisément, il s'avère en effet que celle-ci laisse jusqu'alors envisager qu'il est pertinent d'accorder importance aux expériences socialisantes secondaires dans la compréhension de genèse et de transformation de l'habitus individuel et des dispositions à croire (« croyances/conceptions sociales ») qu'il englobe. Encore ici, l'on ne peut évidemment pas passer sous silence le fait que les réflexions développées par plusieurs élèves au premier et au deuxième temps de l'enquête révèlent une relative stabilité idéelle qui, comme nous l'avons précédemment mentionné, nous contraint à nous remémorer que l'habitus individuel est par définition composé de dispositions profondément ancrées en son sein qui risquent d'opposer une résistance aux forces transformatrices de la vie en société. Dans la même mesure, la constatation d'une certaine montée en popularité d'une compréhension psychologique au cours du semestre nous oblige à garder en tête que l'insertion dans le cadre socialisateur fourni par le cours *Individu et Société* ne saurait être

---

<sup>27</sup> Voir les études qui ont mené Lahire à conclure à la malléabilité de l'habitus individuel (Lahire, 1998, 2002, 2004).



considérée comme l'unique facteur à même d'avoir engendré diverses transformations des « croyances/conceptions sociales » des étudiants.

### **3.3 Le phénomène du suicide**

Nous nous attarderons maintenant à l'analyse des réponses formulées par les étudiants à la question suivante: « *Au niveau mondial, environ un million de personnes s'enlèvent la vie chaque année. Selon toi, pour quelles raisons certains individus en viennent-ils à se suicider? Qu'est-ce qui peut expliquer que certaines personnes posent un tel geste? Fournis deux explications en donnant un exemple au besoin* ». La pertinence de cette cinquième question tient au fait que les enseignants « A » et « B » consacrent tous deux une partie de leurs exposés magistraux à la présentation d'une compréhension du phénomène du suicide. Ainsi, nous avons cherché à vérifier si le fait de s'être vus proposer une compréhension sociologique de l'acte de suicide a transformé la perception des étudiants à l'égard de cet « acte ultime » qui peut de prime abord être perçu comme un geste privé relevant uniquement de facteurs individuels et psychologiques. Les cinq principaux types d'explication que nous ont révélés les réflexions des étudiants font apparaître le suicide comme : 1) un phénomène psychologique, 2) une conséquence de diverses caractéristiques sociétales, 3) un acte résultant d'un manque ou d'un surplus d'intégration sociale (suicides égoïste et altruiste) et 4) une répercussion de l'insertion individuelle dans une dynamique de stigmatisation et de marginalisation.

#### **3.3.1 Une compréhension « psychologisante » du phénomène du suicide**

##### a) Aperçu global

Au premier temps de l'enquête, les réflexions développées par les élèves à l'égard du phénomène du suicide ont été propices à l'exposition de commentaires qui sont pour une

vaste part à ranger sous la catégorie des compréhensions psychologisantes. En effet, trente-sept étudiants (37/44 = 84,1%) nous ont alors proposé des réflexions faisant apparaître l'acte du suicide comme un phénomène dont les causes fondamentales sont à chercher du côté de l'« individu » dont les sentiments et l'état psychique dévoilent d'intimes souffrances. Ainsi, parmi ces derniers, vingt-sept étudiants (27/44 = 61,4%) associaient alors le suicide à un état de détresse intérieure issu d'épisodes de difficultés personnelles, ce qui donne cours au type de réflexions suivantes :

Étudiant A9G : Certaines personnes vont se suicider car elles ont vécu une trop grosse peine dans leur vie et ne se sentent pas capables de surmonter cet obstacle.

Étudiante B14F : Certaines personnes ont des problèmes et pour les régler, elles se suicident. Elles pensent que le suicide est la meilleure solution.

Les épisodes de deuil, les problèmes familiaux, l'exposition à la méchanceté des autres et aux jugements gratuits, les problèmes de jeu compulsif et les ruptures amoureuses figurent parmi les situations accablantes qui sont mentionnées par le plus grand nombre d'étudiants. D'autres élèves optent pour des éléments de réponse tels que: 1) les problèmes financiers, 2) les querelles amicales, 3) les épisodes de maladie, 4) les difficultés scolaires, 5) la perte d'un emploi, 6) les déceptions personnelles, 7) la toxicomanie, 8) l'alcoolisme, 9) les chocs et traumatismes, 10) la surcharge de responsabilités, 11) le poids de la culpabilité et les regrets, 12) le manque de ressources économiques, 13) la difficulté à trouver le bien-être, 14) la rupture d'un lien affectif et 15) le poids d'un secret ou d'un passé trop lourd à porter. Au début du semestre, les situations individuelles qui semblent pouvoir mener au suicide sont ainsi nombreuses à être relevées par les étudiants, qui proposent tous de manière plus ou moins explicite l'idée selon laquelle le suicide est la résultante de moments existentiels difficiles et bouleversants qui font en sorte que l'individu, étant submergé par trop de douleur intérieure, peut être porté à vouloir abrégé ses souffrances dans l'objectif d'atteindre un « soulagement » durable :

Étudiant A13G : Le suicide est associé à divers problèmes tels que les problèmes familiaux, les ruptures amoureuses, les ruptures avec les amis, les difficultés scolaires, etc.

Étudiant A19F : Certaines personnes se suicident car elles vivent un trop gros chagrin. Par exemple, quelqu'un peut perdre un proche et être déboussolé au point de se suicider.

Étudiant B10G : Beaucoup de personnes se suicident à cause de problèmes graves comme la maladie, le surendettement, etc. La plus grande cause au suicide, je crois, ce sont les problèmes personnels.

La compréhension psychologisante du suicide se manifeste également à travers la propension de dix-sept étudiants ( $17/44 = 38,6\%$ ) à percevoir l'acte de suicide comme la résultante d'un « état d'esprit négatif » qui, déformant le regard qu'un agent social est à même de porter sur soi et/ou la réalité qui l'entoure, peut porter ce dernier à mettre délibérément fin à ses jours. Chez les élèves qui adoptent un tel point de vue, on retrouve l'identification de quatorze « états d'esprit » distincts qui sont considérés par les élèves comme pouvant affaiblir l'immunité au suicide d'un individu, soit : 1) l'état de l'individu qui est « mal dans sa peau », 2) le manque de confiance en soi, 3) le sentiment intérieur de médiocrité, 4) la tendance à « voir le mauvais côté des choses », 5) l'appréhension du futur qui apparaît sans issue intéressante, 6) la faible estime de soi, 7) l'état de l'individu en situation de quête de sens, 8) la « peur de vivre », 9) le fait d'être mal à l'aise dans son propre corps et son existence, 10) la démotivation profonde, 11) le sentiment de ne pas « être désiré », 12) l'accumulation intérieure de sentiments négatifs, 13) le sentiment de faiblesse et d'impuissance et 14) l'impression de ne pas être « authentique ».

Étudiante A20F : Ces personnes croient que le meilleur est derrière et qu'il n'y a rien d'intéressant pour l'avenir. Elles sont démotivées [...]

Étudiant A2F : Il y a des personnes qui sont extrêmement défaitistes, qui désespèrent facilement. Alors, lorsqu'un tout petit pépin survient, c'est la fin du monde.

Étudiant B8G : Certaines personnes ne se sentent pas bien dans leur peau [...] et cela peut engendrer un manque de confiance, donc, par le fait même, supprimer l'envie de vivre.

Toujours dans ce type d'explications causales psychologisantes, on constate en début de session chez huit élèves ( $8/44 = 18,2\%$ ) une propension à associer l'acte de suicide à divers troubles psychologiques et/ou psychiques tels que : 1) l'hypersensibilité socio affective, 2) la profondeur et la persistance d'un « mal de vivre » et 3) les maladies mentales diverses. Ainsi nous retrouvons des réflexions telles que :

Étudiant A21G : Certains se suicident parce que quelque chose ne tourne pas rond chez eux. Ils ont vraiment un problème de santé mentale qui les pousse à être dépressifs au point de s'enlever la vie.

Étudiante C9F : Je crois que plusieurs personnes se suicident car elles ne sont pas bien dans leur peau et ces personnes ont un problème de santé mentale [...], elles peuvent opter pour cette solution.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au deuxième temps de l'enquête, on note un affaiblissement important de la tendance des étudiants à opter pour une compréhension psychologisante du phénomène du suicide, ce type d'explication causale n'étant alors repérable que chez vingt élèves ( $20/44 = 45,5\%$ ). La tendance à expliquer le suicide comme la conséquence d'un état de détresse intérieure qui résulte d'un épisode de difficultés personnelles est toujours présente chez treize élèves ( $13/44 = 29,5\%$ ) qui associent le suicide à une ou plusieurs situations problématiques parmi lesquelles figurent : 1) les épisodes de deuil, 2) les ruptures amoureuses, 3) les problèmes financiers, 4) les difficultés scolaires, 5) les épisodes de maladie, 6) la perte d'un emploi, 7) la toxicomanie et 8) les chocs et traumatismes.

Dans la même mesure, la tendance à considérer le suicide comme la résultante d'un « état d'esprit négatif » n'apparaît que chez cinq des membres de notre échantillon ( $5/44 = 11,4\%$ ) qui associent le suicide à : 1) un manque d'estime de soi, 2) une situation individuelle

de quête de sens et 3) au fait d'être « mal dans sa peau ». Un seul nouvel élément de réponse est répertorié, soit le « manque de passion et l'oubli des objectifs personnels ».

Comme dans les deux cas précédents, on note un affaiblissement de la tendance à associer l'acte de suicide à différents troubles psychologiques ou psychiques, laquelle n'est plus à repérer que dans les réflexions de six étudiants ( $6/44 = 13,6\%$ ) dont les propos révèlent diverses références à la dépression, aux maladies mentales, ainsi qu'à un assaillant « mal de vivre ». Nouvel élément de discours, l'état psychique d'angoisse et d'anxiété (stress) est mentionné par quatre répondants, parmi lesquels un élève associe une telle condition mentale à diverses caractéristiques des sociétés actuelles, ce qui engendre le passage de cette première réflexion à cette seconde :

Étudiante A6F : Temps 1) Les gens qui se suicident sont des personnes hypersensibles. Certaines personnes [...] sentent tout, un rien les affecte. Elles sont tellement près de leurs émotions qu'elles ne sont pas capables de les contrôler. Aussi, il y a des personnes qui manquent de confiance en soi. Elles ne sont pas capables d'être elles-mêmes. Elles ne disent pas ce qu'elles pensent vraiment [...]. Temps 2) Nous vivons dans une société individualiste. Maintenant, c'est chacun pour soi. L'entraide n'existe plus. La compétition est féroce. Les gens n'ont plus de valeurs culturelles communes auxquelles ils peuvent s'identifier. Tout est basé sur [...] le statut, le capital économique et le culte du corps. Ces modèles sont souvent inatteignables et nous donnent l'impression de ne pas réussir notre vie. S'ensuivent les stress, les maladies, les troubles de l'humeur, l'anxiété [...] et la dépression [...].

Cet extrait témoigne d'une appréhension du suicide comme une réalité qui peut être saisie par l'entrecroisement des regards que la psychologie et la sociologie portent respectivement sur ce phénomène. Les propos tenus par cette étudiante attestent ainsi du développement d'une tendance à concevoir qu'un trouble psychologique ou psychique ne constitue pas une « cause première » au suicide, mais résulte plutôt d'un état sociétal pathologique qui risque de fragiliser l'équilibre de la psyché de certains individus. Par contraste, les réflexions proposées par d'autres étudiants laissent simplement constater l'effacement de ce genre d'explications psychologisantes au profit d'une compréhension plus

sociologique du suicide, ce qui donne notamment lieu aux transformations réflexives suivantes :

Étudiant A1G : Temps 1) Selon moi, certaines personnes s'enlèvent la vie sans vraiment y réfléchir ou tout simplement parce qu'elles sont très malheureuses à un moment quelconque (peine d'amour, deuil, etc.). Temps 2) Certaines sociétés encadrent beaucoup moins leurs membres par le biais d'institutions.

Étudiant B5G : Temps 1) Pour certains, l'instabilité de leur milieu social peut les mener à se suicider pour apaiser leurs souffrances [...]. La perte d'un lien affectif très fort peut aussi les pousser à prendre cette décision. Temps 2) La non participation, le manque d'intégration à la société peut mener au suicide. La trop forte intégration à un groupe peut avoir le même résultat.

Au second temps de notre enquête, toutes ces explications sont retenues par un plus faible nombre d'étudiants, de telle sorte que l'on observe une diminution considérable du nombre d'élèves qui posent un regard « psychologisant » sur le phénomène du suicide en classe « A » comme en classe « B ». La diminution est toutefois plus marquée chez les étudiants du groupe « B » que chez ceux du groupe « A » : le nombre de répondants qui adoptent ce type de discours en classe « B » chute de quinze ( $15/18 = 83,3\%$ ) à quatre ( $4/18 = 22,2\%$ ) au cours du semestre, tandis qu'il passe de vingt-deux ( $22/26 = 84,6\%$ ) à seize ( $16/26 = 61,5\%$ ) en classe « A ». Aussi, on constate une stabilité des « croyances/conceptions sociales » de certains étudiants qui nous proposent relativement les mêmes réflexions aux deux moments de l'enquête, phénomène qui transparaît par exemple dans ces propositions :

Étudiante B15F : Temps 1) Quelquefois, ce sont des gens qui ont un secret ou un passé trop lourd à supporter et qui ont peur de demander de l'aide ou, ils ne savent pas à qui se confier. Temps 2) Le suicide peut être le résultat d'un manque de soutien [...] ou des souffrances que certaines épreuves peuvent apporter.

Étudiant A15G : Temps 1) Je crois que les gens peuvent se suicider car ils ont perdu un si grand montant d'argent et qu'il est impossible de le regagner en une vie [...]. Il y a aussi des personnes qui deviennent dépendantes des drogues dures alors, il n'y a plus rien d'autre qui compte pour eux. Temps 2) Ils ont manqué de chance et ont perdu des choses ou des personnes importantes pour elles et ne voient plus de raison de vivre. Ou encore, elles sont tombées dans des drogues dures et [...] veulent en finir avec leur vie.

c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Cet affaiblissement de la tendance des étudiants à opter pour une explication psychologisante du suicide est certes à mettre en lien avec le fait que le cours *Individu et société* présente les facteurs sociaux associés à ce phénomène. Aussi, nous verrons plus loin que l'enseignant « A » et l'enseignant « B » abordent le phénomène du suicide d'une manière quelque peu différente au cours du semestre. La suite de notre analyse nous permettra de préciser la nature de ces divergences en termes de contenu académique ainsi que leur impact sur la transformation des « croyances/conceptions sociales » des étudiants quant au phénomène du suicide. Pour le moment, il importe toutefois de préciser que les exposés magistraux proposés par les deux professeurs relatifs à cette thématique sont de durée différente. En effet, l'enseignant « A » y consacre environ la moitié d'une période, alors que l'enseignant « B » y réserve l'équivalent d'un cours et demi.

Par conséquent, nous sommes portée à expliquer la diminution plus importante de la tendance des étudiants du groupe « B » à rendre compte du phénomène du suicide par le recours à diverses explications psychologiques par le fait qu'ils ont été plus longuement exposés à l'idée selon laquelle le suicide comporte une « dimension sociale ». Ici encore, la proposition de Bernard Lahire selon laquelle la durée d'une expérience socialisatrice joue sur sa capacité à transformer les tendances et dispositions qui caractérisent l'habitus individuel prend tout son sens, dans la mesure où ce sont justement les étudiants qui se sont vus le plus longuement exposés à une compréhension sociologique du suicide qui ont eu tendance à abandonner leur analyse psychologisante de ce phénomène au profit d'un autre type d'explication.

### 3.3.2 Le suicide comme conséquence de diverses caractéristiques sociétales

#### a) Aperçu global

La prise en compte des données recueillies aux deux moments de notre enquête dévoile aussi un accroissement de la proportion des étudiants qui associent le suicide à différentes caractéristiques des sociétés modernes. Ainsi, au premier temps de notre étude, on retrouve cette tendance chez quatorze étudiants ( $14/44 = 31,8\%$ ) dont dix ( $10/44 = 22,7\%$ ) considèrent que le suicide peut être la résultante de l'insertion individuelle au sein de sociétés soit: 1) de surconsommation, 2) de publicité, 3) qui exercent trop de pression sur les individus, 4) qui engendrent divers phénomènes qui peuvent être difficiles à supporter d'un point de vue individuel, 5) caractérisées par un « culte de la performance, 6) qui accordent trop d'importance au capital économique, 7) caractérisées par une surcharge des normes sociales et de l'impératif de conformité, 8) qui ne disposent d'aucun « filet social » à même de soutenir l'individu en cas de difficultés personnelles, 9) qui attisent de grandes exigences envers l'individu et 10) où il y a persistance de pauvreté. Chez ces élèves, l'on peut ainsi constater ce genre de commentaires :

Étudiante B3F : Nous vivons dans une ère de performance et l'accumulation d'argent est une chose importante dans nos sociétés. Les gens qui n'entrent pas dans le moule [...] peuvent être affectés et ce, à divers niveaux. Cela peut engendrer un désir de s'enlever la vie pour abréger leurs souffrances.

Étudiante A25F : La vie en tant que telle est stressante. Dans notre société, nous avons beaucoup de poids sur les épaules et parfois, certaines personnes ne peuvent pas le supporter. Elles deviennent alors suicidaires [...]

Dans le même ordre d'idée, la comptabilisation des données recueillies au premier temps de notre enquête révèle chez quelques étudiants une tendance à développer une compréhension de l'acte de suicide qui s'apparente à la définition du suicide anémique qui est proposée dans le contexte du cours *Individu et société*. S'inscrivant dans un mouvement réflexif qui semble attester d'une certaine capacité à l'intellectualisation sociologique du



phénomène du suicide, quatre élèves ( $4/44 = 9,1\%$ ) associent effectivement le suicide à un certain état sociétal d'« anomie », ce terme étant ici compris au sens strict proposé dans le cadre du cours *Individu et société*, soit comme « l'état d'une société en situation d'absence ou d'insuffisance de normes (régulation sociale) [lesquelles ont pour fonction de] freiner les passions des individus, [de] guider les conduites et [de] limiter les aspirations [...] » (Gauvin, 2008, p. 2-3).

