

i.r.e.m.

UNIVERSITE PARIS VII

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SUR LA RELATION ENTRE
ORIGINE SOCIALE ET REUSSITE OU ECHEC SCOLAIRES

PAR M.J PERRIN-GLORIAN

cahier de
didactique des
mathématiques

numéro

36

MARS 1987

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE
SUR LA RELATION ENTRE ORIGINE SOCIALE
ET REUSSITE OU ECHEC SCOLAIRES

C'est un lieu commun de parler de différences de réussite scolaire des élèves. C'en est un autre de dire qu'il y a une relation statistique entre la réussite scolaire des élèves et leur milieu social d'origine. Une question reste posée : l'explication de ces inégalités (et les possibilités de remède). Le but du présent travail est de faire un bilan d'un certain nombre de travaux sur l'approche psycho-sociologique de l'échec scolaire. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité, mais nous nous efforcerons de rendre compte des principaux courants de recherche concernant cette approche.

Jean-Claude Forquin a fait en 1981 un travail de synthèse sur ce sujet (Forquin 1981). Nous nous en inspirerons et nous essayerons de le compléter par des travaux plus récents. Précisons d'abord avec lui que par échec scolaire ou réussite scolaire, nous entendons l'échec ou la réussite *à l'école*. "... la réussite à l'école ne saurait être confondue, selon nous, avec la réussite *par l'école*, la réussite professionnelle et sociale que promettent les diplômes, ni même avec le *niveau final* atteint dans les études, pas plus qu'avec le *degré de satisfaction*, le sentiment d'accomplissement subjectif susceptible d'être éprouvé par l'individu au cours et du fait de ses études indépendamment de toute évaluation "objective" ou institutionnelle de ses performances." Cela ne signifie pas pour autant que nous ne prendrons pas en compte l'un ou l'autre de ces phénomènes à titre d'indice.

Nous reprenons en particulier le plan de J.C. Forquin en le complétant.

Dans une première partie, nous donnerons d'abord quelques références statistiques principalement en ce qui concerne la France.

Nous aborderons ensuite les tentatives d'explication, d'abord du côté de l'élève et de sa famille, et ce sera l'objet de la deuxième partie, avec les explications par l'hérédité, les aspirations, les pratiques éducatives familiales, le langage et le handicap socio-culturel.

Dans la troisième partie nous examinerons les explications du côté de l'école : la mise en question globale de l'école, les relations maîtres-élèves et les attentes positives ou négatives des maîtres.

La quatrième partie sera consacrée au renforcement par l'institution

scolaire ou les pratiques des maîtres des liens entre origine sociale et réussite scolaire - comportements sociaux des enseignants, orientation, rôle de l'institution et des pratiques concrètes des maîtres dans la fabrication de l'excellence scolaire, rôle des filières - et aux essais de remède.

Enfin dans une cinquième partie, nous indiquerons quelques perspectives.

I Quelques données statistiques sur le lien entre réussite scolaire et appartenance sociale.

Les études descriptives de la liaison entre réussite scolaire et appartenance sociale sont les plus anciennes. Les premiers travaux de ce type datent de 1928 aux Etats Unis. Depuis les années 60, on dispose de données nombreuses et régulières dans beaucoup de pays, en particulier en Angleterre, aux Etats-Unis et en France. Citons le **rapport Plowden** (1967) en Angleterre, le **rapport Coleman** aux Etats-Unis (1966) centré davantage sur les disparités inter-ethniques, et en France l'étude de l'**INED** sur l'orientation et le devenir scolaire d'un échantillon d'élèves présents au CM2 en 1962 et suivis jusqu'en 1972, les travaux de l'**INOP** et les statistiques régulières du **Ministère de l'Education Nationale** par l'intermédiaire du **SIGES** puis du **SPRESE** (dont certains résultats sont repris dans le "**rapport Legrand**" sur les collèges et le "**rapport Prost**" sur les lycées parus tous deux en 1983) ainsi que les travaux du **CRESAS**.

Nous allons d'abord donner quelques chiffres récents concernant la France.

1. L'école élémentaire. Le cours préparatoire.

Les travaux concernant l'école élémentaire sont particulièrement significatifs car ils concernent l'ensemble d'une classe d'âge. Les redoublements sont fortement liés à l'origine sociale ; ainsi, selon des données du Ministère de l'Education Nationale, 83% des enfants de cadres supérieurs entrés en 6ème entre 1972 et 1974 n'ont redoublé aucune classe du primaire contre 41% des enfants d'ouvriers. Pour les élèves entrés en 6ème en 1980, ces proportions sont respectivement de 87% et de 55,5%.

