



HAL
open science

La transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise.

Jacqueline de Bony

► **To cite this version:**

Jacqueline de Bony. La transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00798200

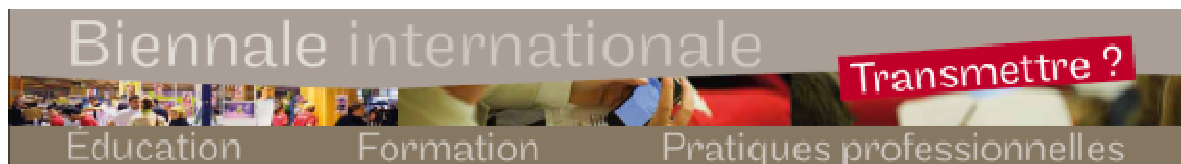
HAL Id: halshs-00798200

<https://shs.hal.science/halshs-00798200>

Submitted on 8 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°207 – Atelier 25 : Identité culturelle

La transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise

Jacqueline de Bony (LISE, CNRS/CNAM)

Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Economique

Résumé

Le consensus est un mode de décision prisé par les instances internationales car il respecte la diversité des intérêts et des acteurs. Cependant, il repose sur des fondements qui peuvent déranger ceux qui ne sont pas familiarisés avec cette forme de socialisation. La communication analyse la manière dont le consensus est transmis à l'école primaire néerlandaise. Le texte commence par caractériser le consensus et l'articulation très souple entre la pensée et l'action qui le régit avant de se centrer sur sa transmission à l'école primaire néerlandaise. Il décrit la loi et analyse deux activités scolaires, la réunion en cercle et la lecture compréhensive qui illustrent la façon dont l'enfant se familiarise avec les règles et arbitrages du consensus. La communication discute l'impact de l'école primaire dans la transmission du consensus à l'enfant avant d'évoquer les limites du consensus, de sa transmission et de l'approche retenue.

Mots clés : Consensus néerlandais, transmission, école primaire, Pays-Bas, socialisation primaire.

Introduction

La transmission entre générations apparaît comme une évidence mais son étude est pavée de difficultés telles que la mise en lumière des mécanismes intimes qui la régissent. En effet, les facteurs de la transmission tels que les valeurs, normes ou cadres de pensée ne sont pas directement accessibles. Les méthodes d'analyses correspondantes sont limitées et souvent décevantes (Moore & Sanders, 2006). Comment étudie-t-on ce qui va tellement de soi qu'il ne se discute pas, ce qui est implicite et gagne à le rester?

L'école primaire est un observatoire de prédilection pour analyser la transmission générationnelle car c'est le premier espace public de socialisation pour tous les enfants. Ce terrain permet d'observer le jeune apprenant se familiariser avec les normes sociales en vigueur. Les situations déviantes sont courantes et donnent du relief à l'objet d'analyse. Plus généralement, la socialisation primaire est un terrain favorable à l'étude du rapport entre l'individuel et le collectif qui réside au cœur de ces normes et cadres de pensée.

Le consensus est retenu comme objet d'analyse pour son caractère à la fois global et local. Il est souvent retenu comme mode décisionnel par les instances internationales. Aux Pays-Bas, c'est un mode de décision mais plus encore une manière de vivre (de Voogd, 2003). Le consensus est si fortement enraciné depuis des siècles dans toutes les couches sociales qu'il invite à analyser sa transmission à l'école primaire (Barrit, 1996).

Cette communication commence par décrire le contexte de l'étude, l'hypothèse de recherche, le cadre théorique et la méthodologie. La deuxième section fait une courte synthèse du processus de décision néerlandais et explicite les mécanismes et arbitrages qui régissent le consensus. La troisième section cible la transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise. Elle évoque les caractéristiques de l'école en lien avec la construction de consensus. Puis elle se recentre sur la loi et deux activités, « la réunion en cercle » et la lecture compréhensive. En s'appuyant sur les situations courantes et déviantes, la recherche explicite les mécanismes et arbitrages du consensus. La discussion met en relief l'impact de l'école primaire dans la transmission de consensus. Elle évoque les limites du consensus et la gestion de ces limites au cours de la transmission.

1- Hypothèse de travail, contexte de la recherche, cadre théorique et méthodologie

Cette recherche sur la transmission du consensus à l'école primaire fait partie d'une étude au long cours sur la construction de l'accord aux Pays-Bas et l'articulation entre l'individuel et le collectif dans une perspective comparative franco-néerlandaise (de Bony, 2003-2010). L'hypothèse de recherche sous-jacente est que les sociétés néerlandaises et françaises valorisent des formes d'autonomie et de coopération différentes et qu'elles articulent différemment ces deux facteurs. La recherche consiste à caractériser ces formes d'autonomie et de coopération et à expliciter les mécanismes des articulations dans les deux contextes.