Ainsi, l'anomie – qui est également définie dans le contexte du cours comme l'« état de désorientation des individus » (Gauvin, 2008, p. 2-3) qui résulte d'une telle dynamique de société – apparaît en filigrane des réflexions de ces quelques étudiants avant même qu'ils ne se soient vus présenter l'idée selon laquelle le suicide peut résulter d'un état sociétal de « rupture d'équilibre » (Durkheim, 1986, p. 271) dû au fait que la société ne parvient pas à exercer une réglementation permettant de « limiter les passions individuelles » (Durkheim, 1986, p. 264-275). Ainsi, au début de l'enquête, trois étudiants établissent un lien de causalité entre le suicide et la démesure des objectifs et des besoins d'un individu par rapport aux possibilités concrètes de les atteindre et de les combler dans un contexte social particulier, tandis qu'un quatrième élève soutient que l'« instabilité » sociale peut réduire l'immunité au suicide de certains acteurs sociaux.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

À la fin du semestre, le nombre d'élèves qui associent le suicide à diverses caractéristiques sociétales passe de quatorze ( $14/44 = 31,8\%$ ) à vingt-cinq ( $25/44 = 56,8\%$ ). Plus spécifiquement, vingt-deux étudiants ( $22/44 = 50\%$ ) associent l'acte de suicide aux sociétés 1) matérialistes, 2) individualistes, 3) capitalistes, 4) qui exercent trop de pression sur les individus, 5) qui contraignent l'individu à l'auto prise en charge de sa destinée, 6) axées sur le culte de la performance, 7) où il y a carence de mesures sociétales visant la prévention du suicide, 8) où il y a affaiblissement de l'entraide, 9) où il n'y a aucun filet

social devant soutenir l'individu en cas de difficultés personnelles, 10) axées sur le culte de la beauté et 11) caractérisées par un rythme accéléré. Ainsi, chez les mêmes étudiants, le changement d'opinion est souvent notable, tel que l'illustrent les propos tenus par ces étudiantes au début et à la fin de l'enquête :

Étudiante A23F : Temps 1) Les gens qui se suicident n'ont pas d'amis et ils se sentent bons à rien. Ils ont le sentiment de ne pas être désirés. Ces personnes là voient le mauvais côté de la vie. Ou encore, elles se suicident pour une raison particulière (exemple : rupture). Ce sont des personnes qui vivent tout trop intensément. Temps 2) Je crois que le suicide peut être causé par un état de stress dû au fait que notre société pousse l'humain à se surpasser de jour en jour. Certaines personnes ne sont pas capables de supporter cette pression.

Étudiante B25F : Temps 1) L'absence de but, de raison d'être, peut mener au suicide. Le fait que toute cette vie peut s'arrêter n'importe quand sans qu'on ait quoi que ce soit à y voir. Il y a aussi d'autres raisons comme le manque d'amour, d'attention. Le manque de confiance en soi, la tristesse souvent difficile à contrôler. La sensation que tout nous coule entre les doigts. La perte de personnes qui nous sont chères. Temps 2) [...] La société est caractérisée par l'hyperindividualisation et la perte de tout ciment social qui fait en sorte que chacun est « largué » dans ce monde matérialiste (surproduction) où l'excellence est toujours exigée.

Aussi, au « Temps 2 » de notre étude, le pourcentage des étudiants dont les propos attestent d'une conscience de l'interrelation qui peut exister entre l'acte de suicide et l'état sociétal d'anomie demeure relativement stable, cette tendance étant repérée dans les réflexions de trois répondants ( $3/44 = 6,8\%$ ). À cette étape, les quelques références à un état d'anomie sociétale sont toutefois formulées de façon beaucoup plus explicite par les élèves, ce qui donne lieu aux propositions suivantes :

Étudiant B11G : Temps 1) Je dirais que [...] la complexité des relations sociales peut entraîner chez un individu des remises en question et l'impression d'une absence de solution excepté le retour aux sources : la fin de la vie. La peur du futur peut aussi mener quelqu'un qui voit son avenir se profiler comme un dé à coudre (plusieurs sorties, mais aucune issue au bout) à décider qu'il veut être maître de son destin. Il risque à ce moment-là de mettre fin à ses jours. Temps 2) J'ai l'impression que c'est le phénomène d'anomie [...] qui peut expliquer ce phénomène. Dans notre société, l'individu sans borne pour orienter sa conduite peut crouler sous le poids des

responsabilités et l'ampleur des choix qui lui sont offerts. [...] Il peut [aussi] ne plus comprendre quel est son rôle vis-à-vis les autres individus [...].

Étudiante B26F : Temps 1) En fait, je ne comprends pas pourquoi des gens peuvent faire ça. Une vie, c'est trop précieux à mes yeux [...]. C'est peut-être parce qu'ils n'ont plus le goût de vivre. C'est peut-être aussi parce que ces gens n'ont plus rien, plus de famille, ou ils ont tout perdu parce qu'ils ont fait quelque chose d'affreux [...]. Ils préfèrent donc s'enlever la vie. Temps 2) Dans notre société, le suicide peut être dû à une crise des normes et des valeurs. Certaines personnes ont alors trop de besoins pour qu'il soit possible de les combler tous. Le suicide peut aussi résulter d'une mauvaise intégration à la vis sociale [...].

Étudiante B3F : Temps 1) Nous vivons dans une ère de performance où l'accumulation d'argent est une chose importante. Les gens qui n'entrent pas dans ce moule [...] peuvent être affectés et ce, à divers niveaux. Cela peut engendrer un désir de s'enlever la vie pour abrégé leurs souffrances intérieures. Il est aussi parfois difficile d'identifier les personnes qui ont des pensées suicidaires. Ainsi, il est difficile socialement de leur apporter le soutien nécessaire. Temps 2) Des gens se suicident parce qu'ils n'ont plus de repères sociaux stables et qu'ils ont également perdu leur identité traditionnelle, comme c'est le cas pour les autochtones. C'est aussi parce que nous vivons au sein d'une société beaucoup plus individualiste qu'autrefois [...].

Ces quelques réflexions nous semblent attester de la perméabilité idéale dont ont fait preuve certains étudiants vis-à-vis l'affirmation selon laquelle le suicide peut être associé à un relâchement des règles et des normes sociales qui balisent normalement l'activité humaine en société. Aussi, il importe de souligner que les trois étudiants qui établissent en fin de semestre un lien entre l'acte de suicide et un tel phénomène d'affaiblissement de la capacité régulatrice de la société sont tous des élèves du groupe « B ». En effet, un examen plus minutieux des données que nous avons recueillies dévoile que la propension à se référer à un certain état d'anomie afin d'expliquer le suicide disparaît complètement chez les élèves du groupe « A » tandis qu'elle s'accroît chez ceux du groupe « B ». Plus précisément, le nombre d'élèves qui adoptent un tel discours passe de trois ( $3/26 = 11,5\%$ ) à zéro du côté du groupe « A » alors qu'il grimpe de un ( $1/18 = 5,6\%$ ) à trois ( $3/18 = 16,7\%$ ) à l'intérieur du groupe « B ».

c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Ce changement est probablement à mettre en lien avec le fait que l'enseignant « A » et l'enseignant « B » soulignent une panoplie de caractéristiques sociétales actuelles qui, de par l'aspect plus ou moins « pathologique » qu'elles revêtent, ont pu être associées par les étudiants à l'acte de suicide, phénomène lui-même déplorable. Comme nous l'avons auparavant mentionné, le cours *Individu et société* est le lieu d'exposition de diverses caractéristiques des sociétés dites modernes parmi lesquelles figurent notamment : 1) l'individualisme, 2) l'état sociétal de changement perpétuel et de compétition permanente, 3) l'élévation constante des besoins de consommation, 4) l'accroissement de la complexité de l'organisation sociale, 5) la production de masse ainsi que la prééminence de la structure économique et 6) le mouvement temporel accéléré. Ayant pris conscience de ces thématiques tout en se faisant proposer une compréhension sociologique du suicide, certains élèves ont peut-être été portés à établir un lien de cause à effet entre ces divers traits de société potentiellement problématique et la diminution de l'immunité au suicide des membres des sociétés actuelles.

En ce qui concerne la disparition des références à un état sociétal d'anomie en classe « A » et à la faible augmentation de ces dernières en classe « B », l'on peut affirmer que le fait que l'enseignant « B » ait présenté plus longuement et de façon plus détaillée la typologie durkheimienne du suicide semble avoir eu un certain effet sur les « croyances/conceptions sociales » nourries par certains de ses étudiants. Ainsi, bien que les élèves de l'enseignant « A » se soient eux aussi vus proposer l'idée selon laquelle le suicide peut résulter d'un « état sociétal d'anomie », il apparaît qu'aucun d'entre eux n'ait été suffisamment convaincu par une telle idéation pour l'intégrer à sa propre compréhension du suicide. Aussi, le développement de ce genre de discours est certainement à mettre en lien avec le fait que l'enseignant « B » propose à ses étudiants un exemple concret des possibles répercussions de l'anomie sociétale sur le taux de suicide en présentant à ces derniers un documentaire qui porte spécifiquement sur cette thématique. Proposant un portrait de la situation vécue par une population autochtone du nord du Québec où le suicide est un phénomène répandu, ce

reportage, intitulé *Jeunes autochtones au Québec*<sup>28</sup>, semble du moins avoir convaincu une des trois élèves du groupe « B » que nous avons cité ci-haut, laquelle relie les phénomènes du suicide et de l'anomie sociétale en soulignant que les membres des premières nations voient souvent leur immunité au suicide affaiblie par leur insertion dans un contexte social d'effritement des anciens repères sociaux. Encore une fois, il semble que le contenu académique auquel ont été soumis les étudiants ainsi que le temps d'exposition à ce même contenu constituent les deux principales variables qui permettent de rendre compte des transformations réflexives que nous avons observées.

### **3.3.3 Le suicide comme conséquence d'un manque ou d'un surplus d'intégration sociale (suicides égoïste et altruiste)**

#### a) Aperçu global

Dans un autre ordre d'idée, les propos tenus par vingt étudiants (20/44 = 45,5%) au début de notre enquête nous semblent être à ranger sous la rubrique des références implicites au suicide égoïste. Plus précisément, les réflexions développées par ces élèves suggèrent diverses explications au suicide qui, si elles s'avéraient toujours être mentionnées par ces derniers à la fin du semestre, pourraient fort bien les incliner à préciser qu'ils associent l'acte de suicide à un certain état d'« égoïsme » individuel. Ainsi, et bien que les étudiants ne soient, à cette étape, probablement pas conscients de proposer des explications causales que leur enseignant apparentera à des cas patents de « suicide égoïste », nombreuses sont les propositions étudiantes qui font apparaître l'acte de suicide comme la résultante d'une situation de « faible intégration sociale ».

Chez les élèves qui ont tendance à inscrire leur pensée dans une telle direction analytique, l'on repère ainsi deux types généraux de réflexions, soit les affirmations selon

---

<sup>28</sup> Gravel, Alain, Peter Ingles et Marie-Claude Pernaut. 2001. *Jeunes Autochtones au Québec*. Film coul. 43 min 28 s. Montréal : Radio-Canada, RealVideo

lesquelles: 1) le suicide peut résulter d'un faible attachement de l'individu à la société et 2) le suicide peut être la conséquence d'un état quelconque d'isolement individuel. Aussi, ces deux types de propositions sont le plus souvent avancées simultanément par les étudiants, de telle sorte que l'on peut se prêter à la lecture d'une multitude de réflexions distinctes telles que :

Étudiante A24F : [...] les gens qui se suicident sont souvent fermés sur eux-mêmes et laissés à eux-mêmes, ou encore, ils sont très indépendants.

Étudiant B2G : Les personnes se suicident parce qu'elles perdent le contact avec la société.

Étudiante B6F : Le suicide est un acte posé par des personnes qui se retirent de la société et qui ont l'impression qu'elles sont les seules à penser d'une certaine manière, elles vivent des choses particulières et croient que personne ne les comprend [...].

Étudiante A18F : Le suicide peut résulter d'un manque de personnes ressources, habituellement les gens qui se suicident sont seuls et n'ont pas d'entourage.

Étudiante A20F : Les personnes qui se suicident manquent d'épaules pour s'appuyer, elles n'ont personne à qui se confier. Elles ont donc tendance à tout accumuler et un jour ça éclate.

Les réflexions qui sont proposées par les étudiants qui établissent un lien de causalité entre l'acte de suicide et une situation particulière de rupture ou de relâchement des liens sociaux comportent divers éléments de réponse parmi lesquels figurent: 1) la perte de contact avec la société, 2) la solitude, 3) le manque de personnes ressources à même de soutenir et d'écouter l'individu en cas de difficultés personnelles, 4) l'incapacité ou le refus de se tourner vers autrui pour obtenir de l'aide, 5) le repli sur soi, 6) l'état individuel d'indépendance exacerbé, 7) le retrait de la société, 8) le fait de n'avoir « aucun proche » et 9) l'impression de n'être aimé de quiconque.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au second temps de notre étude, le nombre des répondants dont les propos révèlent une tendance à associer l'acte de suicide à un état individuel d'« égoïsme » grimpe de vingt

(20/44 = 45,5%) à vingt-deux (22/44 = 50%). L'augmentation observée est donc ici peu importante, mais révèle néanmoins un renforcement de la tendance des élèves à associer le suicide à un état d' « égoïsme » individuel puisque le vocabulaire utilisé par ces derniers nous permet de constater qu'ils ont été sensibles à la vision durkheimienne du suicide à laquelle ils ont été exposés en classe. En effet, quinze étudiants (15/44 = 34,1%) développent alors des réflexions qui sont fortement teintées de la définition du suicide égoïste qui fut proposée par leur enseignant, ce qui transparaît dans les éléments de vocabulaire auxquels ces derniers ont recours afin de préciser leur pensée. Ainsi, certains étudiants nous proposent que le suicide peut être dû à un « manque d'intégration sociale », à un « manque d'encadrement » et à la « faiblesse des liens sociaux » qui rattachent l'individu à la société, tandis que d'autres associent l'acte de suicide à « l'effritement du ciment social » ou encore à l' « amenuisement de la capacité encadrante des anciennes institutions sociales » lesquelles laissent désormais l'individu seul avec lui-même et sans soutien. À cette étape, les réflexions proposées par une étudiante sont même le lieu de déploiement d'une référence directe au suicide égoïste :

Étudiante B30F : Temps 1) On ne peut pas toujours expliquer le suicide car seul celui qui commet un tel geste sait pourquoi il l'a fait et même parfois il ne le sait pas lui-même. Deuxièmement, le manque d'affection y est souvent pour quelque chose, [...] mais toutes les raisons peuvent être valables quand un individu veut en finir avec sa vie. C'est pourquoi je pense que la chose ne s'explique pas vraiment. Temps 2) Le suicide peut résulter d'un manque d'intégration sociale [et] d'un manque d'encadrement [...] comme dans le cas de suicide égoïste. Chaque individu a besoin de son entourage et de leurs encouragements pour réaliser ses rêves et ne pas abandonner.

Hormis ce cas unique, il est à retenir que les propos des étudiants révèlent généralement le développement d'une tendance à souligner de façon plus explicite la dimension sociale de l'état d' « égoïsme individuel » qui peut mener l'individu au suicide du même nom. L'agent social candidat au suicide égoïste, nous semblent proposer ces élèves, n'est donc pas l'unique artisan de son isolement, mais s'inscrit dans une réalité sociale qui facilite et participe à son retrait de la société de par sa faible capacité intégratrice. Chez ces étudiants, l'on peut ainsi constater ce type de modulation réflexive :

Étudiante A29F : Temps 1) Des gens se suicident, ils sont désespérés. Ils sont laissés à eux-mêmes. Ils n'ont personne vers qui se tourner. Ils sont retirés de la société, ils se font rejeter peu importe. Temps 2) Le retrait de la société peut pousser au suicide. Les gens qui se suicident ne sont pas intégrés socialement, ils se sentent donc délaissés inconsciemment [...]

Plus précisément, la faible hausse du nombre de références au suicide égoïste est le résultat de tendances opposées au sein des deux groupes d'étudiants. En effet, l'on observe en classe « A » une diminution de la propension des élèves à associer le suicide à un certain état d'égoïsme individuel tandis que les données recueillies en classe « B » révèlent une augmentation de cette même propension. Ainsi, chez les étudiants de l'enseignant « A », ce nombre passe de douze ( $12/26 = 46,2\%$ ) à neuf ( $9/26 = 34,6\%$ ) au cours du semestre, alors qu'il grimpe de huit ( $8/18 = 44,4\%$ ) à treize ( $13/18 = 72,2\%$ ) chez les élèves de l'enseignant « B ». De fait, le mince accroissement du pourcentage d'étudiants dont les propos révèlent une référence plus ou moins explicite au suicide égoïste est entièrement dû à une montée en popularité de ce genre de réflexion au sein du groupe « B », celle-ci compensant même l'affaiblissement de cette tendance discursive en classe « A ».

D'ailleurs, chez les élèves du groupe « B », l'influence du cours *Individu et société* se voit également au développement d'une nouvelle tendance, laquelle transparaît chez quatre étudiants de cette classe ( $4/18 = 22,2\%$ ). En effet, l'on constate chez ces quelques élèves une référence au suicide dit « altruiste » de Durkheim qui propose que l'acte de suicide peut être la résultante d'une situation de trop forte intégration sociale. Les quatre étudiants qui se réfèrent au suicide altruiste semblent d'ailleurs avoir été fortement convaincus par la typologie durkheimienne du suicide puisque les propos de ces derniers comportent tous une référence au suicide égoïste. Chez ces élèves, l'on observe donc le développement d'une compréhension sociologique du suicide qui est fort différente de celle qu'ils nous avaient présentée en début de semestre, tel que l'illustrent les réflexions développées par ces étudiants aux deux moments de notre enquête :



Étudiante B23F : Temps 1) Quelqu'un qui s'enlève la vie, c'est quelqu'un pour qui la peur de vivre est devenue plus grande et plus insupportable que la peur de mourir. Aussi, certaines personnes n'ont tout simplement plus d'espoir envers l'humanité. Elles se disent que la vie, avec toutes ses misères, ne vaut plus la peine d'être vécue. Elles voient tout en noir. Temps 2) Les personnes qui se suicident n'ont aucun sentiment d'appartenance envers la société. Elles sentent qu'elles n'y ont pas leur place. Le suicide peut aussi être observé quand le « moi » disparaît au profit d'un groupe. C'est par exemple le cas des commandos suicide en Afghanistan, et des soldats.