Les disparités apparaissent dès l'entrée au cours préparatoire : **Bianca Zazzo** (1978) montre qu'indépendamment des inégalités dans le développement cognitif, l'adaptation au CP est plus difficile pour les enfants des classes populaires et que cette disparité ne fait que s'aggraver tout au long de l'année scolaire. En 1979-80, au CP, il y avait 2,2% de redoublants parmi les enfants de cadres supérieurs et 16,5% parmi les

enfants d'ouvriers. Or le redoublement du CP est fortement lié à la réussite de la scolarité postérieure : sur 100 élèves ayant redoublé le CP en 1978-1979, 37 seulement arrivent en 6ème sans autre redoublement.

Sur l'effet du cours préparatoire, signalons une étude d'**Alain Mingat** (1984) qui essaie de discriminer la part de différenciation des élèves quant à leurs acquisitions scolaires qui est antérieure au CP et celle qui s'est constituée au CP. Il voit une différence entre le français et les mathématiques : pour les mathématiques il n'y a pratiquement pas de différenciation nouvelle aussi bien selon le sexe que selon l'origine sociale. En lecture par contre une part (30 à 60 %) de la différenciation selon l'origine sociale qui s'ajoute à celle qui existait avant l'entrée au CP. De même les filles ont de meilleurs résultats que les garçons alors qu'il n'y avait pas de différence avant l'entrée en CP. Remarquons que pour les enfants étrangers, les écarts ne se creusent pas au contraire : "par rapport à des familles françaises dont le père est ouvrier et où il y a beaucoup d'enfants, les familles étrangères ou maghrébines de mêmes caractéristiques, ont des enfants qui réussissent mieux dans les écoles de l'enquête" (16 CP d'une ZEP de la banlieue dijonnaise).

De plus, même à l'intérieur du groupe des élèves qui ne sont pas en retard scolairement, les résultats ne sont pas identiques : ainsi, selon l'enquête de l'INED citée plus haut (élèves entrés en 6ème en 1962), 55% des enfants de cadres étaient jugés "bons" par leurs maîtres contre 28% des enfants d'ouvriers.

2. Autosélection et sursélection

Pour le secondaire, un double phénomène joue dès le passage en 4ème et surtout à partir de la 2ème : les causes qui ont provoqué les inégalités au niveau élémentaire subsistent, d'autre part la sélection frappe plus durement les élèves issus de milieux populaires. A réussite égale les élèves n'ont pas les mêmes chances de poursuivre leurs études selon leur appartenance sociale. Ils sont victimes à la fois d'un phénomène d'autosélection et de sursélection : à niveau de réussite égal, les enfants de milieu social défavorisé quittent plus tôt le système scolaire et ils s'engagent moins souvent dans les filières nobles que les élèves de milieu favorisé. On verra (4ème partie, orientation en fin de 5ème) que ce phénomène a une double cause : à niveau de réussite moyen, la demande de poursuivre des études est moindre pour les élèves de milieu modeste et, à demande égale, l'orientation vers des études longues est plus rare. Un indice de cette sursélection est que les différences d'âge moyen des élèves selon la catégorie sociale tendent à s'atténuer en terminale, les enfants des classes sociales les plus favorisées sont à la fois les plus jeunes et les plus âgés (par exemple sur les candidats au baccalauréat en 1972 dans

l'académie de Nancy, 13% des enfants de cadres supérieurs ont un an d'avance et 26,5% deux ans de retard ou plus contre respectivement 5,5% et 21,3% pour les enfants d'ouvriers). En effet, les élèves de milieu modeste n'entreprennent des études longues que s'ils sont bons élèves (donc jeunes). Les élèves de milieu favorisé font des études longues même s'ils ne sont pas très bons élèves et redoublent plusieurs classes.