Le choix du consensus est lié à son enracinement dans la société néerlandaise (Keizer et al, 2000). L'histoire des Pays-Bas est jalonnée de ces situations d'entente entre pairs contre les éléments naturels et les agresseurs. Le consensus a été particulièrement exacerbé pendant la pilarijzing (1880-1960) période de fragmentation religieuse, politique et sociale qui laisse encore sa trace dans la société contemporaine (Wintle, 2000). Le consensus est tellement présent dans la société qu'il a ses mots propres et ses rites. Le choix du consensus pour cette étude est aussi lié à son caractère contradictoire. En effet, le consensus intègre un individualisme féroce et une forte soumission au groupe et se présente en forme d'énigme pour un Français (d'Iribarne, 1989). C'est cette coexistence paradoxale de facteurs individuels et collectifs qui donne du relief au consensus et permet de s'en saisir pour en expliciter les mécanismes et arbitrages.

Cette recherche sur la transmission se centre sur sa dimension linéaire et, plus généralement sur le volet reproductible de la socialisation. Selon Durkheim (1922;1969;1990), la socialisation désigne le processus par lequel l'enfant apprend et intériorise des modèles culturels qui lui permettent de s'intégrer dans sa société. Ces modèles sont transmis d'une génération à l'autre par la famille mais aussi l'école: « *L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération.* ». Durkheim insiste sur la relation étroite qui unit les structures politiques et sociales avec les pratiques éducatives en vigueur dans une société et les formes scolaires qui s'y développent. Aujourd'hui, la socialisation est souvent définie comme un ensemble de représentations que l'individu se construit. Il convient donc de l'appréhender à travers ses facettes individuelles et collectives, à travers ce qui persiste et ce qui évolue.

La méthode retenue pour cette recherche est de type ethnographique, qualitative, descriptive, interprétative, inductive. Faisant appel à l'anthropologie symbolique, elle mobilise la « description épaisse » (Geertz, 1973). L'information recherchée n'étant pas directement accessible, la démarche consiste d'abord à trouver une situation favorable qui est analysée au

plan phénoménologique à l'aide de tous les informations disponibles : documents, observations in situ et entretiens.

Ce travail sur la transmission du consensus à l'école néerlandaise est complété par une recherche bibliographique des travaux existants sur l'école primaire (Sirota, 1988 ; Rayou, 1999) la philosophie de l'éducation (Hannoun, 1995) la pédagogie (Houssaye, 1996) et, plus généralement, la sociologie de l'éducation et son lien avec la transmission (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Camilleri, 1985 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Meirieu, 2000 ; etc.)

La recherche interprétative est conduite sur des entretiens non directifs en Néerlandais. Il cible les catégories symboliques et les arbitrages qui donnent le sens à la situation analysée. Le travail consiste à relever dans le discours les termes et notions récurrentes et à caractériser leurs associations et oppositions ainsi que les légitimations correspondantes. A l'aide d'un trajet inductif, on remonte progressivement au système de catégories et d'arbitrages qui légitiment la logique d'interprétation en vigueur. La validation des interprétations s'effectue par saturation en accumulant des résultats dans des situations et niveaux de description différents.

2- La construction de consensus aux Pays-Bas

Le consensus est un mode de régulation qui séduit par son aspect démocratique et sa capacité à gérer la diversité. En effet, il permet la réalisation d'accords entre acteurs porteurs d'enjeux et intérêts très différents. Le consensus suscite aussi des questions. Comment, à partir d'une diversité de positions, parvient-on à un accord unanime sans faire de déçus ? La cohérence de la notion qui sous-tend le consensus ne fait-elle pas défaut ?

Le processus de décision néerlandais : quelques traits saillants

Les Néerlandais n'aiment pas le vote majoritaire, ils le trouvent trop sélectif. De même, la décision n'est pas perçue comme une sélection, un tri ou le fait d'une majorité dépassant une minorité (van Vree, 1999). C'est une construction collective conduisant à une solution fédératrice (van Lente, 1997). Ainsi, dès que plusieurs individus sont concernés par une question commune, ils se concertent et mettent en place un processus¹ qui comprend une série de réunions formelles en alternance avec des discussions informelles (Huisman, 2001). Ce processus peut se décrire en deux étapes avec une série de tours de paroles suivis de la construction de la décision et la notification des points d'actions.

La réunion décisionnelle (*vergadering*) obéit à des règles et normes très strictes qui s'opposent au style informel en vigueur dans les relations de travail. Le rôle du président attire l'attention car celui-ci ne dispose d'aucun pouvoir de décision particulier. Il est seulement le garant de la qualité du processus en maintenant une atmosphère propice à la construction de l'accord (van Lente, 1997). Il distribue les tours de parole puis restitue ou synthétise ce qui a été dit. Chacun à son tour donne son avis sans interruption ni débat d'idées. Quand survient le désaccord ou l'imprévu, le président interrompt la discussion et ajourne la réunion. Un délai de réflexion individuelle et de consultation informelle peut

¹ Le consensus n'est pas le seul mode de décision mobilisé par les néerlandais. Lorsque l'objet de la décision heurte les convictions d'un participant, un autre mode de décision est retenu ou le groupe s'efforce de respecter les valeurs en questions (Lijphart, 1968). Cependant la décision consensuelle est la norme et son processus est toujours engagé.

suffire, sinon, une commission est désignée pour traiter le problème. Dans un déroulement normal, les propositions se rapprochent progressivement et, une décision commune s'élabore qui aboutit à la formulation des points d'actions (van Lente, 1997).