Étudiante B6F : Temps 1) C'est sûr que la pression pousse beaucoup de gens à se suicider. Je pense que c'est comme s'ils n'arrivaient jamais à croire en eux-mêmes. [...] Le suicide est aussi un acte posé par des personnes qui se retirent de la société et qui ont l'impression qu'elles sont les seules à penser d'une certaine manière [...]. Temps 2) Le manque d'intégration peut engendrer le suicide. [...] Une personne qui n'arrive pas à s'assimiler à un groupe d'appartenance [...] peut se suicider. Le suicide peut aussi être dû à un trop fort degré d'intégration comme c'est le cas dans l'armée qui efface l'individu au profit du groupe. En ce cas, l'individu ne se préoccupe pas de ses sentiments, mais de la force du groupe. Il ne pense plus à lui, mais au regroupement.

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le cours *Individu et société* est le lieu d'exposition d'une vulgarisation de la compréhension durkheimienne du suicide selon laquelle ce phénomène dépend « [...] de deux variables sociales, l'intégration et la régulation, les quatre [principaux] types de suicide étant rattachés aux extrêmes de ces dimensions, soit pour la première, l'égoïsme et l'altruisme et pour la seconde l'anomie et le fatalisme » (Besnard, 1994, p. 127). Sous cet angle d'analyse, l'intégration et la régulation sociales apparaissent comme deux composantes du processus général de socialisation auquel sont soumis tous les membres d'une société dont les déficiences – soit l'excès ou le défaut – peuvent incliner l'individu au suicide (Steiner, 2005, p. 49-50).

Chaque déficience possible dans ce même processus est alors présentée aux étudiants comme constituant une « cause » particulière au suicide qui détermine un des types spécifiques de suicide qui sont répertoriés par Durkheim soit : 1) le suicide égoïste, 2) le

suicide altruiste, 3) le suicide anémique et 4) le suicide fataliste (Steiner, 2005, p. 49). Dans cette optique, et encore plus sommairement, le suicide égoïste apparaît donc la conséquence d'un trop faible attachement de l'individu à la société et aux groupes sociaux qui la composent (Steiner, 2005, p. 49), ce type de suicide étant pour ainsi dire l'apanage de l'« ego laissé à lui-même » qui est le plus souvent situé dans un contexte social d'« individuation démesurée » (Durkheim, 1986, p. 223). Ainsi, dans le glossaire (Gauvin, 2008, p. 55-56) utilisé par l'enseignant « A », on peut lire :

Ce type de suicide risque d'être observé lorsque les individus sont isolés, qu'ils sont en carence de liens sociaux, [ce qui] se produit lorsque les groupes (exemple : la famille) sont affaiblis et qu'ils ne sont pas en mesure d'encadrer l'individu ou qu'ils ne le font pas suffisamment, ce qui engendre un repli sur soi [...].<sup>29</sup>

Présentée dans les deux groupes d'étudiants, ce type de compréhension du suicide est toutefois abordé plus longuement par l'enseignant « B », qui fait de plus lire à ses étudiants quelques textes sur la théorisation du suicide développée par Durkheim. Devant s'adonner à un exercice de lecture portant sur ces mêmes extraits textuels, les étudiants de cet enseignant doivent également s'assurer de bien saisir cette typologie sociologique du suicide puisqu'elle est matière à examen. Par contraste, les élèves du groupe « A » se font plus rapidement fait exposer la compréhension durkheimienne du suicide et n'ont à faire qu'un court exercice de lecture sur le sujet. Ces élèves abordent donc moins en profondeur cette thématique au cours du semestre.

Il est certes à supposer qu'une telle dissemblance dans le parcours académique proposé par les deux enseignants n'est pas étrangère aux divergences tendancielle qui ont été relevées à la comparaison des réponses fournies par les étudiants du groupe « A » et du groupe « B ». Encore ici, il semble ainsi que la « durée » des exposés magistraux ainsi que la profondeur avec laquelle les enseignants ont abordé le phénomène du suicide ont eu une influence sur la tendance des étudiants à intégrer à leurs schèmes de pensée une

<sup>29</sup> « En conséquence, [est-il précisé dans cette définition du suicide égoïste], [un tel individu] n'a d'autres règles pour guider ses conduites que celles qu'il se fixe lui-même. C'est cette trop grande marge de manœuvre laissée par les groupes aux individus qui peut les pousser au suicide » (Gauvin, 2008, p. 55-56).

compréhension sociologique de l'acte de suicide sensible aux réflexions de Durkheim. Cependant, nous verrons plus tard que la moins grande adhésion des élèves du groupe « A » à ce type de théorisation du suicide est pour une part compensée par le rattachement à une autre appréhension de ce phénomène qui leur fut proposée par leur enseignant.

### 3.3.4 Stigmatisation, marginalisation et suicide

#### a) Aperçu global

À la fin de la session, certains élèves affirment que l'acte de suicide peut être la conséquence extrême d'un état individuel de non-conformité aux normes socialement établies. Ainsi, et plus précisément, ces étudiants proposent qu'un acte de mort volontaire peut être posé par un individu qui est victime d'un processus senti de stigmatisation qui peut mener à sa marginalisation (isolement, exclusion) de la masse des acteurs sociaux qui vivent en conformité aux modèles culturels et aux normes socialement véhiculés<sup>30</sup>.

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Inexistant au début du semestre, ce type de réflexion est adopté par huit étudiants (8/44 = 18,2%) au second moment de notre étude, lesquels sont tous des élèves du groupe « A ». Plus spécifiquement, c'est donc près du tiers (8/26 = 30,8%) des étudiants de cette classe qui adhèrent à cette compréhension du phénomène du suicide tandis qu'aucun des élèves de l'enseignant « B » ne nous propose ce genre de réflexion.

---

<sup>30</sup> L'appréhension du suicide comme conséquence de l'insertion dans une dynamique de marginalisation aurait pu être rangée sous la rubrique des compréhensions psychologisantes, puisque le fait pour un individu d'être « mis à l'écart » peut être considéré comme un problème personnel qui engendre son lot de souffrances intérieures. Nous avons toutefois choisi de traiter séparément cette tendance réflexive étant donné que la marginalisation constitue également un processus social qui peut être traité et compris sociologiquement, ce qui est d'ailleurs le cas dans le cadre du cours *Individu et société*.

Ce genre d'affirmation fait toujours contraste avec les explications du suicide qu'avaient fournies ces huit élèves en début de session, ce qui peut notamment être illustré par le discours tenu par ces étudiantes aux deux moments de notre enquête :

Étudiante A7F : Temps 1) [...] Parfois, les personnes qui tentent de se suicider sont rongées par les regrets [...]. Le passé peut devenir insupportable et entraîner le goût de mettre fin à ses jours pour être enfin en paix. Cause encore plus courante, le rejet est souvent le motif du suicide. [...] Lorsqu'on se sent rejeté, on se sent invisible, inutile et parfois, on trouve préférable de ne plus être là. Temps 2) La stigmatisation peut mener au suicide. Par exemple, les modèles culturels masculin et féminin qui sont imposés par la société sont très différents et chez les hommes, la non-conformité au modèle masculin peut provoquer la stigmatisation. [Aussi], ce modèle peut engendrer le suicide chez les hommes car selon celui-ci, il n'est pas convenable pour eux d'exprimer leurs émotions. Le manque d'encadrement est une autre raison.

Étudiante A26F : Temps 1) Selon moi, la société dans laquelle une personne vit peut avoir un impact. Par exemple, si tout le monde rejette quelqu'un [...], il peut subir [...] un lavage de cerveau et se dire que les autres ont peut-être raison. Peut-être qu'une personne qui se suicide peut également avoir subi de nombreux problèmes au cours de sa vie (jeu, alcool, maladies) et ne trouver aucun moyen pour les régler. [...]. Temps 2) Le suicide peut être la conséquence de la pression sociale. Il faut en quelque sorte être conforme à ce que la société nous impose comme modèle car si on est trop différent ou qu'on viole des normes informelles, on est stigmatisé, rabaissé, ridiculisé. Il y a aussi le stress parce qu'on vit dans une société individualiste où le dépassement de soi continué prédomine. La pression devient alors trop forte lorsqu'on ne répond pas aux attentes.

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

La prise en compte du matériel didactique utilisé par chacun des enseignants nous permet de constater que la pensée de ces quelques élèves est influencée par une proposition sociologique que seul l'enseignant « A » présente à ses étudiants au cours du semestre, soit l'idée selon laquelle une situation de déviance implique nécessairement la réunion des trois éléments que sont : 1) « l'existence d'une norme », 2) « un comportement de déviance de cette norme » et 3) « un processus de stigmatisation de cette transgression » (Muccielli, 1999, p. 20). Profondément ancrée dans la compréhension « culturelle » de la société qui n'est présentée que par l'enseignant « A », cette hypothèse conduit logiquement à une autre

proposition : l'affirmation selon laquelle l'insertion dans une telle dynamique peut être lourde de conséquences pour un individu dans la mesure où les agents stigmatisés font souvent l'objet de sanctions sociales formelles ou informelles (Gauvin, 2008, p. 53). Suivant cet angle d'analyse, il est ainsi proposé que l'enchaînement d'un individu ou d'un groupe à un tel procès peut favoriser sa marginalisation (isolement, exclusion), la soumission aux préjugés, à la désapprobation sociale, aux réactions négatives de l'entourage, etc., risquant d'affaiblir le degré d'intégration des individus concernés à la société. Dès lors, et en raison d'un tel ostracisme conjoncturel, le spectre du suicide risque de guetter ces agents sociaux.

Les étudiants de l'enseignant « A » se voient proposer (par le biais d'un exposé magistral et d'un exercice de lecture) qu'une telle théorisation du phénomène du suicide permet notamment d'expliquer le plus haut taux de suicide chez les hommes dans notre société puisque le modèle culturel masculin imposé par celle-ci les rend plus vulnérables lorsqu'ils sont en situation de détresse ou lorsqu'ils ne correspondent pas à l'idéal de masculinité en vigueur (Charbonneau et Houle, 1999, p. 62-68). On reconnaît d'ailleurs toute l'influence de cette proposition dans la réflexion que nous a proposée l'étudiante A7F à laquelle nous nous sommes référée plus haut. Selon toute vraisemblance, le fait que seuls les étudiants du groupe « A » ont été exposés à une telle compréhension du suicide semble avoir joué un rôle dans le développement d'un tel point de vue chez certains d'entre eux. Ce même fait nous permet également de comprendre pourquoi aucun des élèves du groupe « B » n'a été enclin à nous proposer ce genre de réflexion à la fin du semestre.

Cette particularité du contenu académique proposé par l'enseignant « A » nous permet aussi de comprendre en partie pourquoi les élèves de cette classe ont été moins perméables à la typologie durkheimienne du suicide que les étudiants du groupe « B ». S'étant en effet succinctement vus présenter ces deux théorisations du suicide, il semble que certains élèves de l'enseignant « A » ont été plus convaincus par la seconde que par la première d'entre elles. Une telle situation est d'ailleurs d'autant plus envisageable que l'enseignant « A » accorde plus de temps à la présentation de cette compréhension du suicide qu'à l'exposition de la typologie du suicide qui fut élaborée par Durkheim. Aussi, en classe « A », les lectures et les

exercices qui portent sur chacune de ces deux appréhensions du suicide sont d'une ampleur très différente, les extraits textuels et les exercices de lecture qui se rapportent à la compréhension « normative » du suicide étant d'une taille et d'une complexité plus importante que ceux qui se rapportent à la typologie durkheimienne du suicide. Constatant ceci, il serait donc incertain d'avancer que les étudiants du groupe « A » n'ont pas acquis une propension à porter un regard sociologique sur l'acte de suicide : le fait est plutôt que l'angle d'analyse pour lequel certains d'entre eux ont développé une affinité est différent de celui qui fut proposé en classe « B ».

### **3.3.5 Rétrospective sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants relatives au phénomène du suicide**

Globalement, l'analyse des « croyances/conceptions sociales » des étudiants quant au phénomène du suicide nous a révélé leur rattachement à diverses tendances convictionnelles ainsi qu'une certaine transformation de ces dernières sous l'effet probable du cours *Individu et société*. Dans la même mesure, les modifications que nous avons constatées nous ont semblé, le plus souvent, pouvoir être comprises par la prise en considération de la matière vue en classe quant à cette thématique ainsi qu'en regard de la durée et de la profondeur avec laquelle chacun des deux enseignants ont abordé cette même matière.

Nous avons tout d'abord constaté un affaiblissement de la tendance des étudiants à opter pour une appréhension psychologique de l'acte de suicide, modulation que nous avons été portée à expliquer par le fait que l'enseignant « A » et l'enseignant « B » familiarisent leurs élèves à une compréhension du suicide sensible aux facteurs sociaux qui exercent une influence sur ce phénomène. Par surcroît, nous avons noté un affaiblissement plus important de cette tendance en classe « B » dissemblance que nous avons attribuée au fait que l'enseignant « B » consacre plus de temps à la présentation d'une théorisation sociologique du phénomène du suicide que son homologue.

Premier élément de discours qui nous a semblé attester du développement d'une préférence pour une compréhension sociologique du suicide, nous avons constaté un accroissement de la proportion des élèves ayant tendance à associer l'acte de suicide à différentes caractéristiques des sociétés actuelles. Une telle tendance ne nous apparut guère étonnante considérant le fait que les deux enseignants s'attardent à présenter un portrait des sociétés modernes en soulignant plusieurs de leurs caractéristiques particulières, lesquelles apparaissent souvent revêtir un aspect plus ou moins problématique. Autre constatation importante, nous avons noté une maigre augmentation du nombre d'étudiants qui expliquent l'acte de suicide comme la conséquence d'un manque ou d'un surplus d'intégration sociale (suicides égoïste et altruiste), celle-ci semblant due à une montée en popularité de ce type de réflexion en classe « B ». L'explication de ce phénomène peut résider dans la combinaison de deux constats distincts, soit : 1) le fait que le parcours académique proposé par l'enseignant « B » fait en sorte que ses étudiants abordent plus en détail la compréhension durkheimienne du suicide que les élèves du groupe « A »; 2) le fait que les étudiants de l'enseignant « A » se sont vus présenter une autre théorisation du suicide qui fait apparaître cet acte comme la conséquence d'un sentiment de stigmatisation.

Comme pour les deux thématiques précédentes, la comparaison des réflexions développées par les étudiants à l'égard du phénomène du suicide au début et à la fin du semestre nous permet d'envisager que le cours *Individu et société* constitue un espace socialisateur qui peut participer à engendrer diverses modulations discursives chez les étudiants. Étant révélatrices de différentes transformations des « croyances/conceptions sociales » nourries par ces derniers, de telles modulations nous portent ainsi à affirmer que l'insertion dans ce cours d'introduction à la sociologie peut initier certaines évolutions dans l'habitus individuel.

### 3.4 Les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles

Les deux autres questions que nous avons posées aux étudiants nous renvoient aux phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles, correspondant aux questions 7 et 8 de notre questionnaire, que nous avons respectivement formulées comme suit :

Question 7 : « *Un de tes amis te raconte qu'il vient de croiser un ancien copain qui a grandi dans une famille à faibles revenus bénéficiant de prestations de la Sécurité du revenu (aide sociale). Ayant quitté le nid familial, cet individu vit désormais lui-même de l'aide sociale. Selon toi, qu'est-ce qui peut l'avoir amené à se trouver dans une situation financière semblable à celle de ses parents? »*

Question 8 : « *Dans un reportage télévisé, un grand chirurgien explique qu'il est issu d'une famille très modeste et peu instruite. Selon toi, qu'est-ce qui explique que cette personne ait atteint un tel niveau de scolarité et exerce une telle profession? »*

Globalement, la pertinence de ces deux questions – qui proposent aux élèves de réfléchir à un cas de mobilité sociale intergénérationnelle ascendante et à un cas de reproduction sociale intergénérationnelle – tient au fait qu'elles cadrent dans la dynamique du cours *Individu et société* qui vise à offrir un portrait des sociétés occidentales par la présentation de leur fonctionnement général (Chalifour, 2007, p. 2). Aussi, la formulation de ces questions visait à faire ressortir la plus ou moins grande tendance des élèves à considérer les acteurs sociaux pour responsables de leur trajectoire individuelle en faisant abstraction des déterminismes sociaux qui peuvent influencer leur parcours. L'analyse des réflexions fournies par les élèves nous a permis de vérifier si ces derniers semblent avoir abandonné une telle propension, élément qui constitue un des objectifs pédagogiques central du cours *Individu et société* (Chalifour, 2007).



Les principales tendances réflexives constatées chez les étudiants sont les propensions à : 1) considérer la dimension économique des procès de mobilité et de reproductions sociales intergénérationnelles (3.4.1), 2) adhérer à une conception bourdieusienne de ces phénomènes (3.4.2), 3) souligner l'influence de la famille sur le devenir individuel (3.4.3), 4) faire référence à une dynamique plus « générale » de socialisation (3.4.4) et 5) tenir les acteurs sociaux pour responsables de leur situation socio-économique (3.4.5).

### **3.4.1 Une prise en considération de la dimension économique des procès de mobilité et de reproduction sociales intergénérationnelles**

#### a) Aperçu global

Au début du semestre, quelques étudiants proposaient que le manque de ressources économiques peut constituer un frein à la mobilité sociale ascendante d'un individu et/ou un facteur explicatif d'une dynamique de reproduction sociale intergénérationnelle. Ainsi, au premier temps de notre enquête, sept élèves ( $7/44 = 15,9\%$ ) étaient enclins à expliquer le cas de figure de l'assisté social par le fait que cet individu n'a pas évolué dans un milieu familial capable de lui offrir le soutien monétaire nécessaire à son ascension sociale, réflexion qui donne lieu au type de commentaires suivants :

Étudiante A3F : (Question 7) D'après moi, c'est peut-être parce que ses parents ne l'ont jamais vraiment encouragé à poursuivre l'école et lui ont donné un mauvais exemple. Aussi, ils n'ont pas beaucoup de sous et donc pas beaucoup d'argent pour lui payer des études.

Étudiant A21G : (Question 7) D'habitude les parents supportent financièrement leur enfant. Ceux-ci ne pouvaient le faire, leur enfant est donc dans le même pétrin qu'eux.

En ce qui concerne le cas du grand chirurgien, seules les réponses de deux étudiants ( $2/44 = 4,5\%$ ) nous révèlent une telle propension. Pour ces élèves, il est ainsi à envisager que

cet individu a disposé d'un soutien financier extrafamilial qui lui a permis d'entreprendre des études avancées :

Étudiant A21G : (Question 8) Il était un élève doué au point de se faire offrir une aide financière par des individus plus confortables que sa famille économiquement.