Bien que sursélectionnés, les enfants de milieux populaires continuent à avoir des résultats statistiquement moins bons jusqu'au baccalauréat inclus. Ainsi, si l'on regarde ce que sont devenus les élèves quelques années après leur entrée en sixième, on voit une nette différence de répartition suivant la classe sociale pour l'entrée en 4ème et plus encore pour l'entrée dans le second cycle long : par exemple pour les élèves entrés en 6ème en 1980, 90% des enfants d'enseignants entrent en 4ème deux ans plus tard contre 50% pour les enfants d'ouvriers qualifiés. Si l'on regarde plus loin dans la scolarité, c'est encore plus frappant :

Tableau 4.2 - Destin scolaire de 100 enfants de chaque C.S.P. entrés en 6^e en 1972, 1973 et 1974

Catégories socio-professionnelles	abandonnent le 1 ^{er} cycle pour		finissent le 1 ^{er} cycle	entrent dans le 2 ^d cycle long		
	C.P.P.N./C.P.A.	L.E.P.		général	Techn.	2 ^d cycle court
Cadres supérieurs et professions libérales	1,3	1,9	95,1	77,5	8	5
Cadres moyens	4,9	8,1	86,5	55,5	10,6	14,3
Négociants industriels Artisans, commerçants	3,9	7	85,5	60,9	7	10,5
Employés	12,4	13,6	73,2	38,5	8,1	18
Agriculteurs	11,1	19	68,9	33,7	9,2	19,3
Personnels de service	14,2	13,2	62	24,3	9	22,4
Ouvriers	21,4	27,3	54,3	20,5	6,3	19,9
Ouvriers agricoles	22,8	27,3	53,4	20,4	6,5	19,5
ENSEMBLE	28	24,8	43,7	13,7	5	17,3
	16,2	19,3	64,9	33	7,7	17,4

Source : Panel d'élèves, S.E.I.S., DT. numéro 254, nov. 1981.

statistique de novembre 1981 extraite du "rapport Prost" sur les lycées (1983) page 76.

3. Démocratisation de l'enseignement.

Certes l'enseignement s'est démocratisé au cours des 20 dernières années : le taux de scolarisation entre 16 et 18 ans a considérablement augmenté entre 1954 et 1975, principalement chez les agriculteurs et les ouvriers, comme l'indique ce tableau extrait de Cherkaoui (1986) page 104

TABLEAU IV.1

	1954	1962	1968	1975
Agriculteurs exploitants	7,5	22,5	38,8	56
Salariés agricoles	6,0	23,3	29,7	38
Patrons	30,0	45	51,7	65
Cadres sup., prof. libérales	59,3	87	90	92
Cadres moyens	45,6	71	74,6	79
Employés	34,9	47	54,3	62
Ouvriers	16,3	26,3	35,4	45

taux de scolarisation des jeunes Français âgés de 16 à 18 ans selon la profession du père.

La proportion d'enfants d'ouvriers parmi les élèves de seconde augmente de moitié entre 1961 et 1980 alors que la proportion d'ouvriers dans la population active reste stable ; les enfants de cadres supérieurs progressent moins vite que leur groupe dans l'ensemble de la population active.

Tableau 1.2 - Origine sociale des élèves de seconde
(lycées publics, secondes techniques inclus) 1961-1980

Catégorie socio-professionnelle	1961 1962	1967 1968	1973 1974	1976 1977	1980 1981
Agriculteurs, ouvriers agricoles ..	8,2 ‰	9,0 ‰	7,8 ‰	6,2 ‰	5,3 ‰
Ouvriers, personnel service	20,2	27,2	27,7	28,6	30,2
Employés	16,6	12,2	13,5	13,1	9,8
Cadres moyens	15	15,3	15,4	16,8	17,5
Patrons	16,9	12,2	11,5	10,8	10,6
Professions lib. et cadres sup. ...	14,1	15,4	15,6	15,6	17,7
Autres	8,9	8,8	8,4	8,8	8,8
TOTAL	100,0 ‰	100,0 ‰	100,0 ‰	100,0 ‰	100,0 ‰

Sources : S.E.I.S., Etudes et documents n° 80-1, et S.I.G.E.S. n° 1532.

tableau extrait du rapport Prost page 17

Cependant cette évolution est largement tempérée par le jeu des sections : l'effet de démocratisation disparaît presque si on se limite aux sections A et C

Tableau 1.7 - Répartition des élèves de chaque C.S.P.
entre les différentes sections de seconde (1980-81)

Catégorie socio-professionnelle du père	A	AB	C	T	Total
Agriculteurs, ouvriers agricoles	12,7	37	28,8	18,4	100 ‰
Ouvriers, personnel de service	6,6	37,5	21,1	22,2	100 ‰
Employés	16,7	34,1	27,8	18,8	100 ‰
Cadres moyens	16,1	28,2	36,8	16,5	100 ‰
Patrons	17,3	33,3	29,7	16,6	100 ‰
Professions libérales et cadres sup.	14,4	19,2	54,2	10,8	100 ‰
Autres	17,6	35,8	24,9	18,3	100 ‰

Note : Nous n'avons pas fait figurer sur ce tableau les secondes spéciales et les autres préparatoires, si bien que le total exact est inférieur à 100 ‰.