Il convient de souligner ici le caractère très pragmatique de la décision. Le consensus est un accord sur les actions à conduire indépendamment des principes qui les sous-tendent. Ceci permet à un participant d'appliquer une décision qui ne fait pas son adhésion sans se sentir en contradiction avec lui-même. Dans son ouvrage séminal, Lijphart (1968) décrit les ententes entre élites au cours de la pilarisation néerlandaise. Ces dirigeants s'accordaient sur la base d'une « *acceptation pragmatique des différences idéologiques* » lesquelles étaient vues comme des « *réalités établies qui ne pouvaient pas être remises en cause* ». Les discussions entre élites reposaient sur des « *forces cohésives et évitaient systématiquement les forces antagonistes* ». Les décisions étaient atteintes à renfort de « *fair compromises* » et d'*accords pragmatiques*. C'est ce caractère très pragmatique de la décision qui permet de s'accorder dans la diversité.

La décision consensuelle au niveau symbolique

Le processus de décision néerlandais est interprétable comme une situation collective contenant une étape individuelle et l'on attache une importance primordiale à la consultation. Chacun a le droit de s'exprimer et chacun est entendu. Ecouter l'opinion de quelqu'un, c'est aussi lui accorder du temps, de la considération, du respect. Au-delà du recueil des avis, la consultation symbolise le respect de la personne et de sa parole.

Parlant de la décision, il est toujours fait référence au groupe qui la prend. En effet, le choix du groupe prime sur celui d'un individu. Pendant la décision, l'individu relativise son point de vue et fait des compromis pour aboutir à une solution, la mettre en œuvre et en tirer profit. L'étape de la décision s'inscrit dans le registre de l'intérêt collectif.

Ainsi, pendant la consultation, le groupe reste en retrait pour laisser l'individu s'exprimer puis, pendant la décision, l'individu se retire au profit du groupe. L'autonomie individuelle et la coopération s'expriment en alternance et de façon exclusive ce qui règle le problème de leur coexistence.

Un œil français ne manque pas de remarquer le « chaînon manquant » du processus consensuel. En effet, pendant la consultation, une opinion est respectée comme le propre de la personne qui la livre. Elle n'est donc pas discutée, critiquée ou débattue. Puis le groupe se met en recherche d'une direction commune. A cette étape, le débat n'est pas bienvenu car il est source de différents au sein d'un groupe qui se fédère. De plus, dans cette phase de création collective, les opinions perdent leur caractère individuel pour se fondre dans un projet commun. Il n'y a donc pas lieu de les défendre comme siennes.

C'est donc l'ensemble du processus qui exclue la possibilité de défendre un point de vue individuel en tant que tel. Le consensus évite systématiquement le débat sans jamais réellement l'interdire. De fait, lorsqu'un participant insiste sur sa position, le président lui fait remarquer qu'il a eu son tour de parole et que cette phase du processus est dépassée. Si le déviant persiste, le président le coupe en disant que son action entrave le processus, détruit la convivialité² et fait perdre son temps au groupe.

² Il dit : « dat is niet gezellig » i.e. cela n'est pas convivial.

Les dispositifs sociaux mobilisés par le consensus

La construction de consensus sollicite l'assistance d'une série de dispositifs sociaux qui réduisent la tension entre l'individu et le groupe³. On recense d'abord l'égalitarisme et le droit au désaccord. Toutes les opinions sont équivalentes et mises sur un même pied d'égalité. De plus, l'individu a le droit de ne pas être d'accord avec la décision (van der Horst, 2001). Ceci lui permet d'appliquer une décision qui ne fait pas son adhésion tout en restant autonome dans sa pensée. Ensuite, arrivent en renfort, la sociabilité, le conformisme, le pragmatisme, l'exigence d'objectivité et le contrôle des émotions. La sociabilité est convoquée dès que l'individu est soumis au dilemme de défendre de son point de vue ou de faire preuve de convivialité. Cette sociabilité va de pair avec le conformisme lui-même généré par le groupe (Shetter, 1997). Le pragmatisme, l'exigence d'objectivité et le contrôle émotionnel incitent l'individu à s'en tenir uniquement au fait de la décision et à se distancier de sa subjectivité.

Ces dispositifs sociaux agissent de concert, en découplant l'expression de l'opinion de la prise de décision, en limitant le terrain de rencontre entre le point de vue individuel et la décision collective ou en neutralisant leur conflit potentiel. Le consensus néerlandais ne fonctionne qu'au prix de ces évitements et séparations. On perçoit la difficulté à l'adopter par celui qui ne l'a pas mobilisé depuis son plus jeune âge.