Étudiant B23F : (Question 8) [...] Le fait de venir d'une famille modeste ne signifie pas qu'on a rien dans la tête. Il a dû exploiter son potentiel au maximum et avoir recours aux prêts et bourses pour arriver où il est maintenant.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

À la fin de la session, le nombre de références aux ressources économiques est quasi identique, alors que six étudiants ( $6/44 = 13,6\%$ ) nous proposent que le parcours socio-économique de l'assisté social s'explique par le fait qu'il a évolué dans une famille à faibles revenus. De la même manière, à ce moment, l'idée selon laquelle la situation du chirurgien s'explique par le fait qu'il a disposé d'un accès privilégié à diverses ressources financières n'est formulée que par un étudiant.

D'ailleurs, pour le premier cas de figure comme pour le second, l'on constate une certaine oscillation réflexive qui mène quelques étudiants soit à acquérir, soit à abandonner une tendance à relier le parcours social d'un individu aux ressources financières qui sont à sa disposition. Ainsi, nous pouvons constater quelques modulations réflexives telles que:

Étudiante B23F : (Question 7) Temps 1) C'est un cercle vicieux. À cause des faibles revenus de ses parents, il n'a peut-être pas eu la chance de faire des études lui permettant d'avoir un travail avec un salaire satisfaisant. Temps 2) C'est une question d'habitus. Les gens issus d'une classe sociale ont tendance à demeurer entre eux à cause de l'intégration, chez les individus, d'un bagage culturel qui régit de façon inconsciente leurs actions et leurs goûts.

Étudiante A11F : (Question 7) Temps 1) Il s'agit sans aucun doute d'un manque de motivation (détermination). Cet individu n'a pas vu ses parents se chercher un emploi. Ce n'est donc pas dans ses priorités alors il profite de l'aide sociale. Temps 2) Il a imité ses parents et leur tendance à penser à court terme. Aussi, son capital économique (faibles revenus) a influencé ses conditions d'existence.

Étudiant B2G : (Question 8) Temps 1) Il ne désire pas vivre comme ses parents ou faire vivre une telle situation à ses enfants. Temps 2) Cette situation est plus rare que s'il avait été issu d'une famille riche. Le soutien gouvernemental (prêts et bourses) l'a sûrement aidé.

Ici encore, la répartition des étudiants en classe « A » et en classe « B » ne laisse entrevoir aucun effet distinct de la démarche académique suivie par les deux enseignants.

c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Ce relatif maintien de la tendance des étudiants à considérer la dimension économique des deux situations fictives que nous leur avons présentées est difficile à expliquer en regard du contenu académique proposé dans le cours *Individu et société*. En effet, ce cours se veut surtout le lieu d'explicitation des facteurs sociaux qui pèsent sur l'individu et orientent ses façons d'être et d'agir ainsi que son parcours en société. Ainsi, bien que les étudiants des deux classes se soient vus proposer que la position sociale occupée par un individu n'est pas étrangère aux ressources économiques qui lui sont accessibles, il ne s'agit pas de l'idée centrale qui leur fut exposée par leurs enseignants. Principalement abordée lors de la présentation de la compréhension bourdieusienne du social, l'affirmation de l'aspect économique du phénomène de la reproduction sociale des inégalités passe surtout par l'explicitation du concept d'habitus et des quatre formes de capitaux (social, culturel, économique et symbolique) qui sont conçus par Bourdieu comme permettant aux individus de conserver ou d'améliorer leur position dans la hiérarchie sociale existante. Dans le contexte du cours *Individu et société*, les deux cas de figure que nous avons présentés aux étudiants sont donc surtout à comprendre en regard de l'insertion des acteurs sociaux dans divers contextes socialisateurs capables d'orienter leur destinée respective. La poursuite de

l'analyse nous permettra de constater l'influence de ce genre de proposition sociologique sur les réflexions développées par les élèves.

### **3.4.2 Une appropriation d'une conception bourdieusienne des phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles**

#### a) Aperçu global

Chez certains étudiants, l'on constate le développement d'une adhésion à une compréhension bourdieusienne des cas de figure de l'assisté social et du grand chirurgien. En effet, en fin de semestre, onze élèves ( $11/44 = 25\%$ ) reprennent à leur compte différents concepts utilisés par Bourdieu (habitus, habitus de classe, habitus primaire, capital culturel, capital économique, capital social, intériorisation, etc.) afin d'expliquer le parcours social de ces deux individus. Ces étudiants nous proposent ainsi diverses réflexions qui attestent chez eux du développement d'une compréhension plus sociologique des phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles.

#### b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

En ce qui concerne le cas de l'assisté social, cette propension est à déceler dans les propos de neuf étudiants ( $9/44 = 20,5\%$ ). En revanche, du côté du cas du grand chirurgien, seules les réflexions proposées par cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ) dévoilent le développement d'une telle tendance. Aussi, et par contraste avec ce qu'il nous fut possible d'observer jusqu'alors, la majorité des commentaires de type bourdieusien (soit onze sur quatorze) sont formulés par des membres du groupe « B ». Dans tous les cas constatés, nous nous retrouvons néanmoins devant des modulations réflexives considérables, et ce, peu importe qu'elles soient développées par des élèves du groupe « A » ou du groupe « B ». Les quelques

commentaires suivants, colligés dans les deux classes d'étudiants, sont autant d'exemples de ces transformations des « croyances/conceptions sociales »:

Étudiante A25F : (Question 7) Temps 1) Je crois que certaines personnes croient que ce que leurs parents ont fait est bien et, sans vraiment s'en apercevoir, ils font comme eux. Nous croyons tous (ou presque) que nos parents sont un exemple à suivre. Je pense donc que c'est ce qu'il a pu croire. Temps 2) Une personne ayant vécu selon un habitus de classe et dans certaines conditions d'existence se considérera conformément à ceux-ci. Donc, si elle est riche, elle restera riche et si elle est pauvre, elle restera pauvre. La situation de cet individu s'explique donc par l'habitus de classe qu'il a intégré depuis sa naissance au sein de sa famille.

Étudiante B6F : (Question 7) Temps 1) C'est certain que d'avoir grandi conformément à ce mode de vie peut l'avoir [...] encouragé à suivre ce chemin, mais d'après moi, n'importe qui peut s'en sortir. Temps 2) C'est une question d'habitus de classe. Les valeurs et les comportements de sa classe sociale (classe populaire) se sont imprégnés dans sa propre façon d'être et influencent ses choix de vie.

Étudiant A10G : (Question 8) Temps 1) Ses parents l'ont sûrement poussé à persévérer dans la vie et ces derniers ont sûrement indiqué à leur enfant le bon chemin à suivre. Je crois que ce genre de situation s'explique par les valeurs transmises par la famille. Temps 2) Malgré un capital économique faible, ses parents lui ont tout de même transmis un capital culturel et social plus important que celui de la majorité des membres de sa classe sociale. Ceux-ci lui ont permis de devenir ce qu'il est maintenant.

Étudiant B11G : (Question 8) Temps 1) Je me dis qu'il a été stimulé tout au long de son enfance, ce qui a eu pour effet de développer chez lui des facultés que sa famille n'aurait jamais cru qu'il puisse développer. Temps 2) Désirant sortir de ce cadre de faible instruction, le chirurgien a gonflé son capital culturel afin d'atteindre ses objectifs.

c) Les contenus d'enseignement en classe « A » et en classe « B »

Nous avons déjà mentionné que l'enseignant « A » et l'enseignant « B » présentent tous deux la compréhension bourdieusienne du social à leurs étudiants. Ainsi, les élèves ont été exposés à une vision de la société selon laquelle celle-ci consiste en : 1) un espace de concurrence inégalitaire structuré sur la base de capitaux divers (culturel, social, économique et symbolique) et 2) un lieu caractérisé par l'existence de rapports de force qui nécessitent de

la part des individus le déploiement de diverses stratégies afin de conserver leur rang social ou de gravir les échelons de la hiérarchie sociale existante. Conformément à une telle vision, les étudiants se sont également vus proposer que la notion d'habitus consiste en un concept sociologique fondamental, puisqu'il renvoie à tout ce qu'un individu a intégré à son être au cours de ses multiples expériences socialisatrices et qui risque par le fait même d'entraver ou de faciliter son ascension sociale. Jumelé à la possession de capitaux divers, l'habitus est donc présenté comme une réalité abstraite importante qui permet de rendre compte du rang occupé par un individu au sein d'une société. Soumis à cette compréhension particulière du social par le biais d'exposés magistraux, de lectures et d'exercices divers, il semble que certains élèves ont été suffisamment convaincus du bien fondé de cette dernière pour s'y référer afin d'expliquer les deux cas de figure que nous leur avons présentés.

Ici, cependant, le « temps » qui a été consacré à la présentation de cette compréhension du social ne nous permet pas d'expliquer la disproportion entre le pourcentage d'étudiants qui adoptent ce genre de discours dans les deux groupes d'élèves. En effet, une proportion plus importante d'étudiants ont adopté ce type de réflexion en classe « B », alors qu'il s'agit justement du groupe d'étudiants qui ont été le moins longuement exposés à la compréhension bourdieusienne du social. Conformément à notre cadre d'analyse, nous sommes donc portés à supposer qu'une telle situation s'explique par le fait que les élèves du groupe « A » ont également été exposés à une autre compréhension du phénomène de la socialisation qui fait ressortir l'importance de la famille comme entité socialisatrice primaire. Divisés entre ces deux types d'explications, certains élèves du groupe « A » ont donc pu opter pour la seconde d'entre elles plutôt que pour la première.

Force est toutefois de préciser que ces deux compréhensions du phénomène de la socialisation ne s'excluent pas mutuellement, Bourdieu faisant notamment de la cellule familiale le premier lieu de transmission d'un habitus de classe. Ainsi, le fait que certains élèves du groupe « A » ont expliqué les cas de mobilité et de reproduction sociales intergénérationnelles par l'explicitation du rôle de la famille comme organisation

socialisatrice ne signifie pas nécessairement qu'ils n'adhèrent pas à l'idée selon laquelle la cellule familiale est le lieu de transmission d'un habitus particulier et/ou de capitaux divers.

### 3.4.3 L'influence de la socialisation familiale sur le devenir individuel

#### a) Aperçu global

Au début du semestre, on reconnaît chez plusieurs étudiants une tendance à souligner le rôle joué par la cellule familiale dans l'orientation du parcours social de ses membres. À ce moment de l'enquête, vingt-et-un élèves (21/44 – 47,7%) expliquent la situation de l'assisté social par une influence du milieu familial tandis que quatre étudiants (4/44 = 9,1%) tiennent ce genre de discours en ce qui concerne l'exemple du grand chirurgien.

Ainsi, dans le premier cas, ces étudiants proposent qu'un acteur social qui vit dans une situation d'extrême pauvreté risque de subir une influence « négative » de la part de sa famille qui peut le mener à s'ancrer dans un mode de vie similaire à celui qu'il a connu jusqu'alors. En ce qui concerne le grand chirurgien, ces élèves concluent à l'existence d'une influence plus « positive » des membres de la cellule familiale, lesquels se seraient appliqués à indiquer à cet acteur social le bon chemin à suivre pour atteindre un statut socioprofessionnel élevé. Ainsi, et tel que l'attestent les quelques réflexions suivantes, l'on peut alors se prêter à la lecture de commentaires qui font soit de la famille une institution qui participe au maintien des positions sociales d'une génération à l'autre, soit une organisation qui peut être le moteur de certains cas d'ascension sociale :

Étudiante A7F : (Question 7) Les valeurs que ses parents lui ont transmises sont peut-être négligées en ce qui a trait au travail. [...] Peut-être a-t-il voulu suivre le même chemin que ses parents.

Étudiant B24F : (Question 7) Ses parents lui ont donné un exemple de paresse, donc, pour lui, c'est normal de ne pas travailler et de ne pas contribuer à la société.

Étudiante A5F : (Question 8) Puisque sa famille était modeste, elle l'a probablement encouragé et poussé dans la bonne direction pour qu'il ne soit pas comme elle.

Étudiant A10G : (Question 8) Ses parents l'ont sûrement poussé à persévérer dans la vie et ils ont sûrement appris à leur enfant à suivre le bon chemin. Je pense que ce genre de situation s'explique par les valeurs transmises par la famille.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au cours de la session, le pourcentage d'étudiants dont les propos comportent une référence à la socialisation familiale demeure relativement stable en ce qui concerne l'exemple de l'assisté social, cette explication étant présente chez vingt-deux élèves (22/44 = 50%) au second temps de notre enquête. À ce moment, les réflexions des élèves comportent toutefois des références plus directes à ce même type de socialisation, ce qui donne souvent lieu à des transformations réflexives considérables, tel que l'attestent les propos de ces deux étudiantes :

Étudiante A20F : (Question 7) Temps 1) L'ambition et l'acharnement doivent être transmis des parents vers l'enfant. Si ses parents n'avaient pas ces valeurs, l'enfant les aura rarement. Temps 2) Les parents sont le premier exemple qu'il a reçu. Ils ne l'ont probablement pas poussé à aller longtemps à l'école faute de capital économique ou parce qu'ils ont des préjugés envers les intellectuels. Il a donc intériorisé le tout et s'est dit qu'il ne valait peut-être pas mieux.

Étudiante A2F : (Question 7) Temps 1) Le manque d'éducation et d'encadrement de la part de la famille et de l'entourage peut expliquer cette situation. C'est peut-être aussi à cause d'un manque de motivation et d'espoir d'une vie meilleure. Temps 2) C'est peut-être en raison des faibles capitaux économique, social et culturel (Bourdieu) qui lui ont été transmis par sa famille au cours de sa socialisation primaire.

Ainsi, l'on dénote toujours chez onze élèves (11/44 = 25%) une tendance à expliquer cette situation de reproduction sociale intergénérationnelle par une certaine référence à un phénomène de socialisation familiale. Par contre, les propos de onze autres étudiants (11/44 = 25%) comportent une référence plus explicite à un tel processus, ce qui transparaît dans



l'utilisation de différents concepts sociologiques tels que les vocables d'intériorisation (3/44), d'habitus (4/44), de capital culturel (5/44) et de socialisation (1/44). Aussi, tous les élèves qui se rapportent plus directement à ce type de socialisation sont tous des élèves de l'enseignant « A ».

En ce qui concerne l'exemple du grand chirurgien, l'on constate une mince augmentation du nombre d'étudiants qui expliquent ce cas de mobilité sociale ascendante par un processus de socialisation familiale, celui-ci passant de quatre (4/44 = 9,1%) à sept (7/44 = 15,9%) au cours du semestre. Aussi, et comme dans le cas précédent, l'on voit alors apparaître quelques références plus explicites à un tel processus (3/44 = 6,8%), ce qui donne des propos tels que:

Étudiante A27F : (Question 8) Temps 1) Il n'a probablement pas voulu reproduire le modèle de vie de ses parents. Temps 2) S'il a été élevé dans un milieu familial et scolaire stimulant, il a pu se distancier du bagage culturel (capital culturel) qu'il aurait normalement dû intérioriser [...].

À l'image du cas précédent, les étudiants qui se réfèrent alors plus explicitement à une dynamique de socialisation familiale sont tous des étudiants du groupe « A ».

#### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Une fois de plus, les différences entre les réponses des étudiants du groupe « A » et du groupe « B » nous semblent pouvoir être expliquées par une particularité du contenu académique présenté en classe « A ». En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, les étudiants de ce groupe se sont vus présenter une compréhension culturelle et normative de la société qui met en avant-plan toute l'importance de la famille comme entité socialisatrice. Ainsi, les élèves du groupe « A » sont les seuls à s'être vus proposer que la cellule familiale est une organisation socialisatrice qui mène à l'intériorisation de valeurs et de normes qui orientent nécessairement les comportements individuels. Aussi, seuls ces élèves ont été soumis à un exercice de lecture qui souligne que la famille consiste en un

espace socialisateur particulier dont la puissance tient à la force du sentiment d'identification que les enfants ressentent envers leurs parents (Joyal, 2006, p. 4). Ceci étant, il n'est certes pas étonnant que les élèves du groupe « A » soient en fin de semestre plus nombreux à se référer à un tel phénomène et à en faire plus explicitement mention.

#### **3.4.4 Quelques références à une dynamique plus « générale » de socialisation**

Aussi, en début de semestre, les réflexions de quelques étudiants révèlent une tendance à se rapporter à un phénomène plus général de socialisation, c'est-à-dire à un processus socialisateur qui ne se restreint pas au simple cercle de la cellule familiale. Plus précisément, concernant l'exemple de l'assisté social, trois élèves ( $3/44 = 6,8\%$ ) nous proposent que la situation vécue par cet individu s'explique par son insertion dans un « milieu » de socialisation particulier qui l'a incité à s'ancrer dans les seules conditions d'existence qui lui sont familières. Ainsi, explique une de ces étudiantes :

Étudiante A6F : (Question 7) C'est tout ce qu'il a connu. Le fait d'avoir grandi dans un tel milieu lui a sûrement apporté des valeurs et une conception de la vie différentes de celles de quelqu'un qui vit dans un milieu aisé. Il reproduit ce qu'il a vu et appris.

Concernant l'exemple du grand chirurgien, ce genre de commentaire est formulé par cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ). Ainsi, pour ces élèves, ce cas de mobilité sociale intergénérationnelle peut s'expliquer par la rencontre d'individus extérieurs à la cellule familiale qui ont pu « influencer » l'acteur social dans son parcours socioprofessionnel. Chez ces quelques étudiants, on constate l'adhésion au genre de proposition suivante:

Étudiante B14F : (Question 8) C'est probablement ce qu'il voulait vraiment faire et il a sûrement été influencé par d'autres personnes que ses parents considérant le fait que sa famille ne s'intéresse pas vraiment à l'éducation supérieure.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au cours de la session, le nombre d'élèves qui associent la situation vécue par l'assisté social à un processus de socialisation qui ne se restreint pas au contour de la cellule familiale s'accroît quelque peu, celui-ci passant de trois ( $3/44 = 6,8\%$ ) à cinq ( $5/44 = 11,4\%$ ). Aussi, au second temps de l'enquête, les commentaires développés par ces étudiants sont formulés de façon plus explicite et sont tous proposés par des élèves du groupe « A ». Chez ces derniers, l'on dénote ainsi l'appropriation d'un vocabulaire plus sociologique (influence de la classe sociale, intériorisation d'un habitus primaire, intériorisation d'un modèle d'existence et d'un statut social, etc.), ce qui donne cours à ce type de transformations idéelles :

Étudiant A1G : (Question 7) Temps 1) Il cherche à recréer l'environnement qu'il vient de quitter en adoptant le même mode de vie. Il serait toutefois étonnant qu'il soit tout simplement paresseux. Temps 2) C'est en raison de la façon dont il a été [...] socialisé. Cela fait en sorte qu'il a intégré la même vision du monde que les individus de sa classe sociale.