3- La transmission du consensus à l'école primaire néerlandaise

Dans toute société, l'école doit garantir le développement individuel de l'enfant et lui transmettre les normes de comportement sociales en vigueur (Zigler et Child, 1973). Aux Pays-Bas, les travaux portant sur la transmission culturelle à l'école primaire sont peu nombreux. On dispose d'une étude ethnographique de l'américain de Barrit (1996) qui souligne l'intérêt de ce terrain d'étude: « *En tant que premier espace de socialisation, l'école primaire néerlandaise se présente donc comme un véritable observatoire du consensus* ».

L'école néerlandaise attire la curiosité du Français car elle repose sur des principes radicalement différents des siens. Aux Pays-Bas, on ne parle pas d'ascenseur social, de reproduction des inégalités, de 80% de réussite au bac, de carte scolaire ou de stratégies pour accéder à une filière d'élite. Pourtant, il existe un large éventail de cursus, une sélection précoce féroce, et seulement 30% de jeunes qui accèdent aux filières conduisant au Baccalauréat⁴. Chacun trouve sa place dans la structure qu'il choisit ou qui lui est désignée et il n'y a pas de grands débats à ce propos.

La croyance au caractère inné ou acquis de l'intelligence conditionne les politiques éducatives. Dans le débat opposant développement naturel et développement culturel de l'enfant, les néerlandais optent pour le développement naturel (Blom, 1995). Selon eux, l'intelligence ne se développe pas mais elle se « *déploie* ». Sur le plan intellectuel, le rôle des éducateurs se limite donc à offrir à l'enfant les conditions favorisant ce déploiement de l'intelligence.

L'objectif de l'école primaire néerlandaise est d'abord de procurer aux enfants du bien-être⁵ et de leur « *apprendre à vivre ensemble* ». On entend souvent dire : « *Si l'enfant est bien dans sa peau, le reste (apprendre à lire et à écrire) suivra de lui-même* ». La pédagogie du jeu est

³ Ces dispositifs ont été exacerbés pendant la polarisation (Lijphart, 1968).

⁴ La sélection se fait à 11 ans en fin d'école primaire.

⁵ A ce propos un directeur d'école dit : « Je me sentirais en échec uniquement si mes enfants se sentaient malheureux ».

centrale (van Oers, 1999) et les activités en groupe fortement valorisées. Avant de nous centrer sur ce rapport au collectif, il convient de mentionner deux singularités néerlandaises : la « pilarisation » du système éducatif et le développement naturel de l'enfant.

Pluralisme scolaire et développement naturel de l'enfant

Aux Pays-Bas, le droit constitutionnel néerlandais reconnaît aux familles le libre choix de l'éducation pour leurs enfants (Karsten, 1999) et le gouvernement subventionne identiquement la totalité des écoles. Ces écoles se distinguent sur la base de critères religieux (écoles chrétiennes, catholiques protestantes, musulmanes, laïques⁶ etc.) et pédagogiques (pédagogie traditionnelles, Montessori, Jena Plank, anthroposophiques etc.). Il n'y a pas de carte scolaire et les parents choisissent à leur guise l'école de leurs enfants. Ce pluralisme qui est au cœur du fonctionnement social néerlandais, est exacerbé à l'école primaire. En effet, en dépit de la « dépillarisation » opérante depuis plus de 30 ans aux Pays-Bas l'école primaire reste « pilarisée » et les enfants sont donc toujours scolarisés au sein de groupes homogènes.

L'autonomie et la coopération à l'école primaire

L'école néerlandaise offre à l'enfant une large autonomie individuelle qui se manifeste à travers la pédagogie de la découverte et l'apprentissage autonome. Les méthodes et manuels sont conçus pour permettre à l'enfant d'avancer à son rythme et sans aide extérieure. Les cours magistraux sont, autant que possible, évités et l'éducatrice⁷ n'intervient qu'en cas de difficulté. Simultanément, l'école présente une dimension communautaire très affirmée. A ce propos, une éducatrice dit : « *Sur le plan social, la classe est un groupe. C'est même un groupe très fort : les enfants se soutiennent* ». Dans la classe, les tables sont groupées par quatre ou six et les enfants se font face. Dès qu'une activité s'y prête, l'éducatrice propose de la réaliser en groupe.

Une première phase d'orientation conduit à sélectionner trois éléments particulièrement propices à l'analyse des formes de l'autonomie et de la coopération :

- les directives gouvernementales car elles recensent des exigences en matière de comportement individuel et social
- la réunion en cercle ou « *kringgesprek* » qui permet d'explicitier le processus de communication en vigueur dans la construction de consensus
- la lecture compréhensive, activité qui met en lumière le caractère individuel de la pensée néerlandaise.

Les directives gouvernementales

Jusqu'en 1998, chaque école primaire était libre de choisir ou de concevoir son programme éducatif. Les objectifs de l'école primaire étaient essentiellement définis dans l'article 8-1 de la loi de 1984 sur l'éducation :

« *L'école se concentre dans tous les cas sur le développement émotionnel et intellectuel de l'enfant, sur le développement de la créativité et sur la transmission de la connaissance des valeurs nécessaires dans le domaine social culturel et physique*⁸ ».