Étudiant A12G : (Question 7) Temps 1) Il a pris involontairement sa famille en modèle, car pour lui, cette situation a toujours été normale. Temps 2) C'est en raison des habitudes de vie qu'il a acquises, pas nécessairement par l'entremise de sa famille, mais plutôt par celle de sa classe sociale.

En ce qui concerne à l'exemple du grand chirurgien, l'on constate également un certain renforcement de la tendance des élèves à rendre compte du parcours social de cet individu par son insertion dans un processus global de socialisation. En effet, cette propension, qui avait été relevée chez cinq étudiants ( $5/44 = 11,4\%$ ) au début du semestre, est observable chez neuf élèves ( $9/44 = 20,5\%$ ) au second moment de l'enquête. À cette étape, les explications mentionnées par les élèves nous renvoient à : 1) l'influence du milieu scolaire, 2) l'insertion dans un réseau social particulier et 3) le côtoiement d'autres individus que les membres de la famille (cercle d'amis, collègues de travail, etc.). Ainsi, nous pouvons notamment constater les modulations réflexives suivantes :

Étudiant A8G : (Question 8) Temps 1) Cette situation s'explique simplement par la volonté et le désir d'accomplissement. Temps 2) Il occupe cette profession grâce à ceux qui ont fait partie de son réseau social (réseau d'amis et de personnes autres que les membres de la famille) qui ont pu l'influencer favorablement.

Étudiante B6F : (Question 8) Temps 1) Quand tu veux, tu peux. Malgré sa famille modeste et peu instruite, il a cru en lui et est arrivé à ses fins parce qu'il y croyait. Il s'est peut-être privé de telle ou telle chose pour pouvoir faire ses études. Peut-être que voir sa famille comme ça l'a encouragé. Temps 2) C'est l'influence de ses groupes d'appartenance à l'école et/ou au travail. Ils ont ajouté à ses caractéristiques déjà ancrées de nouvelles caractéristiques qui l'ont incité à s'orienter vers cette profession.

Ici, la distribution des élèves dans les deux groupes d'étudiants ne laisse deviner aucun effet différencié de la démarche proposée par chacun des enseignants. Ceci étant, il est à envisager que leur approche respective est tout aussi propice à convaincre les élèves que l'influence socialisatrice de personnes et/ou de groupes sociaux extérieurs à la famille peut participer à ce qu'un individu atteigne un statut socioprofessionnel supérieur à celui de ses parents.

#### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

Au cours de notre analyse, nous avons mentionné à plusieurs reprises que la thématique de la socialisation est largement abordée dans le cadre du cours *Individu et société*. Dans le cas qui nous intéresse ici, nous avons également précisé que les deux enseignants traitent ce phénomène de façon quelque peu différente. Ainsi, l'enseignant « A » assortit une présentation du phénomène de la socialisation de type bourdieusienne à une autre présentation, qui dépeint ce même phénomène comme une dynamique d'intériorisation individuelle des divers aspects normatifs d'une culture. Par contre, l'enseignant « B » juxtapose une définition bourdieusienne de la socialisation à une seconde compréhension de ce phénomène comme processus d'intégration d'éléments socioculturels qui permet à l'homme de devenir un « véritable » être humain.

Toutefois, malgré leurs dissemblances, ces approches soulignent toutes deux l'importance de la socialisation primaire sur la formation de l'individualité et le devenir individuel. Dynamique qui se déploie pour une large part dans le cadre de la cellule familiale, la socialisation primaire est ainsi présentée comme ayant « [...] une influence considérable sur l'intériorisation d'autres éléments socioculturels par les individus au cours de leur vie » (Gauvin, 2008, p.48). Une fois cette idée proposée, les enseignants précisent néanmoins que le phénomène de la socialisation ne se restreint ni au cercle de la famille, ni aux premières phases de l'existence d'un individu. Ainsi, les groupes de pairs, l'institution scolaire, la classe sociale d'appartenance etc. sont présentés comme autant d'agents socialisateurs qui peuvent influencer la construction de l'individualité et le parcours d'un acteur social. Diffusée dans les deux classes d'étudiants, il semble que ce soit cette proposition particulière qui a été retenue par ces quelques élèves. La distribution relativement semblable des répondants dans les deux groupes d'étudiants nous porte à croire que l'approche de chacun des enseignants fut tout aussi propice à convaincre certains élèves du bien-fondé de ce type d'affirmation.

### **3.4.5 Une tendance à tenir les acteurs sociaux pour responsables de leur situation socio-économique**

#### a) Aperçu global

Comme nous l'avons mentionné lors de la présentation de notre cadre théorique, certains sociologues et psychologues sociaux rangent sous le vocable « d'erreur fondamentale d'attribution » la soi-disant tendance générale des êtres humains à surévaluer les explications internes (dispositions « personnologiques » par rapport aux explications externes (conditions situationnelles) dans leur démarche d'explications des conduites individuelles (Dubois, 1988, p. 190-191). Suivant cette hypothèse, les individus seraient « naturellement » enclins à « accentuer le poids de l'acteur social » dans l'évaluation de ses comportements, étant ainsi portés à tenir les individus pour responsables de leur situation propre (Dubois, 1988, p. 190-191). S'inscrivant en porte-à-faux à l'égard d'un tel paradigme, d'autres auteurs, dont Serge

Guimond, affirment qu'une telle propension consiste plutôt en une inclination culturelle socialement acquise qui est tout particulièrement l'apanage des membres de sociétés qui accordent primauté à l'« individu » (Guimond, 1998, p. 232-233). Qu'elle soit naturelle ou socialement acquise, cette tendance est bel et bien présente chez les élèves de notre échantillon et transparaît dans leur manière d'expliquer les deux cas fictifs qui leur ont été présentés.

En effet, en début de semestre, plusieurs élèves étaient enclins à considérer les individus comme les principaux instigateurs de leur parcours social respectif. Ainsi, concernant l'exemple de l'assisté social, le quart des étudiants ( $11/44 = 25\%$ ), étaient portés à « blâmer » cet individu pour son insertion dans un rang social peu enviable, tel que le révèlent les quelques propositions suivantes :

Étudiante A11F : (Question 7) Il s'agit sans aucun doute d'un manque de motivation (détermination). Cet individu n'a pas vu ses parents chercher un emploi. Ce n'est donc pas dans ses priorités, alors il profite de l'aide sociale.

Étudiante A27F : (Question 7) Selon moi, il ne connaît que ce modèle d'existence [...], il croit donc, par manque de volonté, que c'est comme ça que ça se passe dans la vie.

Étudiant B12G : (Question 7) Cette personne a vécu de l'aide sociale alors, elle croit qu'elle peut continuer ainsi. Elle ne connaît rien de mieux que cela et elle ne se force certainement pas. Elle préfère se la couler douce.

Adoptant un discours similaire, plus de la moitié des élèves ( $23/44 = 52,3\%$ ) étaient enclins à valoriser le grand chirurgien qui est quant à lui perçu comme l'acteur central de sa propre réussite. Pour ces étudiants, le travail acharné, la motivation, l'ambition personnelle, la persévérance, la volonté, la détermination et le désir d'accomplissement sont considérés comme autant de « vertus » permettant d'expliquer le parcours de cet acteur social, point de vue qui transparaît dans le type de réflexions suivantes:

Étudiant A1G : (Question 8) Contrairement à l'autre homme, le chirurgien voulait peut être tout simplement éviter de recréer les erreurs de ses parents. Il a alors travaillé très fort pour éviter de s'installer dans un cercle vicieux.

Étudiante A20F : (Question 8) [...] Quand on n'aime pas particulièrement une situation, c'est à nous de la changer. Il aspirait à quelque chose de plus grand ou de différent que la situation vécue par ses parents et il a tout fait pour y arriver.

Étudiante A11F : (Question 8) Il souhaitait avoir une meilleure qualité de vie que celle de ses parents. Il ne voulait pas rester dans le même moule qu'eux. Donc, il a changé, s'est motivé et a réussi.

b) Évolution des « croyances/conceptions sociales » des étudiants entre le début et la fin du semestre

Au second moment de notre enquête, ces tendances discursives s'affaiblissent de façon plutôt semblable dans les deux classes d'étudiants. Ainsi, le nombre d'élèves portés à « blâmer » l'assisté social pour son insertion dans un contexte de précarité socio-économique passe de onze ( $11/44 = 25\%$ ) à sept ( $7/44 = 15,9\%$ ) au cours du semestre. De la même manière, en ce qui concerne l'histoire fictive du grand chirurgien, la tendance à considérer cet individu comme le principal, voire le seul artisan de sa réussite sociale chute de vingt-trois ( $23/44 = 52,3\%$ ) à seize ( $16/44 = 36,4\%$ ). Chez certains étudiants, nous sommes donc à même de constater une transformation réflexive considérable, tel que l'illustrent ces quelques réflexions :

Étudiant A13G : (Question 7) Temps 1) L'environnement dans lequel il a grandi a probablement influencé l'enfant à faire comme ses parents, ou encore, l'enfant lui-même est tout simplement dépourvu de motivation et de but dans la vie. Temps 2) C'est le résultat de l'éducation qu'il a reçue de ses parents qui lui ont transmis un habitus de classe. Les habitudes de vie ont une forte chance (mais pas parfaite) de se transposer de l'adulte à l'enfant.

Étudiante A22F : (Question 7) Temps 1) Cette personne trouvait plus facile de bénéficier de l'aide sociale pour combler ses besoins. Temps 2) Il a intériorisé un habitus. Lorsqu'on fait partie d'une certaine classe sociale, il est difficile d'en sortir à cause de plusieurs facteurs.

Étudiante A26F : (Question 8) Temps 1) Le chirurgien était très motivé à bien réussir sa vie pour jouir d'une qualité de vie supérieure à celle de son enfance. Il a donc déployé beaucoup d'efforts pour en arriver là. Temps 2) Il n'a pas intériorisé l'habitus

de ses parents : il pensait probablement à long terme et a décidé d'étudier au lieu de trouver immédiatement un emploi pour avoir de l'argent et ainsi satisfaire ses besoins.

Étudiante B23F : (Question 8) Temps 1) Il s'agit de la motivation. Le fait de venir d'une famille modeste ne signifie pas qu'on a rien dans la tête. Il a dû exploiter son potentiel au maximum [...] pour atteindre ses objectifs. Temps 2) Peut-être en raison de sa motivation, mais aussi de son réseau social. Peut-être a-t-il rencontré les bonnes personnes pour l'influencer et le guider jusque-là.

### c) Les contenus d'enseignement en classe "A" et en classe "B"

L'affaiblissement de la tendance des étudiants à souligner la responsabilité qui incombe aux acteurs sociaux dans l'orientation de leur propre destinée nous semble pouvoir être expliqué par certaines réflexions développées par Guimond quand au phénomène de la socialisation académique. En effet, cet auteur affirme que la tendance à l'internalité tend à s'atténuer chez les élèves qui poursuivent une formation en sciences sociales. Plus précisément, selon Guimond, une telle situation est due au fait que ce domaine d'étude consiste en un espace de socialisation qui est le lieu d'explicitation de « [...] théories, de concepts et de propositions qui mettent en relief toute l' [...] importance des conditions sociales [sur le devenir individuel] et qui soulignent les limites qu'impose l'environnement social, économique et politique au comportement humain » (Guimond, 1998, p. 237-238). Selon cet auteur, les élèves inscrits dans une telle dynamique socialisatrice seraient amenés à relativiser la responsabilité qui revient à l'acteur social quant à son insertion dans une situation socio-économique particulière et échangeraient leur explication de type interne à l'acteur social pour des explications de type externe. Cette affirmation est également soutenue par Collard-Bovy et Galand qui ont fait la démonstration du développement de cette tendance chez un échantillon d'étudiants en sociologie (Collard-Bovy et Galand, 2003, p. 565-587).

Or, il est ici à constater qu'il s'agit justement du genre de propension qui est révélée par l'analyse des données que nous avons recueillies. En effet, et comme le révèlent les multiples réflexions que nous avons citées précédemment, les étudiants passent souvent



d'une tendance à « blâmer » un individu ou à vanter ses mérites pour son occupation d'un rang social particulier à une autre tendance, soit la propension à souligner le rôle de divers agents socialisateurs dans l'atteinte d'un tel rang. Aussi, il nous apparaît que ce phénomène peut être mis en lien avec le fait que les élèves des deux groupes d'étudiants ont été soumis à divers exposés magistraux, lectures et exercices qui font ressortir tout l'impact de la socialisation sur le devenir individuel. Ceci étant, et comme nous l'ont révélé les multiples réflexions que nous avons citées auparavant, il semble donc que certains étudiants ont pris conscience des effets potentiels de l'insertion individuelle dans divers contextes socialisateurs familiaux et extrafamiliaux. Dès lors, ils ont abandonné leurs explications de type « interne » pour d'autres explications plus sensibles aux déterminismes sociaux extérieurs à la volonté individuelle.

### **3.4.6 Rétrospective sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants quant aux phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles**

Globalement, l'élément central dévoilé par cette portion de notre analyse nous semble à reconnaître dans la constatation d'un affaiblissement de la tendance des élèves à considérer les acteurs sociaux pour responsables de leur propre situation économique. Sous l'effet de leur exposition à diverses compréhensions sociologiques du phénomène de la socialisation, certains élèves ont en effet délesté leur tendance à l'« internalité » pour une tendance à l'« externalité ». Faisant apparaître différentes instances socialisatrices – tout particulièrement la cellule familiale, mais également des organisations plus étendues comme la classe sociale, le milieu scolaire et le réseau social – comme des entités centrales ayant une influence sur le devenir individuel, plusieurs élèves ont ainsi accentué ou développé une tendance à relativiser le poids qui incombe à l'agent social quant à son insertion dans une situation socio-économique particulière. Pour lors, plusieurs élèves nous ont paru donner raison à Guimond ainsi qu'à Collard-Bovy et Galand, auteurs qui affirment que la soumission des élèves à une compréhension sociologique du social est propice à l'affaiblissement de leur propension à considérer les individus comme les seuls instigateurs de leur destinée et au renforcement corrélatif d'une tendance à considérer les forces sociales qui influencent le

devenir des acteurs sociaux. Comme pour les thématiques abordées précédemment, il importe toutefois de préciser que ce ne sont pas les réflexions de tous les étudiants qui ont révélé des transformations idéelles significatives. Considérant ceci, nous estimons qu'il est une fois de plus pertinent d'affirmer que le cours *Individu et société* constitue un espace socialisateur capable d'engendrer diverses transformations dans les « croyances/conceptions sociales » des élèves, et ce bien que l'habitus de certains d'entre eux puisse opposer une résistance au changement.

## CHAPITRE IV

### SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION

Dans le présent chapitre, nous nous attarderons à interpréter les données que nous avons jusqu'alors présentées et analysées, tout en proposant une synthèse générale de notre analyse. Nous tenterons de soutenir nos propositions en nous appuyant sur les réponses que les étudiants nous ont fournies à la question supplémentaire (Question 10) qui apparaissait dans la version du questionnaire qui fut distribué aux élèves au second temps de notre enquête. Cette question se lit comme suit : *Le cours Individu et société a-t-il modifié les opinions que tu avais au début de la session quant aux thématiques abordées dans ce questionnaire? Explique ta réponse.* À cette étape, il importe donc de se remémorer que nous nous sommes jusqu'à présent attardée à l'objet spécifique de recherche que constituent les effets de l'inclusion des étudiants dans un procès d'inculcation de connaissances sociologiques sur leurs « croyances/conceptions sociales » respectives afin de répondre à la question spécifique suivante : *Comment le procès de socialisation auquel sont soumis les élèves dans le cadre du cours Individu et société influence-t-il les « croyances/conceptions sociales » de ces derniers quant aux thématiques sociologiques qui y sont abordées.*

En nous appuyant sur le postulat théorique – auquel adhèrent notamment Berger et Luckmann, Bourdieu et Lahire – selon lequel la socialisation consiste en un processus continu et complexe qui n'est jamais achevé une fois pour toutes, nous avons proposé que le cours *Individu et société* est un espace de socialisation secondaire capable d'engendrer sa part d'inflexions sur les « croyances/conceptions sociales » des étudiants. Aussi, cette hypothèse nous apparaît-elle avoir été confirmée par l'analyse des données. En effet, toutes les thématiques sociologiques sur lesquelles nous avons interrogé les élèves se sont avérées révélatrices de transformations idéelles chez certains d'entre eux. Il semble d'ailleurs que les étudiants eux-mêmes sont conscients d'avoir évolué dans leurs « croyances/conceptions sociales » respectives puisque la quasi-totalité d'entre eux (39/44 = 88,6%) nous ont affirmé

avoir constaté une transformation des opinions qu'ils avaient émises au début du semestre. Ainsi, certains d'entre eux nous ont précisé: 1) avoir pris conscience des mécanismes qui régissent la société, 2) disposer d'une meilleure compréhension de la relation existant entre l'individu et la société, 3) avoir pris conscience des facteurs sociétaux qui influencent le devenir individuel, 4) avoir constaté une transformation de leur conception du terme de « société », 5) avoir pris conscience du phénomène de la socialisation, 6) poser un regard renouvelé sur le phénomène du suicide, 7) s'être départis de certains préjugés au profit d'une capacité à relativiser leur pensée et 8) être désormais convaincus de l'état d'anomie qui accable notre société. Chez plusieurs élèves, ces transformations idéelles semblent d'ailleurs revêtir une importance considérable, ce dont témoignent ces quelques réflexions :

Étudiant A1G : (Question 10) Oui, c'est l'un des cours où l'on découvre le plus de mécanismes régissant la société. Certains phénomènes que j'attribuais [...] à la psychologie m'apparaissent maintenant comme des phénomènes sociologiques.

Étudiant A12G : (Question 10) Oui, absolument. Ce cours nous fait réaliser beaucoup de choses [...] qu'on ne comprenait pas nécessairement dans la vie.

Étudiante B26F : (Question 10) Oui, c'est certain. Maintenant, je comprends mieux comment fonctionne la société moderne. Au début de la session, j'ai peut-être mal formulé mes réponses parce que je ne comprenais pas les principes qui régissent la relation entre l'individu et la société [...].

Étudiante B6F : (Question 10) Oui, je peux maintenant voir plus clairement les divers aspects des questions sociales. Je peux maintenant expliquer pourquoi certaines choses se produisent. La sociologie m'a éclairée. Avant, je constatais certains phénomènes sans pouvoir les expliquer. Maintenant j'en comprends le sens et je peux les expliquer.

Les réponses à ces questions nous ont en quelque sorte permis d'apporter une validation supplémentaire aux évolutions que nous avons constatées dans les réponses thématiques.