On remarque l'ampleur du spectre couvert par ces six volets (émotionnel, intellectuel, créatif, social, culturel et physique) en accord avec l'ambition de l'école d'apprendre à l'enfant à vivre ensemble. On note aussi que le terme *transmission* est associé domaines *social culturel et physique* tandis que le domaine *intellectuel et émotionnel* fait seulement l'objet de

⁶ Les écoles laïques ne représentent que 30% de la totalité des écoles primaires

⁷ Le terme éducatrice est retenu car celui d'institutrice est mal adapté à la situation

⁸ Les textes néerlandais et les verbatims sont traduit par l'auteur

concentration.

En 1998, le ministère de l'éducation a produit le document « *Objectifs de l'école primaire* » donnant ses directives⁹ sur les savoirs et compétences que l'enfant doit acquérir durant les six années de sa scolarité. Par souci de concision, seuls les alinéas qui se rapportent au comportement individuel et social sont reportés ci-dessous..

Image de soi :

Les élèves apprennent à adapter leur comportement individuel à leur propre potentiel et limites :

- *ils ont confiance en eux*
- *ils sont capables de dominer leurs impulsions*
- *ils peuvent et osent soutenir leur propre position vis-à-vis des autres et d'eux mêmes*

Comportement social :

Les élèves apportent une contribution positive dans le groupe :

- *ils respectent les autres*
- *ils adhèrent aux valeurs et aux normes généralement acceptées*
- *ils respectent les différences dans les façons de vivre et dans les cultures*
- *ils osent défendre leur propre point de vue dans un groupe*
- *ils prennent en compte les sentiments et les désirs des autres*
- *ils osent soutenir quelqu'un ayant une position déviante dans un groupe*
- *ils prennent la responsabilité d'exécuter les tâches*

Pour le développement individuel, ces directives valorisent un élève sûr de lui, connaissant ses limites, contrôlant ses émotions et prenant ses responsabilités. Les directives sur le comportement social reflètent d'abord la complexité du pluralisme néerlandais. Six alinéas renvoient aux subtilités de l'équilibre entre le respect de soi et celui d'un autre porteur de convictions différentes dans une société pluraliste. On relève le paradoxe entre le fait de défendre son point de vue et le fait de prendre en compte le point de vue des autres ou encore le fait de respecter les normes et de soutenir les positions déviantes. On note surtout que ces directives ne précisent pas comment l'autonomie de l'enfant et son intégration dans la collectivité se combinent. Cette articulation se présente comme un chaînon manquant.

La discussion en cercle ou « kringgesprek » : le groupe comme instance d'arbitrage

La discussion en cercle est proposée en tant que première activité quotidienne au jardin d'enfants (4-6 ans)¹⁰. Les chaises sont placées en cercle et les enfants apprennent à communiquer pendant une vingtaine de minutes sous la houlette de l'éducatrice. La première année, il n'y a pas de thème de conversation précis, chaque enfant étant invité à son tour à dire quelque chose qui le concerne comme par exemple :

Duco, veux tu dire quelque chose ?

Oui, hier mon frère est tombé de son vélo et il a saigné.

Et toi, Annemieke¹¹, as-tu quelque chose à dire ?

Oui, je vais avoir une petite sœur.

L'enfant se familiarise avec la communication en groupe : oser s'exprimer, écouter les autres,

⁹ Ces directives sont rapportées dans le document Kerndoelen Basisonderwijs (objectifs de l'école primaire) du ministère de L'éducation de la Culture et de la Recherche, (1998).

¹⁰ Cette activité est également proposée dans les garderies aux enfants de 2 ans1/2 à 4 ans.

¹¹ Lorsqu'un enfant n'a rien à dire ou ne veut rien dire, l'éducatrice passe au suivant sans insister.

participer. Plusieurs ouvrages traitent de cette activité en soulignant la symbolique du cercle et de son pouvoir fédérateur (Bessel, 1977). L'activité se poursuit pendant plusieurs années (durant 3-4 ans) jusqu'à ce que le processus de communication soit suffisamment intégré pour ne plus nécessiter de cercle.

La discussion en cercle offre un contraste flagrant avec d'autres activités scolaires telles que la lecture ou le calcul. Pour ces dernières, l'éducatrice restreint autant que possible son intervention sur les enfants afin de les laisser travailler seuls. Dans la réunion en cercle, elle orchestre la situation de manière très directive. L'observation récurrente de l'activité dans une classe de 6 ans permet de dégager les règles suivantes :

- *L'enfant ne parle que sur invitation ou acquiescement de l'éducatrice*
- *L'éducatrice incite chaque enfant du cercle à s'exprimer sans pour autant l'y obliger*
- *Le groupe écoute celui qui parle sans l'interrompre*
- *L'enfant parle clairement et brièvement (une histoire longue ou complexe est coupée)*
- *L'éducatrice répète ou récapitule ce que l'enfant vient de dire*

Lorsqu'un enfant dit une chose invraisemblable, l'éducatrice ne relève pas l'incohérence et glisse sur le sujet. Elle se permettra tout au plus de dire « *ça, je ne le pense pas* » et passera vite la parole à un autre enfant. Elle respecte la parole fautive d'un enfant plutôt que d'en relever l'incohérence. Lorsque survient un incident ou une dispute, l'éducatrice intervient immédiatement pour l'étouffer. Par exemple, au cours d'une collecte d'insectes dans un champ voisin deux groupes se sont disputés et le lendemain dans la réunion en cercle l'éducatrice demande :

- *Tu n'as pas l'air content Tom, que s'est-il passé ?*
- *C'est Mike, il a piqué nos cloportes !*
- *Non c'était les nôtres (répond Mike), c'était sur notre territoire !*
- L'éducatrice les interrompt en disant :
- *Ca ne sert à rien de se disputer, cela fait du mal à chacun.*
- *Ca ne sert à rien de savoir qui a raison et qui a tort par ce que ça ne règle pas le problème. Il vaut mieux parler ensemble pour trouver une solution.*
- *Qui a une idée de solution ?*
- Annelies lève le doigt
- *On peut donner la moitié des cloportes à chaque groupe*
- Tom lève le doigt
- *On peut les tirer au sort...*

Nous voyons ici comment l'éducatrice interrompt le processus et tourne le conflit naissant en recherche de solution. Lorsqu'elle dit : « *Cela ne sert à rien de savoir qui a raison ou qui a tort car cela ne résout pas le problème* », elle glisse sur le concept de vérité et apprend aux enfants à éviter de le mobiliser. En effet, la vérité¹² et son arbitrage ne trouvent pas de place au sein du consensus¹³. On voit ici comment l'institutrice participe à la mise en place d'un cadre de pensée consensuel.

Vers 11 ans, les règles de la communication sont intégrées : les enfants savent faire fonctionner leur propre cercle et certains sont capables de le coordonner. Ainsi, dans une classe de 11 ans l'éducatrice propose aux enfants de s'organiser en cercles par six 6, choisir

¹² Le terme vérité (warheid) n'est presque pas mobilisé à l'école ni, plus généralement, dans la langue néerlandaise, laquelle préfère de loin celui de réalité (werkelijkheid).

¹³ Nous avons relevé d'autres situations à l'école pour lesquelles l'arbitrage par la vérité qui pouvait aller de soi était évincé

un coordinateur et discuter d'un thème pendant 20 minutes. Elle rappelle les règles de la communication en les notant sur le tableau :

- | | |
|--------------------------------------|--|
| - <i>Aandacht voor elkaar</i> | <i>Attention pour autrui</i> |
| - <i>I voor I praten</i> | <i>Parler chacun à son tour</i> |
| - <i>Respect voor elkaar</i> | <i>Respect pour autrui</i> |
| - <i>Bij het onderwerp blijven</i> | <i>Rester sur le sujet</i> |
| - <i>Gewoon tegen elkaar zeggen</i> | <i>Dire ce que l'on pense</i> |
| - <i>Niet geiten</i> | <i>Ne pas se moquer</i> |
| - <i>Geen "ja maar" "nee maar" ,</i> | <i>Pas de « oui mais », « non mais »</i> |
| - <i>Ieder zijn eigen mening</i> | <i>A chacun sa propre opinion</i> |

Ces consignes sont riches d'informations sur la construction de consensus. En effet, lorsque chacun a le droit d'avoir sa propre opinion indépendamment de celle des autres, qu'il a le droit de la livrer, qu'il sera écouté et respecté, ensuite chacun sera prêt à s'oublier pour construire une solution collective. La coopération est d'autant plus facile que l'individu a été auparavant respecté dans sa singularité. On saisit ici le rôle de l'éducatrice dans la mise en place d'un processus de communication très rigide. En effet les participants doivent basculer de concert entre une perception individuelle et une construction collective.

Ces règles nous informent aussi sur les dispositifs sociaux mobilisés par le consensus. On voit bien comment l'égalité entre participants se façonnent à partir de consignes telles que « *parler chacun à son tour* » et « *à chacun sa propre opinion* », ou encore comment l'objectivité et le contrôle émotionnel dérivent de « *rester sur le sujet* ». Le droit au désaccord est en partie façonné par « *pas de oui mais, non mais* ». En séparant systématiquement l'opinion (individuelle) et l'action (collectivement décidée) ces dispositifs sociaux garantissent le basculement de concert entre les deux registres. On voit encore le rôle de l'éducatrice dans la transmission de ce curriculum implicite. On retrouve la trace de ces dispositifs sociaux dans les autres activités scolaires telles que la lecture.

La lecture compréhensive : autonomie de pensée

La forme du développement individuel et collectif apparaît aussi à travers les contenus des savoirs (Forquin, 1996) et l'exemple de la lecture est illustratif en la matière. A l'école néerlandaise, l'apprentissage de la lecture est présenté comme « *une activité de communication en prolongement de la parole, une activité sociale* », chacun devant être capable de lire un horaire, une lettre ou un formulaire.