### L'importance du contenu transmis

À la lumière de notre analyse, il nous semble pertinent d'affirmer que les modulations réflexives engendrées par le cours *Individu et société* sont fonction de deux variables principales. Tout d'abord le « **contenu** » de la matière vue en classe. En effet, la comparaison des réflexions développées par les élèves appartenant à deux classes distinctes nous a souvent permis de constater que l'éclairage particulier proposé par les enseignants quant à une même thématique peut susciter des évolutions idéelles différentes chez les élèves. La comparaison des réponses formulées par les étudiants du groupe « A » par rapport à ceux du groupe « B » nous a effectivement révélé à quel point la matière vue en classe peut imprégner les « croyances/conceptions sociales » des élèves, ceux-ci étant en fin de semestre enclins à emprunter au contenu sociologique proposé en classe afin de nous expliciter leur conception d'un phénomène social. Ainsi, pour chacune des thématiques que nous avons abordées, l'analyse des réponses fournies par les étudiants nous a dévoilé une vaste gamme de modulations réflexives qu'il nous a été possible de mettre en corrélation avec la spécificité des exposés magistraux proposés par leur enseignant. Par exemple, les réflexions de certains élèves révèlent une transformation de leur manière d'appréhender l'acte de suicide par l'approche durkheimienne de ce phénomène (théorisation proposée aux deux groupes d'étudiants) ou selon une compréhension plus normative du suicide (théorisation uniquement proposée en classe « A »). Chez d'autres élèves, on note le développement de nouvelles manières de comprendre le phénomène de la construction de l'individualité ainsi que celui de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. Ces transformations nous ont notamment paru être, en bonne partie, la conséquence d'une exposition à une compréhension bourdieusienne du social (théorisation présentée dans les deux classes d'étudiants) ainsi qu'à une compréhension plus « normative » du phénomène de la socialisation (théorisation uniquement proposée par l'enseignant « A »).

L'exemple le plus éloquent de ce phénomène est probablement la tendance de plusieurs élèves du groupe « A » à opter pour la compréhension normative de la société qui leur fut proposée par leur enseignant afin de réfléchir sur les phénomènes sociaux abordés

dans notre questionnaire. Uniquement exposée en classe « A », cette appréhension de la société comme lieu de diffusion de normes et de valeurs a effectivement amené les élèves de cette classe à développer des réflexions qui n'ont pas été observées en classe « B ». Ainsi, au second temps de l'enquête, cette tendance a non seulement mené certains de ces étudiants à nous proposer une nouvelle définition de la société, mais a également conduit certains d'entre eux à expliquer d'une manière différente le processus par lequel s'est développée leur personnalité. Celle-ci était alors comprise par plusieurs comme étant la résultante de l'intériorisation individuelle des divers aspects normatifs de leur milieu d'appartenance. Nous avons également constaté que certains élèves du groupe « A » ont développé une perception du suicide profondément ancrée dans une appréhension culturelle et normative de la société. En effet, au second temps de notre enquête, quelques étudiants de cette classe ont affirmé voir dans ce phénomène une conséquence de l'insertion des individus dans une dynamique de stigmatisation et de marginalisation dû à leur non-conformité aux valeurs et aux normes sociales existantes. Il en fut de même pour ce qui concerne les exemples fictifs de mobilité et de reproduction sociales intergénérationnelles que nous avons présentés aux étudiants. Ainsi, au second temps de l'enquête, les élèves du groupe « A » ont été plus nombreux à associer explicitement la situation de l'assisté social et celle du grand chirurgien par l'insertion de ces acteurs sociaux dans des cadres socialisateurs qui les ont menés à intérioriser des valeurs ainsi que des manières d'être et d'agir particulières.

#### La variable du temps consacré à chaque thématique

Seconde variable importante, le « **temps** » consacré en classe au traitement d'un phénomène social semble influencer les élèves selon une compréhension sociologique particulière. Nous avons effectivement constaté que le degré de « conversion » des élèves à une théorisation proposée en classe était quelquefois fonction de la durée des exposés magistraux réservée à la présentation de cette dernière ainsi qu'au temps que requérait la considération du matériel didactique qui y était associé (lectures obligatoires, exercices pratiques, présentation cinématographique, question d'examen, etc.). Ceci étant, l'on peut donc proposer que plus l'éventail des occasions académiques de traitement d'une idée est

étendu, plus importantes sont les probabilités d'observer des transformations réflexives chez les étudiants.

L'exemple le plus tangible d'une telle affirmation est certainement celui de la plus grande propension des élèves de l'enseignant « A » à se référer aux réflexions de Bourdieu afin de proposer une compréhension de divers phénomènes sociaux. En effet, nous avons constaté plus d'une fois la tendance de ces élèves à se rapporter à la compréhension bourdieusienne du social, celle-ci apparaissant avoir une influence notable sur : 1) leur façon de définir la société, 2) leur manière d'expliquer la provenance de leurs traits de personnalité et 3) leur façon de comprendre les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. À plus petite échelle, nous avons notamment constaté que les étudiants du groupe « B » – qui ont abordé plus longuement la théorisation durkheimienne du suicide – ont été plus nombreux à associer ce phénomène à des contextes sociétaux de faible intégration sociale (suicide égoïste), d'anomie (suicide anémique) ou encore de trop forte intégration (suicide altruiste). L'influence de cette variable sur les transformations idéelles observées chez les étudiants nous renvoie donc aux réflexions de Lahire qui rappelle que si toutes les expériences socialisatrices détiennent un potentiel d'inflexion sur l'habitus individuel (et donc sur les dispositions à « croire » qu'il englobe) des modifications risquent d'autant plus d'être observées que la « durée » de ces mêmes expériences est étendue dans le temps (Lahire, 2002).

#### Quelques propositions interprétatives

Ces constatations faites, et si conformément à notre cadre théorique, on considère avec Bourdieu que l'habitus est le lieu d'entreposage et de production des « croyances/conceptions sociales » d'un individu, nous pouvons avancer diverses propositions. Tout d'abord, le cours *Individu et société*, en tant qu'espace socialisateur particulier, peut imprimer des inflexions à l'habitus d'un étudiant dans la mesure où il est à même d'engendrer certaines transformations des « croyances/conceptions sociales » nourries par ce dernier à l'égard de différents

phénomènes sociaux. Aussi, parce que Bourdieu insiste beaucoup plus sur la prégnance de la socialisation primaire que sur celle de la socialisation secondaire, l'on peut se reporter aux réflexions de Lahire afin de rendre compte des modulations idéelles que nous avons constatées chez les étudiants. Cet auteur souligne, en effet, toute l'importance qui doit être accordée à la socialisation secondaire dans une démarche d'appréhension du « contenu » de l'habitus d'un agent social en proposant qu'il advient que même les expériences socialisatrices qui paraissent de prime abord banales peuvent avoir une influence sur l'habitus d'un individu – apparition, disparition, déclenchement, mise en veille, renforcement, affaiblissement des dispositions qui marquent l'habitus individuel – (Lahire, 2002, p. 422-423). L'adhésion à ce genre de proposition semble appropriée dans le contexte de la présente étude puisque nous avons constaté chez certains élèves l'existence de transformations réflexives considérables sous la simple influence d'un exposé magistral et du matériel didactique qui lui est associé.

Notre analyse est toutefois loin de réfuter entièrement les allégations de Bourdieu, puisque les réflexions proposées par de nombreux étudiants ont dévoilé une stabilité de leurs « croyances/conceptions sociales » qui nous rappelle que l'habitus individuel, malgré sa malléabilité potentielle, demeure par définition caractérisé par une « relative inertie » dans la mesure où les dispositions qui le caractérisent peuvent y être profondément ancrées (Bourdieu, 1980, p. 87-111). Les cas individuels de résistance idéelle au changement vis-à-vis diverses compréhensions sociologiques donnent aussi en partie raison à Durkheim qui insiste sur la grande influence des premières expériences socialisatrices sur la constitution de l'individualité et de l'ensemble des manières d'être, de penser et d'agir des agents sociaux (Durkheim, 1990, p. 18-19). Concrètement, on peut illustrer cette immuabilité réflexive par le maintien, chez certains élèves, d'une tendance à adhérer à une compréhension psychologisante du suicide ou encore par la persistance de la tendance de nombreux étudiants à considérer la possession de traits de personnalité comme une réalité donnée et intrinsèque. Autre exemple intéressant, l'on peut penser au maintien de la propension, chez plusieurs élèves, à définir la société comme une organisation formée d'individus qui partagent des éléments culturels divers (idées, valeurs, croyances, langue, habitudes de vie, etc.).



De façon générale, la prise en compte des réflexions de chaque élève nous révèle toutefois que chacun a « évolué » dans ses « croyances/conceptions sociales », et ce au moins en ce qui a trait à une des thématiques abordées dans notre questionnaire. Ainsi, certains étudiants ont modifié leur conception de la société ou ont développé une nouvelle manière d'expliquer la provenance des aspects particuliers de leur personnalité, tandis que d'autres ont transformé leur compréhension du phénomène du suicide et/ou des dynamiques de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. Quelques étudiants sont d'ailleurs conscients de n'avoir pas vraiment changé d'opinion concernant certaines thématiques abordées dans notre questionnaire, tel que l'expriment ces élèves en réponse à notre question finale concernant la perception de leur propre évolution :

Étudiant A14G : (Question 10) Mes opinions ont un peu changé quant à certaines questions, car j'ai appris des concepts dans ce cours que j'ignorais jusqu'à présent.

Étudiante B29F : (Question 10) Oui et non. Mon opinion a changé sur différents points (entre autre quant au phénomène du suicide). Je comprends maintenant que le suicide n'est pas toujours un choix personnel (il résulte davantage d'une dynamique de société).

Étudiante B30F : (Question 10) Selon moi, il y a quelques-unes de mes réponses qui n'ont pas changé, mais la plupart d'entre elles ont changé car ce cours a répondu à plusieurs de mes interrogations [...].

Concernant la « transférabilité » des dispositions à « croire » que nous avons relevées chez les étudiants, phénomène abordé par Bourdieu et par Lahire, notre analyse nous porte à accorder une validité à Lahire qui affirme que les dispositions socialement acquises ne sont ni transcontextuelles, ni constamment activées dans la psyché humaine (Lahire, 2002, p. 397-407). Ainsi, considérant les données que nous avons recueillies, il nous semble pertinent d'avancer que la « transférabilité » d'un schème ou d'une disposition marquant l'habitus individuel « [...] n'est que très relative et que le transfert s'opère d'autant mieux que le contexte de mobilisation est proche dans son contenu ou sa structure du contexte initial d'acquisition » (Lahire, 2002, p. 397-407). En effet, les éléments de compréhension sociologique qui ont été mobilisés par les étudiants à la fin du semestre révèlent que certains d'entre eux sont portés à utiliser une seule et même théorisation du social dans les réflexions

qu'ils proposent à l'égard de plusieurs thématiques abordées dans notre questionnaire. On pense, entre autres, à la tendance des élèves du groupe « A » à se référer à la compréhension normative de la société qui leur a été présentée en classe, ou encore à la tendance de certains étudiants des groupes « A » et « B » à se rapporter à la théorisation bourdieusienne du social afin de réfléchir sur différents phénomènes sociaux.

Cette « transférabilité » apparaît toutefois limitée dans la mesure où les étudiants qui se réfèrent à ces théorisations sociologiques ne le font pas nécessairement sur tous les sujets soumis dans le questionnaire, c'est-à-dire à toutes les fois qu'une des questions que nous leur avons posées aurait été propice à l'utilisation de ces théories. Par exemple, certains élèves qui se sont approprié des concepts développés par Bourdieu afin de réfléchir sur la provenance de leur personnalité et/ou sur les cas concrets de mobilité et de reproduction sociales que nous leur avons présentés ne nous ont pas offert une définition de la société en lien avec les affirmations de cet auteur. Il en va de même pour quelques élèves de l'enseignant « A » qui ont proposé une définition normative de la société sans pourtant s'y référer systématiquement pour expliquer les phénomènes : 1) du suicide, 2) de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles et 3) de la construction sociale de la personnalité.

Autre élément important, nous avons déjà mentionné qu'un des objectifs centraux du cours *Individu et société* est d'amener les étudiants à manifester une ouverture d'esprit vis-à-vis des phénomènes sociaux qui les entourent et à « prendre du recul à l'égard de leur perception spontanée de la réalité sociale » (Gauvin, 2002). Ainsi, ce cours est généralement conçu comme devant permettre aux élèves de « développer une attitude de distanciation critique » par rapport aux phénomènes sociaux qui les entourent, point de vue qui paraît essentiel à l'analyse scientifique de ces derniers (Gauvin, 2002). Or, au cours de notre analyse, nous avons présenté des données qui ont fait état de la capacité du cours *Individu et société* à engendrer une telle posture de distanciation chez les étudiants (même si nous ne pouvons présumer qu'il s'agit là du seul facteur influent). Plus particulièrement, c'est lorsque nous avons abordé la thématique de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles que nous avons constaté dans les énoncés de plusieurs élèves le

développement d'une capacité à relativiser leur pensée initiale par la prise en considération des facteurs sociaux qui influencent la trajectoire sociale d'un individu. Ainsi, nous avons noté chez de nombreux répondants le passage d'une tendance à considérer les acteurs sociaux comme les seuls instigateurs de leur destinée à une autre tendance, soit la propension à comprendre la situation socio-économique des individus en regard de leur insertion dans un contexte social et culturel particulier.

Conformément aux réflexions de Guimond (1998) ainsi qu'à celles de Collard-Bovy et Galand (2003) – auteurs qui soulignent que le suivi d'études post-secondaires en sciences sociales et en sociologie atténue la tendance à l'internalité des étudiants au profit du développement d'une tendance à l'externalité – nous avons donc proposé que le cours *Individu et société* semblait effectivement propice à engendrer ce type de transformation dans les « dispositions à croire » des élèves de niveau collégial. Aussi, bien que seules les questions relatives aux cas fictifs de l'« assisté social » (Question 7) et du « grand chirurgien » (Question 8) étaient à même de nous révéler ce genre de modulation idéale chez les étudiants, certains d'entre eux nous ont affirmé avoir perçu l'effet « relativisant » du cours *Individu et société* par-delà le cadre de réflexions que leur imposaient les septième et huitième questions. C'est du moins ce que laissent entendre plusieurs élèves qui nous ont proposé ce type de commentaires :

Étudiante A26F : (Question 10) [...] Auparavant, je croyais que le sort d'un individu n'était décidé que par lui-même. Maintenant, je sais qu'il n'est pas le seul à influencer sa vie, mais que la société ainsi que sa classe sociale influencent sa destinée [...].

Étudiante A29F : (Question 10) [...] Maintenant, je suis plus portée à observer les comportements humains de façon objective plutôt que d'émettre un jugement sur «l'agir» des gens.

Étudiant B8G : (Question 10) Mes idées se sont un peu transformées car je vois qu'il faut comprendre comment fonctionne une société et pourquoi les individus agissent comme ils le font avant de pouvoir donner notre avis sur eux.

Ces commentaires nous laissent supposer que le contexte socialisateur fourni par le cours *Individu et société* peut non seulement amener les étudiants à relativiser les jugements

qu'ils portent sur leurs semblables, mais également à se départir de leur tendance à la rigidité de leurs préconceptions. Interrogés sur l'impact de la démarche académique qui leur fut proposée sur leurs opinions respectives, quelques élèves nous ont d'ailleurs affirmé avoir acquis une plus grande ouverture d'esprit qui a transformé leur façon d'appréhender les phénomènes sociaux. Chez ces élèves, cette constatation a donné cours à ce type de réflexions en réponse, encore une fois, à la question finale :

Étudiante C9F : (Question 10) [...] Avant ce cours, j'avais des opinions plus « droites », plus strictes. Grâce à celui-ci, j'ai pu ouvrir mon esprit et apprendre des choses. [...] La matière vue en classe nous sert donc énormément dans la vie de tous les jours, et aussi, elle aide à répondre à ce questionnaire.

Étudiante A20F : (Question 10) Oui, mes idées ont changé car ce cours m'a permis d'asseoir mes opinions sur des observations fondées et généralisables. Je me suis défaire des préjugés que j'avais intériorisés.

Étudiante A6F : (Question 10) Oui, mes opinions se sont modifiées car ce cours a accru mon bagage de connaissances et d'expériences. Mon ouverture d'esprit est donc plus grande.

Ces commentaires nous ramènent encore une fois à Guimond ainsi qu'à Collard-Bovy et Galand. Ces auteurs adoptent la « thèse de la libération ». Cette thèse propose que la socialisation à laquelle sont soumis les étudiants en sciences humaines, et tout particulièrement en sociologie, est propice à « libérer » ces derniers de certains de leurs préjugés. Cela est possible dans la mesure où l'inscription des élèves dans cette sphère d'études les familiarise à des modes de pensée et des connaissances qui les rendent moins perméables aux jugements de valeur gratuits (Guimond, 1998; Collard-Bovy et Galand, 2003). Plus globalement, nous sommes donc tentée de nous inscrire dans la voie théorique empruntée par ces auteurs qui, adhérant également à la « thèse de la socialisation », affirment que les sphères d'études postsecondaires sont des espaces de socialisation spécifiques qui modèlent les opinions des étudiants qui y sont inscrits (Guimond, 1998; Collard-Bovy et Galand, 2003). Dans le même ordre d'idée, et bien que nous n'endossions pas la conception élitiste du système collégial développée par Bernier, les données que nous avons recueillies nous portent à accorder une crédibilité à l'affirmation de cet auteur selon laquelle la poursuite

d'études collégiales peut constituer, pour l'étudiant, un facteur de modulation des perceptions et des postures vis-à-vis la réalité sociale et ses enjeux (Bernier, 1978). Ainsi, considérant les transformations réflexives que nous avons constatées chez les étudiants, nous croyons qu'il pourrait s'avérer intéressant d'effectuer une étude longitudinale qui permettrait de comparer les effets de l'inscription des élèves de niveau collégial dans des filières académiques différentes. Cette entreprise pourrait peut-être dévoiler des modulations idéelles distinctes ou d'une ampleur différente entre les étudiants en sciences humaines et ceux appartenant à d'autres sphères de formation.