L'apprentissage de la lecture commence à six ans par le déchiffrage puis, à partir de sept ans, l'enfant découvre la lecture compréhensive ou « *begrijpend lezen* » qui lui apprend à saisir « *le processus de communication en jeu dans la lecture* » (Custers et al, 1996). Elle commence par les rudiments tels que « *savoir faire la distinction entre l'auteur, le lecteur et le message* ». Vers 8-9 ans, l'enfant apprend à « *différencier les types de textes tels un dialogue, une information, une argumentation et à considérer les enjeux correspondants* ». L'enfant s'entraîne à lire « *en tenant compte de la nature du texte et à réagir en conséquence* ». Par exemple, il ne lira pas de la même façon une information et une argumentation.

L'objectif de la lecture compréhensive est explicité dans les manuels destinés aux éducateurs. On y trouve par exemple : « *Lorsqu'il lit, le lecteur entame une sorte de dialogue interne avec l'auteur. Il veut savoir ce que dit l'auteur, comment celui-ci perçoit la réalité, afin de*

comprendre le texte et de décider de sa propre position. C'est le lecteur qui donne le sens au texte et non l'auteur (Gresnigt, 1988, p. 7) ».

De fait, la lecture compréhensive offre à l'enfant tous les outils nécessaires pour faire une lecture critique d'un texte. Elle lui permet de distinguer ses propres idées de celles de l'auteur et de pouvoir « *donner lui-même le sens au texte lu* ». Elle apprend à l'enfant à « *se distancier de l'auteur et de la pensée de celui-ci* ». Bien que, dans le discours, la lecture soit proposée comme une activité sociale, elle s'accompagne d'une composante individuelle féroce dès lors que le contenu du texte est en jeu. Cet individualisme de pensée évacue la possibilité d'arbitrage commun en matière d'opinions et limite le débat d'idées. C'est précisément cette forme d'autonomie qui permet de réaliser le consensus en tant qu'accord sur les actions et non sur les principes qui les sous-tendent.

4- Discussion

Le consensus intègre une très forte autonomie de pensée, une construction collective des actions à conduire et une articulation très lâche entre la pensée et l'action. Il requière une série de dispositifs sociaux qui découpent l'expression de l'opinion et celle de la décision, limitent le terrain de rencontre entre la pensée et l'action et neutralisent leur conflit potentiel.

Comme le révèle cette recherche, le consensus, ses dispositifs et ses arbitrages sont omniprésents à l'école primaire néerlandaise. L'adhésion au développement naturel de l'enfant conduit à l'apprentissage autonome lequel forge une autonomie de pensée féroce. Nous avons vu comment les activités scolaires et l'éducatrice agissent de concert pour façonner cet individualisme de la pensée. Nous avons vu comment l'enfant apprend à donner lui-même le sens à ce qu'il lit par la lecture compréhensive. Nous avons vu comment l'éducatrice évite la discussion et le débat d'idées. En effet le consensus est un accord sur les actions et non sur les principes qui les sous-tendent.

La réunion en cercle peut être vue comme la transposition de la réunion décisionnelle chez l'adulte. L'enfant y apprend toutes les règles de la communication consensuelle. Les consignes données par l'éducatrice traduisent fidèlement les dispositifs sociaux du consensus. On voit comment la loi, les savoirs enseignés, les activités et l'action de l'éducatrice se renforcent mutuellement pour distendre cette articulation entre la pensée et l'action.

A l'école primaire, les limites de l'objet de transmission apparaissent explicitement et sont riches d'informations. Nous avons pointé la difficulté du texte de loi à décrire la construction de l'accord dans une société pluraliste. Nous avons vu comment l'enfant apprend à tourner le conflit en recherche de solution commune, éviter discussion et débat d'idée et glisser sur le concept de vérité. En effet, la vérité a un statut douteux au sein du consensus et se gère souvent par l'évitement. On perçoit ici l'impact de l'école primaire dans la transmission d'un cadre de pensée singulier.

Finalement il convient de noter les limites de cette étude. En ciblant exclusivement les facteurs persistants du consensus et de sa transmission, cette recherche risque d'endosser les critiques courantes sur le déterminisme culturel (Boudon, 1972). En effet, la socialisation ne se résume pas à une simple transmission de normes et de valeurs. Elle est aussi le siège de résistances par les individus (Dubet et Martuccelli, 1996). Aujourd'hui la socialisation est plutôt vue comme un ensemble de représentations que l'individu se construit. Il convient donc d'analyser la transmission à la fois dans ses aspects statiques et dynamiques et d'en considérer les limites. Ces approches sont complémentaires mais mobilisent des cadres théoriques et des méthodes différents.

Protocole expérimental

Cette recherche transversale tire profit de l'intégration de l'auteur dans la société néerlandaise pendant plus de quinze ans (1994-2010). Le système éducatif néerlandais a fait l'objet d'observations entre 1998 et 2004. Il repose sur des observations dans les classes avec prises de photos et enregistrements, l'analyse des textes de lois et les programmes, de documents pédagogiques, l'interprétation d'une vingtaine d'interviews (directeurs, éducateurs, inspecteurs, parents). Le travail est complété par une recherche en littérature sur le développement personnel et la socialisation des enfants à l'école primaire.

La recherche sur le processus décisionnel (2000-2006) repose sur l'observation de réunions (une trentaine) dans des organisations et associations publiques et privées, sur l'analyse des documents correspondants et par l'exploitation d'une trentaine d'entretiens d'acteurs de la décision. Elle est complétée par une bibliographie sur le processus de décision néerlandais, les réunions aux Pays-Bas, le consensus et, plus généralement, sur l'individu et le groupe dans la société néerlandaise.

Bibliographie

- Barrit, L. S. *An elementary school in Holland*. Utrecht, International Books, 1996.
- Bessell, H. *Het kringgesprek, emotionele en sociale opvoeding op school*. Rotterdam, Lemniscat, 1977.
- Blom, S. V. *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995.
- Bony (de), J. Individual autonomy and socialization at the Dutch elementary school: the relationship between the individual and the group. *30* proceedings Grenzeloos leren Onderwijs Research Dagen*, Heerlen, 2003.
- Bony (de), J. Le consensus aux Pays-Bas : autonomie individuelle et coopération, la revue française de gestion, 33, 170, pp 45-70, 2007.
- Bony (de), J. Culture et Gestion aux Pays-Bas: les singularités du consensus, *Culture et gestion dans le monde contemporain : la plongée interculturelle*. E. Davel, J.P. Dupuis et J.F. Chanlat (eds). Quebec : Télé-université. 39 pages, 2008
- de Bony, J. Le mode d'insertion de l'individuel dans le collectif : une comparaison France/Pays-Bas in *La communauté revisitée*, I. Sainsaulieu et M. Salzbrunn et L. Amiotte-Suchet (eds), Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- Boudon, R. *L'inégalité des chances*, 1972
- Bourdieu, P et Passeron, J.C., *La reproduction*, 1970
- Custers, A.M.H, Derks, J.H., van Deventer, M.M., Ensing, R.J., Hendriks, T.M., van den Hoek, C.P., Plomp, H., Rijkers, J., Smeenk, C.W., Zwarts, M.A., *Begrijpenderwijs, een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. De Meern : Inspectorate, 1996.
- Camilleri, C. *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Lausanne, Unesco, Delachaux-Niestlé, 1985
- Dubet, F et Martuccelli, D. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996
- Durkheim, E. *Education et sociologie*, Paris, PUF 1922, réédition 1992.

- Durkheim, E. *l'évolution pédagogique en France*, PUF réédition, 1969
- Durkheim, E. *Les leçons de sociologie*, Paris :PUF, 1990
- Forquin, J.C. *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1996
- Geertz, C. *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books, 1973.
- Ginkel (van), R. *Notities over Nederlanders*. Amsterdam, Boom, 1997.
- Gresnigt, G. *Leesje wijzer, Begripend/studerend Lezen: achtergronden en uitgangspunten*, Baarn, Dijkstra, 1988.
- Hannoun, H. *Comprendre l'éducation*, Paris Nathan, 1995.
- Houssaye, J. *Autorité ou éducation*, Paris, ESF, 1996.
- Horst (van der), H. *The low sky, understanding the Dutch*. Schiedam, Scriptum/Nuffic, 2001.
- Huisman, M. Decision making in meetings as talk-in-interaction, *international studies of management and organization*, vol.31, n.3, p.69-90, 2001.
- Iribarne (d'), P. *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris, Seuil, 1989.
- Isambert-Jamati, V. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignements et de leurs réformes*. Editions universitaires, 1990
- Karsten, S. Parental choice and the competition between schools in the Netherlands, *la revue Tocqueville*, 20 pp.101-109, 1999.
- Keizer, A., Noorderhaven, N., Benders, j. and Stam, J. Mirroring consensus: Unity in diversity. in Benders,j., - Noorderhaven, N., Keizer, A., Kumon, H., and Stam, J. (eds.) *Mirroring Consensus*. Utrecht: Lemma, 2000.
- Lente (van), G. *De kunst met groepen te werken*. Den Haag, Het spectrum, 1997.
- Lijphart, A. *The politics of accommodation, pluralism and democracy in the Netherlands*. Berkeley, University of California Press, 1968.
- Meirieu, P. Elaboration et transmission, J. C. Ruano-Borbolan (dir) *Savoirs et compétences*, actes du forum, Demos, Paris, 2000
- Moore, H.L. & Sanders, T. *Anthropology in Theory* Malden : Blackwell, 2006.
- Oers (van), B. *La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne*, Revue française de pédagogie, décembre 1999.
- Rayou, P. *La grande école*, Paris PUF, 1999.
- Shetter, W. *The Netherlands in perspective: the Dutch way of organizing a society and its setting*. Utrecht, Nederlands centrum buitenlanders, 1997
- Sirota, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF 1988.
- Voogd (de), C. *Histoire des Pays-Bas*. La fleche, Fayard, 2003.
- Vree (van), W. *Meetings, manners and civilization*, London, Leicester University Press, 1999.
- Wintle, M. Pillarization, consociation and vertical pluralism in the Netherlands revisited: a European view. *West European Politics*, vol.23, n.3, p.139-152, 2000.
- Zigler, E. et Child, I. *Socialization and personality development*. Reading, Addison-Wesley, 1973.