Bien que notre objectif n'était pas de « mesurer » l'ampleur des modulations réflexives observées chez les élèves, l'on peut ici préciser que l'importance des transformations des « croyances/conceptions sociales » que nous avons observées a généralement paru être d'autant moins considérable que les étudiants disposaient de connaissances « pré sociologiques » sur les thématiques abordées dans notre questionnaire. C'est ainsi, notamment, que nous avons constaté le relatif maintien du nombre d'étudiants associant la possession d'un trait de personnalité à leur insertion dans une dynamique de socialisation familiale particulière malgré la mise en avant-plan du rôle socialisateur de la cellule familiale à laquelle est propice le cours *Individu et société*. Affirmant au début de la session que leur famille avait eu une influence notable sur la constitution de leur personnalité, plusieurs élèves nous ont ainsi proposé plus ou moins le même type de commentaires à la fin du semestre. Ces étudiants nous ont donc semblé confortés dans leur opinion préalable par les exposés magistraux et le matériel didactique qui leur fut présenté en classe.

Autre exemple de ce phénomène, nous avons constaté le même genre de dynamique concernant l'idée selon laquelle le suicide peut résulter d'un état de faible intégration d'un individu à la société et à ses groupes sociaux. Déjà avancée par plusieurs élèves au début de la session, cette proposition fut suggérée approximativement par le même nombre d'étudiants à la fin du semestre, et ce bien qu'elle ait fait l'objet d'une attention toute particulière dans les deux groupes d'étudiants. Advenant ce genre de cas, c'est donc souvent l'usage d'un vocabulaire plus sociologique qui nous a dévoilé un certain changement ou une clarification

dans les réflexions des élèves. Pour ces étudiants, le cours *Individu et société* semble en quelque sorte avoir consisté en un espace de socialisation secondaire au sens où il est entendu par Berger et Luckmann, c'est-à-dire en un lieu propice au déroulement d'un processus d'intériorisation de savoirs spécialisés (vocabulaire particulier, concepts divers, propositions, formules, univers symbolique etc.) porteurs d'une conception particulière de la réalité sociale (Berger et Luckmann, 2006, p. 235-284; Dubar, 2006, p. 99). Plusieurs étudiants nous ont d'ailleurs affirmé avoir constaté une modulation de leurs opinions en raison de leur exposition à diverses théorisations sociologiques qui leur a permis de préciser leurs pensées vis-à-vis les thématiques abordées dans le questionnaire. Aussi, ces élèves ont proposé ce genre de réponses à la dixième question posée :

Étudiante A19F : (Question 10) Oui, je vois certaines choses autrement car les thématiques du questionnaire ont été traitées en classe. J'ai donc éclairci mes pensées vis-à-vis certains sujets.

Étudiant B2G : (Question 10) Oui, ce cours a confirmé ou clarifié mes idées sur certaines thématiques. [...]

Étudiant B12G : (Question 10) Oui, le cours a un peu modifié mes opinions. Je peux mieux définir mes pensées de façon à être plus cohérent dans mes explications. J'ai réussi à faire des liens plus complexes dans mes opinions [...]. Il y a maintenant plus de contenu dans mes réflexions, je suis plus apte à répondre de façon sensée grâce à mon cours de sociologie.

À cette étape, il importe évidemment de préciser que nous ne sommes pas sans savoir que les transformations des « croyances/conceptions sociales » que nous avons constatées chez les élèves ne doivent pas être comprises comme la conséquence d'une dynamique de socialisation qui serait entièrement extérieure à ces derniers. Certaines réflexions de Piaget méritent d'être à nouveau soulignées. En effet, cet auteur insiste sur le fait que la socialisation ne consiste pas en un « procès d'inculcation holiste » de manières de penser et d'agir, mais plutôt en un processus relationnel qui doit être appréhendé par la prise en compte des activités et des interactions par lesquelles il s'effectue (Piaget, 1932; Dubar, 2006). Sous cet angle d'analyse, l'on peut par exemple supposer que certains étudiants qui ont suivi le cours *Individu et société* comme on s'adonne à une activité en dilettante ont peut-être été moins

perméables aux propositions sociologiques proposées en classe que d'autres étudiants qui auraient considéré ce cours comme un « passage obligé » nécessaire à l'obtention de leur diplôme collégial. Dans l'éventualité de la poursuite de la démarche de recherche que nous avons entamée ici, il pourrait donc s'avérer intéressant d'inclure à ce type d'analyse un indicateur qui nous permettrait d'établir un lien entre le niveau d'intérêt et de réceptivité des élèves pour la matière vue en classe et l'ampleur des modulations idéelles révélées par leurs réflexions.

Compte tenu que nous adhérons à la définition plus « souple » de l'habitus individuel qui est suggérée par Lahire, nous croyons qu'il serait présomptueux de supposer que les étudiants que nous avons interrogés seraient portés, en tout contexte, à développer exactement les mêmes réflexions qu'ils nous ont proposées dans le cadre du cours *Individu et société*. Cet auteur nous oblige effectivement à garder en tête que l'observation d'une modulation dans le discours d'un acteur social ne signifie pas nécessairement que les « dispositions à croire » de ce dernier ont subi une transformation durable puisque l'habitus est constitué d'un ensemble de dispositions qui peuvent soit être déclenchées, mises en veille, renforcées, affaiblies ou transformées dépendamment des contextes sociaux dans lesquels un individu est inséré succinctement (Lahire, 2002). Sous cet angle d'analyse, il est donc possible que les modifications idéelles que nous avons observées chez certains élèves s'expliquent davantage par la mise en veille de dispositions préexistantes au sein de leur habitus que par leur transformation due à l'intériorisation d'une compréhension plus sociologique de la société et de ses phénomènes. Ainsi, le fait de distribuer notre questionnaire aux mêmes étudiants dans un autre contexte que celui du cours *Individu et société* (par exemple dans le cadre d'un cours de psychologie ou d'histoire) aurait peut-être eu une influence sur la démarche réflexive des élèves. Il s'agit du moins d'un phénomène envisageable si l'on suppose, pour reprendre une formulation d'Halbwachs, que le contexte social « intervient dans notre jugement en nous pos[ant] des questions, [et en] nous oblige[ant] à examiner tel objet ou telle idée sous un aspect seulement [...] [si bien qu'on n'en] envisag[e] plus temporairement les autres [dimensions] » (Halbwachs, 1938, p. 3-4).

Ces quelques mises en garde ne doivent toutefois pas nous faire oublier que nous avons constaté des modulations idéelles notables chez les étudiants au cours du semestre et que celles-ci ont souvent paru être en lien avec la démarche académique particulière qui fut proposée à ces derniers dans le cadre du cours *Individu et société*. Considérant que notre démarche de recherche tient pour ainsi dire de l'« étude de cas », il serait évidemment hasardeux de généraliser nos constatations à l'ensemble de la population étudiante qui a suivi ce cours de sociologie depuis son instauration, voire même au cercle plus restreint des élèves de cette population qui ont fréquenté le cégep où nous avons effectué la présente étude. Nous croyons néanmoins que celle-ci permet d'envisager que le milieu collégial peut constituer un espace de socialisation propice à stimuler une certaine effervescence intellectuelle chez les élèves qui y évoluent, laquelle est susceptible d'engendrer chez eux diverses transformations de leurs « croyances/conceptions sociales ». Jumelée à plusieurs autres recherches sur le sujet, nous croyons que ce genre d'étude pourrait participer à démontrer que le cégep ne constitue pas une étape superfétatoire du parcours scolaire québécois, mais qu'il fait plutôt office de palier académique qui permet l'acquisition d'une maturité réflexive nécessaire à l'entreprise d'études universitaires, voire à une insertion réussie dans le marché du travail actuel.



## CONCLUSION

Notre étude s'est inscrite dans une démarche d'appréhension du cours de niveau collégial *Individu et société* comme espace de socialisation. En interrogeant à deux reprises des élèves inscrits à ce cours d'introduction à la sociologie, nous nous sommes appliquée à cerner les effets de l'inclusion des étudiants dans un processus d'inculcation de connaissances sociologiques sur leurs « croyances/conceptions sociales » relatives aux diverses thématiques que sont : 1) la société comme entité, 2) la construction sociale de la personnalité, 3) le phénomène du suicide et 4) les phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales intergénérationnelles. Les réflexions développées par les élèves concernant chacune de ces thématiques ont dévoilé chez eux l'existence de modulations idéelles qui paraissent en lien avec la démarche académique proposée en classe.

Par exemple, les réponses de plusieurs étudiants nous ont révélé une transformation de leur manière de concevoir la société, laquelle s'est notamment traduite par un effritement de leur tendance à adopter une compréhension « culturelle » du monde social ainsi que par un renforcement de leur propension à souligner l'importance des mécanismes de régulation de la vie en société. Concernant la thématique de la construction sociale de la personnalité, nous avons, entre autres, constaté un affaiblissement de la tendance des élèves à prétendre au caractère naturel de leurs traits de personnalité et un certain renforcement de leur propension à considérer la socialisation familiale comme un facteur central de la constitution de ces mêmes traits. Les données que nous avons colligées nous ont également permis de constater une diminution du nombre d'étudiants optant pour une appréhension psychologisante du suicide. Cette tendance fut corollaire d'une augmentation du nombre d'élèves adhérant à une compréhension plus sociologique de ce phénomène, type de compréhension faisant soit apparaître cet acte comme : 1) une conséquence de diverses caractéristiques des sociétés actuelles (anomie, individualisme, culte de la performance, etc.), 2) un phénomène résultant d'un manque ou d'un surplus d'intégration sociale (suicide égoïste et altruiste) et 3) un phénomène découlant d'un processus senti de stigmatisation et de marginalisation. Finalement, en ce qui a trait aux phénomènes de la mobilité et de la reproduction sociales

intergénérationnelles, nous avons observé une diminution de la tendance des étudiants à considérer les acteurs sociaux comme les seuls responsables de leur situation sociale et économique. Sous l'effet de leur exposition à diverses compréhensions sociologiques du phénomène de la socialisation, certains élèves ont ainsi délaissé leur penchant pour les explications de type interne (individuelles) au profit d'une adhésion à des explications de type externe (situationnelles). Dès lors, ces étudiants ont fait référence à diverses instances socialisatrices (famille, classe sociale, milieu scolaire, réseau social etc.) qu'ils ont décrites comme des entités qui disposent d'une influence considérable sur le devenir individuel. Constatant ceci, nous avons proposé que le cours *Individu et société* semblait propice à développer chez les étudiants une certaine ouverture d'esprit vis-à-vis les phénomènes sociaux qui s'offrent à leur observation ainsi qu'une capacité à relativiser leur conceptions préalables par la prise en considération des facteurs sociaux qui sous-tendent ces mêmes phénomènes.

Aussi, il nous a été possible d'expliquer plusieurs des modulations idéelles chez les étudiants par leur exposition au « contenu » d'enseignement particulier proposé dans le cadre du cours. Ainsi, à la fin du semestre, nous avons constaté que la matière vue en classe pouvait être considérée comme une variable qui influençait souvent les élèves dans leurs réflexions relatives aux diverses thématiques abordées dans notre questionnaire. Un tel phénomène apparaît d'autant plus probable que nous avons constaté certaines dissemblances dans le discours des étudiants selon le fait qu'ils se soient vus présenter des théorisations sociologiques différentes par l'enseignant « A » ou l'un enseignant « B ».

Nous avons également constaté que le « temps » consacré en classe au traitement d'un phénomène social semblait quelquefois lié à la plus ou moins grande propension des élèves à s'approprier une compréhension sociologique de ce dernier. Ceci étant, nous avons proposé que le degré de « conversion » des élèves à une théorisation pouvait être fonction de la durée des exposés magistraux réservée à sa présentation ainsi qu'au temps que requiert la prise en considération du matériel didactique qui y est associé.

La constatation de telles transformations idéelles nous a confortée dans notre choix d'avoir opté pour l'appréhension de l'habitus individuel proposée par Lahire, auteur qui souligne que l'habitus consiste en une entité somme toute malléable qui peut subir diverses modulations sous l'effet des expériences socialisatrices secondaires multidifférenciées auxquelles sont soumis les agents sociaux. Cependant, les données que nous avons recueillies nous ont également révélé différents cas de stabilité réflexive qui nous ont rappelé que l'habitus demeure, par définition, caractérisé par une « relative inertie » (Bourdieu, 1980, p. 87-111) qui résulte notamment d'un processus de cristallisation des dispositions acquises lors de la socialisation primaire.

De façon globale, nous croyons ainsi avoir démontré que le cours *Individu et société* peut effectivement être considéré comme un espace socialisateur propice à engendrer certaines modifications des « croyances/conceptions sociales » chez les étudiants tout en permettant à ces derniers de poser un regard plus « nuancé » sur la réalité sociale et ses enjeux. D'un point de vue encore plus général, notre étude révèle que le « croire », compris au sens large du terme (ensemble des idées, conceptions, représentations du monde, croyances d'un individu), est une chose éminemment sociale. En effet, les multiples transformations idéelles que nous avons observées chez les élèves nous ont permis de constater que les acteurs sociaux semblent vraisemblablement enclins, pour reprendre une formulation d'Halbwachs (1938), à puiser « la matière de leurs pensées » au sein même de leur environnement social...

## ANNEXE I

### QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX ÉTUDIANTS DU COURS « *INDIVIDU ET SOCIÉTÉ* »

Bonjour,

Je te suggère ici de répondre par écrit à quelques questions qui se rapportent de près ou de loin à certaines thématiques qui sont abordées dans le cadre du cours *Individu et société*. J'utiliserai les données recueillies à l'aide du présent questionnaire pour fins de rédaction d'un mémoire de maîtrise en sociologie à l'Université du Québec à Montréal. Ce mémoire garantira le plein anonymat des répondants. La réponse à ce questionnaire se fait sur une base volontaire et confidentielle et n'implique aucune obligation de ta part. Ainsi, aucune des informations ici recueillies ne me permettra d'identifier son auteur. Dans la même mesure, la personne qui accepte de répondre à ce questionnaire peut choisir de ne pas répondre à toute question qui la rende inconfortable. Tu peux prendre le temps de réfléchir à chacune des questions qui te sont posées de manière à préciser ta pensée quant aux différents sujets abordés. Je te propose d'utiliser l'entièreté de l'espace qui t'est alloué afin de donner réponse aux différentes questions. Réponds le plus spontanément possible. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Je veux simplement avoir ton opinion, ton idée ou ton point de vue sur diverses réalités sociales.

1) Tu es : un gars \_\_\_\_ une fille \_\_\_\_

2) Le terme « société » est régulièrement utilisé dans le langage courant. Selon toi, qu'est-ce qu'une société?

---

---

---

---

---

3) Nomme deux aspects (trait de caractère, qualité, défaut,...) qui correspondent le mieux à ta personnalité (ex. : curieux, curieuse, etc).

1 : \_\_\_\_\_

2 : \_\_\_\_\_

4) Selon toi, d'où te viennent ces traits de personnalité? Comment expliques-tu que tu les possèdes? (Réponds séparément pour chacun d'entre eux.)

- Explication pour le premier trait de personnalité :

---

---

---

---

---

- Explication pour le deuxième trait de personnalité :

---

---

---

---

---

5) Au niveau mondial, environ un million de personnes s'enlèvent la vie chaque année.<sup>31</sup> Selon toi, pour quelles raisons certains individus en viennent-ils à se suicider? Qu'est-ce qui peut expliquer que certaines personnes posent un tel geste? Fournis deux raisons en donnant un exemple au besoin.

-Raison 1 :

---



---



---



---



---

-Raison 2 :

---



---



---



---



---

6) Le Québec affiche un taux de suicide supérieur à la moyenne des provinces canadiennes et des pays industrialisés.<sup>32</sup> Ainsi, le taux de suicide des Québécois (14,8 suicides par 100,000 habitants en 2008; soit environ 1136 personnes par an au total)<sup>33</sup> figure parmi les plus élevés

<sup>31</sup> Source : Association Internationale pour la Prévention du Suicide (AISP) dans Fleury, Élisabeth, « Acceptable pour 42% des Québécois? », *Le Soleil* (dimanche 10 septembre 2006), p-5, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL : <http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20060910.LS.001>

<sup>32</sup> Source : Institut national de santé publique du Québec dans Noël, André, « Baisse spectaculaire du suicide chez les jeunes », *La Presse*, (5 février 2008), p.A17, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL : <http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20080205.LA.002>

<sup>33</sup> Source : Institut national de santé publique du Québec dans : Breton, Brigitte, « Vieillir et vivre », *Le Soleil*, (dimanche 10 février 2008), p.22, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL : <http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20080210.LS.003>

au pays et est classé parmi les pires au monde.<sup>34</sup> D'après toi, pourquoi y a-t-il plus de suicides au Québec qu'ailleurs ?

---

---

---

---

---

7) Un de tes amis te raconte qu'il vient de croiser un ancien copain qui a grandi dans une famille à faibles revenus bénéficiant de prestations de la Sécurité du revenu (aide sociale). Ayant quitté le nid familial, cet individu vit désormais lui-même de l'aide sociale. Selon toi, qu'est-ce qui peut l'avoir amené à se trouver dans une situation financière semblable à celle de ses parents?

---

---

---

---

---

8) Dans un reportage télévisé, un grand chirurgien explique qu'il est issu d'une famille très modeste et peu instruite. Selon toi, qu'est-ce qui explique que cette personne ait atteint un tel niveau de scolarité et exerce une telle profession?

---

---

---

---

---

---

<sup>34</sup> Source : Institut national de santé publique du Québec dans : La Presse, « Un des pires taux de suicide », *Le Droit*, (26 octobre 2006), p.2, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL : <http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20061026.I.1.000>

9) On dit souvent que l'individualisme est une caractéristique de notre société. Comment décrirais-tu l'individualisme? Peux-tu donner un exemple?

---

---

---

---

---

10) Le cours de sociologie *Individu et société* a-t-il modifié les opinions que tu avais au début de la session quant aux thématiques abordées dans ce questionnaire? Explique ta réponse.

---

---

---

---

---



## ANNEXE II

*Le collège*  
**Lionel-Groulx**

### PLAN CADRE

<b>L'identification du cours</b>		
Discipline : <i>Sociologie</i>	Titre du cours: <i>Individu et société</i>	No du cours: 387-960-91
Pondération: 2-1-2	Unités: <b>2</b>	Préalable: <i>Aucun</i>
<b>La présentation du cours</b>		
<p><i>Le cours Individu et société est un cours dispensé en première année du Programme de Dec en sciences humaines et constitue un pré-requis pour les autres cours de sociologie du programme.</i></p> <p>Ce cours d'introduction à la sociologie a pour objectif de présenter les principaux concepts de cette discipline, l'approche de certains grands sociologues ainsi que la méthode d'analyse propre à cette discipline. Le cours privilégie deux dimensions fondamentales de l'expérience humaine : les conditions de l'intégration sociale et la question des conflits et des clivages sociaux. En mettant l'emphase sur les caractéristiques des sociétés contemporaines ce cours vise à développer la capacité d'analyse de certains phénomènes sociaux qui révèlent des enjeux fondamentaux de notre époque.</p> <p>Comme le suggère la pondération du cours (2-1-2), un maximum de deux périodes seront consacrées à un enseignement de type magistral et au moins une période sera consacrée à des travaux pratiques en classe. L'élève devra de plus investir l'équivalent de deux périodes de travail scolaire (en moyenne) en dehors des périodes de présence en classe.</p>		
<b>L'énoncé de la compétence</b>		
<p><i>Discerner l'apport des connaissances sociologiques à la compréhension du phénomène humain.</i></p> <p><b>Précision : Effectuer une analyse sociologique d'un phénomène social contemporain.</b></p>		

### Éléments de la compétence

1 - Connaître le développement du corpus de connaissances étudié

2 – Connaître et comprendre les principaux faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances.

3 – Démontrer la pertinence et la portée des ces composantes sociologiques dans la compréhension du phénomène humain.

#### Précisions :

- Connaître les principaux concepts sociologiques permettant de comprendre les facteurs d'intégration sociale et les conflits sociaux,
- Reconnaître un phénomène social en faisant des liens entre ses manifestations et le contexte social dans lequel il s'inscrit,
- Décrire des phénomènes sociaux avec une rigueur scientifique,
- **Sélectionner et utiliser adéquatement des concepts sociologiques pertinents,**
- **Rédiger un texte explicatif nuancé mettant en relation des faits et des concepts sociologiques pertinents, le tout exempt de jugements de valeur,**
- **Manifester un esprit critique et une ouverture d'esprit aux remises en question.**

### Critères de performance

*Explication adéquate de la contribution de ce corpus de connaissances à la compréhension d'une situation, d'un problème ou d'une question.*

*Démonstration de la compréhension d'éléments théoriques de ce corpus de connaissances et, s'il y a lieu, d'une autre de ses composantes jugée déterminante.*

*Description d'une application sommaire des principales composantes utilisées dans l'étude d'une situation, d'un problème ou d'une question.*

*Appréciation juste de l'apport de ce corpus de connaissances.*

#### Précisions :

**À partir d'exercices pratiques et de lecture, l'élève :**

- saura reconnaître des éléments de sens commun et des jugements de valeur dans un discours,
- saura interpréter et présenter adéquatement des données qualitatives et des tableaux statistiques,
- saura faire la distinction entre une perspective sociologique et celles d'autres sciences humaines, particulièrement l'approche psychologique,

- sera en mesure de rédiger une synthèse personnelle de divers textes descriptifs et analytiques,
- sera en mesure de rédiger une synthèse personnelle mettant en relation des concepts apparentés,
- sera en mesure de sélectionner des éléments pertinents (arguments, faits, données) à l'analyse d'un phénomène social à partir de diverses sources mises à sa disposition,
- à partir de documents ou de mises en situation, sera en mesure d'associer des concepts à des données.

### **Les résultats attendus (Objectifs d'apprentissage)**

Sur le plan des connaissances, l'élève, au terme de ce cours, sera capable de

- 1- reconnaître les diverses composantes de la culture ainsi que les mécanismes de contrôle social,
- 2- reconnaître l'influence de la socialisation sur divers comportements humains,
- 3- distinguer les sociétés traditionnelles et les sociétés modernes,
- 4- décrire les grandes caractéristiques (notamment l'individualisme) de la modernité et d'expliquer la façon dont celles-ci influencent l'intégration sociale dans les sociétés contemporaines,
- 5- d'expliquer de quelle façon les rapports sociaux influencent la vie sociale,
- 6- d'identifier les divers mécanismes (notamment l'habitus) qui contribuent à limiter la mobilité sociale et à reproduire les inégalités sociales,

Sur le plan des habiletés, l'élève, au terme de ce cours, sera capable de

- 1- de reconnaître le sens commun et de faire des raisonnements qui en sont exempts,
- 2- de repérer dans des textes des éléments qui sont pertinents à l'analyse d'un phénomène social et de reconnaître ceux qui ne le sont pas,
- 3- de faire preuve de rigueur scientifique dans l'analyse des phénomènes sociaux en sachant interpréter correctement des données et en démontrant sa capacité de transférer des acquis théoriques pertinents à l'analyse de situations concrètes.

Sur le plan du savoir être, l'élève, au terme de ce cours,

- 1- fera preuve d'autonomie dans la réalisation d'un travail d'analyse,
- 2- saura manifester une ouverture d'esprit à l'égard de différents phénomènes et problèmes sociaux,
- 3- saura se questionner sur diverses facettes de la vie sociale.

### **La contribution du cours au programme d'études**

Dispensé en première année, ce cours Soc-960 constitue un cours d'initiation à la sociologie. Il vise à faire prendre conscience à l'étudiant que les individus uniques que nous croyons être restent profondément marqués par le social, que ce soit le fait de vivre dans une société particulière, d'appartenir à une classe sociale, à une génération ou à un genre. L'élève devrait donc être en mesure de manifester une ouverture d'esprit, à l'égard de divers phénomènes sociaux et prendre conscience de l'influence du social sur les trajectoires individuelles, notamment sur la sienne. En mettant les élèves dans des situations où ils ont à prendre du recul à l'égard de leurs perceptions spontanées de la réalité sociale, le cours permet de développer une attitude de distanciation critique qui constitue un préalable incontournable à l'analyse scientifique des phénomènes sociaux. La perspective globale à

laquelle les élèves sont initiés contribue à développer leur capacité d'établir des liens entre théorie et pratique, de faire des nuances, de mise en relation de multiples facteurs pour analyser des phénomènes. Dans cette perspective, ce cours contribue à établir certaines bases qui seront utiles dans le cours IPMSH. De même, le fait que l'approche adaptée dans ce cours soit axée sur l'application de concepts sociologiques à l'analyse de phénomènes sociaux divers contribue à outiller les élèves à suivre les autres cours de sociologie du programme ainsi que le cours Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines.

Sur le plan du contenu, en traitant du phénomène de la culture le cours s'inscrit en complémentarité avec le cours Peuples du monde. De même, en traitant de la question de la modernité, le cours permet de jeter des ponts avec le cours Histoire de la civilisation occidentale

La réussite de ce premier cours de sociologie est essentielle pour suivre les autres cours de sociologie du programme.

### **Les éléments de contenu**

*Le cours Individu et société constitue une initiation à la sociologie, science qui cherche à expliquer les processus qui structurent la vie en société. En abordant les principaux concepts de la sociologie, en présentant les perspectives de certains grands sociologues, ainsi que la méthode d'analyse propre à cette discipline, ce cours entend outiller les étudiant-e-s pour produire des analyses sociologiques de phénomènes sociaux contemporains. Comme premier axe de réflexion, le cours privilégie la question de l'intégration sociale : comment expliquer qu'une société puisse fonctionner et assurer l'intégration de ses membres malgré les différences individuelles? La question des conflits et des clivages sociaux constitue le deuxième axe d'analyse. En abordant la dynamique des rapports sociaux propre aux sociétés modernes, tant du point de vue des rapports de classes que de la mobilité sociale, le rôle des acteurs sociaux dans la dynamique intégration sociale/exclusion sociale dans la société actuelle sera privilégié.*

### **L'évaluation**

- Un minimum de trois travaux pratiques compteront pour 65 % à 70% des évaluations sommatives.
- Un examen de mi session de 20% pourra remplacer l'un des travaux pratiques.
- L'évaluation de fin de session comptera pour 30 ou 35% de la note finale. L'obtention de la note de passage (60%) à cette évaluation peut devenir une condition de réussite du cours. Si un professeur décidait de se prévaloir de cette possibilité, il précisera dans son plan de cours qu'un élève qui accumule plus de 60 points dans l'ensemble de ses évaluations sommatives et qui n'obtient pas la note de passage à l'évaluation de fin de session échoue le cours. La note inscrite dans son bulletin sera alors de 55%.

### **La recommandation à la Direction des études**

## RÉFÉRENCES

- Accardo, Alain. 1997. *Introduction à une sociologie critique Lire Bourdieu*. Bordeaux : Éditions le Mascaret, 280 p.
- Accardo, Alain, et Philippe Corcuff. 1986. *La sociologie de Bourdieu textes choisis et commentés*. Bordeaux : Le Mascaret, 223 p.
- Angers, Maurice. 2000. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC, 226 p.
- Beauvois, Jean-Léon. 1984. *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France. 211 p.
- Bereiter, C., et M.B. Freedman. 1962. « Fields of study and the people in them », *The American college : A psychological and social interpretation of higher learning*. New York: John Wiley, 1084 p.
- Berger, Peter, et Thomas Luckmann. 2006. *La construction sociale de la réalité*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Armand Colin, 357 p.
- Bernier, Léo. 1978. « L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois ». *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (1), p-81-104.
- Besnard, Philippe. 1994. « Mode d'emploi du suicide. Intégration et régulation dans la théorie durkheimienne ». *L'Année sociologique*, no. 24. p. 127-163.
- Bonnewitz, Patrice. 2004. *Classes sociales et inégalités, stratification et mobilité*. Paris : Boréal, 127 p.
- Boudon, Raymond. 1986. *L'idéologie l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 360 p.
- Bourdieu, Pierre. 1964. *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 179 p.
- \_\_\_\_\_. 1966. « L'école conservatrice ». *Revue Française de Sociologie*, vol. 15, p. 3-42.
- \_\_\_\_\_. 1968. *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton, 357 p.
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 279 p.
- \_\_\_\_\_. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit, 475 p.
- \_\_\_\_\_. 1984. *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit, 277 p.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Choses Dites*. Paris : Éditions de Minuit, 230 p.

- \_\_\_\_\_. 2003. *Méditations pascaliennes*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Éditions du Seuil, 391 p.
- Bowen, H. R. 1977. *Investment and Learning : The individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Josey-Bass.
- Bronner, Gérard. 2003. *L'empire des croyances*. Coll. Sociologies. Paris : Presses universitaires de France, 281 p.
- Cellard, André. 1997. « L'analyse documentaire », *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin. p. 251-271
- Chalifour, Stéphane. 2007. Plan de cours *Individu et société*, Collège Lionel-Groulx.
- \_\_\_\_\_. 2008. Notes de cours *Les grands traits de la société traditionnelle*, Collège Lionel-Groulx
- Charbonneau, Lucie et Janie Houle. 1999. « Suicide, hommes et socialisation ». *Frontières*, vol. 12, no. 1, p. 62-68 .
- Clastres, Pierre. 1974. *La société contre l'État*. Paris : Éditions de Minuit, 186 p.
- Collard-Bovy, Olivier et Benoît Galand. 2003. « Socialisation et attribution causale: Le rôle des études universitaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, no 3, p. 565-587.
- Cuin, Charles-Henry. 1993. *Les sociologues et la mobilité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 304 p.
- Darmon, Muriel. 2006. *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 128 p.
- Dubar, Claude. 2006. *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*. 3<sup>e</sup> éd. Paris : Armand Colin, 255 p.
- Dubois, Nicole. 1998. « Internalité et connaissance évaluative », *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p-189-230.
- Durkheim, Émile. 1986. *Le suicide*. (Édition originale 1897). Paris : Presses Universitaires de France, 463 p.
- \_\_\_\_\_. 1990. *L'évolution pédagogique en France*. (Édition originale 1938). Paris : Presses Universitaires de France, 430 p.
- \_\_\_\_\_. 1991. *De la division du travail social*. (Édition originale 1893). Paris : Presses Universitaires de France, 416 p.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Éducation et sociologie*. (Édition originale 1922). Paris : Presses Universitaires de France, 130 p.

- Elias, Norbert. 1991. « Idéaux sociaux et science sociale », *Qu'est-ce que la sociologie*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, 222 p.
- Elissalde, Yvan. 2003. « Réflexions liminaires sur la notion de croyances », *La croyance*. Paris : Éditions Boréal, p. 9-13.
- Feldman, K. A. et T. M. Newcomb. 1969. *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferréol, Gilles. 1997. *Vocabulaire de la sociologie*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Flament, Claude. 1997. « Structure et dynamique des représentations sociales », *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet. 5<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France p. 224-239
- Fontaine, Philippe. 2003. *La croyance*. Paris : Ellipses, 157 p.
- Fortier, Claire. 1997. *Les individus au cœur du social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 467 p.
- Freitag, Michel. 1995. *Le naufrage de l'université*. Québec : Nuit Blanche, 368 p.
- Gauvin, Bernard. 2002. *Plan cadre commun à tous les professeurs de sociologie*, Collège Lionel-Groulx.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Glossaire du cours Individu et société*, Collège Lionel-Groulx. 62 p.
- Giraud, Claude. 1997. *Histoire de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.
- Gravel, Alain, Peter Ingles et Marie-Claude Pernaut. 2001. *Jeunes Autochtones au Québec*. 43 :28 min., couleur. RealVideo. Montréal : Radio-Canada.
- Grize, Jean-Blaise. 1997. « Logique naturelle et représentations sociales », *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet. 5<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France, p. 170-186
- Guimond, S., G. Bégin et D. L. Palmer. 1989. « Education and causal attributions : The development of « person-blame » and « system-blame » ideology ». *Social psychology quarterly*, no 52, p.126-140
- Guimond, Serge. 1992. « Les effets de l'éducation post-secondaire sur les attitudes intergroupes : L'importance du domaine d'études ». *Revue québécoise de psychologie*, vol.13, p.74 à 93

\_\_\_\_\_. 1998. « Processus de socialisation dans l'enseignement supérieur : Le pouvoir de la connaissance », *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 231-272

Halbwachs, Maurice. 1938. *La psychologie collective du raisonnement*. (page consultée le 2 juin 2008), [En ligne], adresse URL : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/classes\\_morrphologie/partie\\_2texte\\_2\\_2/psycho\\_coll\\_raison.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/classes_morrphologie/partie_2texte_2_2/psycho_coll_raison.html)

Hamel, Thérèse, Lucie Héon et Denis Savard, dir. 2006. *Les cégeps : Une grande aventure collective québécoise*. Paris : Les Presses de l'Université Laval, 423 p.

Hyman, H. H. et C. R. Wright. 1979. *Education's Lasting Influence on Values*. Chicago: The University of Chicago Press

Jodelet, Denise. 1997. « Représentations sociales : Un domaine en expansion », *Les représentations sociales*. 5<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France, p. 47-78.

Joyal, Alain. 1999. Notes de cours inédites *Les composantes normatives de la culture*. Montréal, 14 p.

\_\_\_\_\_. 2006. Notes de cours inédites *La socialisation*. Montréal, 12 p.

Lacourse, Marie-Thérèse. 1999. *Famille et société*, 2<sup>e</sup> éd. Québec : Chenelière-Mc Graw-Hill, 355 p.

Ladd, E. L. et S. M. Kopset. 1975. *The Divided academy: Professors and Politics*. New-York: Norton Library.

Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 271 p.

\_\_\_\_\_. 2002. *Portraits sociologiques dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, 431 p.

\_\_\_\_\_. 2004. *La culture des individus*. Paris : La découverte, 739 p.

Merllié, Dominique et Jean Prévot. 1991. *La mobilité sociale*. Paris : Éditions la Découverte, 125 p.

Moscovici, Serge. 1984. «Le domaine de la psychologie sociale», *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 5-22.

\_\_\_\_\_. 1997. « Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire », *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet. Paris : Presses Universitaires de France, p. 79-103.



Mounier, Pierre. 2001. *Pierre Bourdieu, une introduction*. Paris : Pocket/La Découverte, p.74-131.

Muccielli, Laurent. 1999. « La déviance entre norme, transgression et stigmatisation ». *Sciences humaines*, no. 99.

Nouvelle sociologie, « Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu », (page consultée le 8 février 2007), [En ligne], adresse URL : <http://www.chez.com/socio1/socio/socionuv/constru-bourdieu.htm>

Obadia, Claude. 2003. « Peut-on connaître sans croire? », *La croyance : Problématiques essentielles Conseils de méthode 300 sujets*. Paris : Studyrama, 277 p.

Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211 p.

Peirce, C.S. 2000. « Comment se fixe la croyance ». *Agone*, n° 23, p-89-107.

Piaget, Jean. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 334 p.

Piaget, Jean et Barbel Inhelder. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 126 p.

Piaton, G. 1977. *Éducation et socialisation : Éléments de psychosociologie de l'éducation*. Toulouse : Edouard Privat, 205 p.

Prades, José A. 1997. *Durkheim*. Coll. Que sais-je?, 3<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France, 126 p.

Reid, Philippe. 2002. « La société sous l'angle de la culture », *Initiation à la perspective sociologique*. Saint-Jean Chrysostome : Rogers Paquet, 300 p.

Robbins, S. P. 1986. *Organizational behavior*. Englewood Cliffs (N. J): Prentice-Hall, 554 p.

Robert, André D. et Annick Bouillaguet. 2007. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.

Sabourin, Paul. 1997. « Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs ». *Sociologie et sociétés*, vol. 29, n° 2, p-139-161.

\_\_\_\_\_. 2004. « L'analyse de contenu », *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier. Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec, p. 356-385.

Schütz, Alfred. 1967. *The Phenomenology of the social world*. Evanston : North Western University Press, 255 p.

Steiner, Philippe. 2005. *La sociologie de Durkheim*. 4<sup>e</sup> éd. Paris : La Découverte, 122 p.

Truffaut, François. 1969. *L'Enfant sauvage*, d'après le document « Mémoire et rapport sur Victor de L'Aveyron » rédigé par Jean, Itard, 1 heures 30 min. France

Wasburn, P. C. 1970. « Some political implications of student's acquisition of social science information ». *Social forces*, no.48, p.373-383.

### Sources Internet ayant servi à la préparation du Questionnaire (Annexe I)

Association Internationale pour la Prévention du Suicide (AISP) dans Fleury, Élisabeth, « Acceptable pour 42% des Québécois?, *Le Soleil* (dimanche 10 septembre 2006), p-5, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL :

<http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20060910.LS.0010>

Institut national de santé publique du Québec dans : La Presse, « Un des pires taux de suicide », *Le Droit*, (26 octobre 2006), p.2, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL :

<http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20061026.LT.0001>

Institut national de santé publique du Québec dans Noël, André, « Baisse spectaculaire du suicide chez les jeunes », *La Presse*, (5 février 2008), p.A17, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL :

<http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20080205.LA.002A>

Institut national de santé publique du Québec dans : Breton, Brigitte, « Vieillir et vivre », *Le Soleil*, (dimanche 10 février 2008), p.22, (page consultée le 08/03/2008), [En ligne], adresse URL :

<http://www.biblio.eureka.cc/WebPages/Documents/DocActionPrintSave.aspx?DocAction.news.20080210.LS.0032>