Source : Document S.I.G.E.S. n° 5132, avril 1982.

Tableau 1.5 - Origine sociale des élèves des secondes A et C (1967-1980)

Catégorie socio-professionnelle du père	1967-68	1973-74	1976-77	1980-81
Agriculteurs, ouvriers agricoles.....	8,3 %	6,9 %	5,6 %	4,7 %
Ouvriers, personnel de service.....	22,1	21,8	21,4	23
Employés.....	11,7	12,7	11,6	9,2
Cadres moyens.....	17	17,6	17,9	19,4
Patrons.....	12,4	11,6	10,8	10,4
Professions libérales et cadres sup. .	20,3	21,4	24,6	25,4
Autres.....	7,9	7,9	8	7,8
Effectif = 100 %.....	140 005	135 117	137 435	146 745

Source : Etudes et documents du S.E.I.S., numéro 80-1 et documents S.I.G.E.S. n° 5 132.

tableaux extraits du rapport Prost page 20

Mais la poursuite des études jusqu'à la fin du cycle long et au-delà est encore très inégale. Pour les élèves entrés en 6ème entre 1972 et 1974, 80% des enfants d'enseignants parviennent en classe terminale contre 25% des enfants d'ouvriers qualifiés et 16% des enfants d'ouvriers non qualifiés (note d'information n° 85-11 du SPRESE).

Il faut ajouter à cela le jeu des filières qui s'accroît jusqu'en Terminale : pour les catégories "favorisées", 78,6% des élèves admis en terminale sont dans les filières A,B,C,D contre 48,7% des élèves issus des catégories défavorisées. On peut remarquer, à catégorie sociale égale, une différence entre les filles et les garçons : les filles atteignent davantage la classe terminale et elles se dirigent davantage vers les sections A,B,C,D.

4. Accès à l'université

Le même phénomène s'observe à l'université. L'entrée à l'université dépend évidemment de l'origine sociale des élèves : en 1984-1985, 32,2% des étudiants sont issus de la catégorie "professions libérales et cadres supérieurs" contre 13% pour les ouvriers alors que ces catégories représentaient respectivement 10% et 37,6% des parents des élèves entrés en 6ème en 1980. Si l'on regarde les élèves inscrits en 3ème cycle universitaire, la différence est encore beaucoup plus grande (resp. 35,9% et 6,9%) (Panel 1986 SPRESE). Les étudiants des milieux populaires sont donc "sursélectionnés" et la différence de réussite entre étudiants issus de catégories sociales différentes semble disparaître à l'université si l'on considère l'ensemble de la population, toutes disciplines confondues, mais réapparaît si l'on considère chaque discipline séparément : pour expliquer ce paradoxe, il faut tenir compte de l'importance du phénomène de relégation des étudiants de milieu populaire dans certaines disciplines et certaines filières plus "faciles" ou moins sélectives mais aussi moins rentables socialement (cf A. Mingat 1981).

5. Moyens des écoles.

Des chercheurs ont essayé de mettre en relation les résultats des élèves avec les moyens dont disposent les écoles. Les élèves de milieu populaire sont plus nombreux dans les quartiers populaires où les écoles disposent de moyens plus réduits.

D'après une enquête faite aux Etats Unis ("rapport Coleman" 1966), les inégalités entre écoles semblent avoir moins d'effet sur les résultats des élèves que les inégalités sociales. Il faut cependant noter que les performances des enfants "défavorisés" sont plus dépendantes que celles de leurs condisciples des variations dans les ressources éducatives des établissements, de la qualité des enseignants et plus encore du groupe des camarades de classe : par exemple, les élèves des minorités ethniques réussissent d'autant mieux que la proportion d'élèves blancs issus de milieux plus favorisés est plus importante. D'autres enquêtes, par exemple en Grande-Bretagne, aboutissent à des résultats comparables. Le phénomène aurait tendance à décroître au cours de la scolarité (étude de Walker 1976 sur des données comparatives de l'IEA, Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires), ce qui s'explique par la relative homogénéisation sociale progressive des survivants de la sélection.

Certains travaux plus récents tentent d'expliquer cette liaison entre réussite à l'école et appartenance sociale des élèves. Certaines enquêtes permettent de préciser que c'est la composante "culturelle" qui semble peser davantage : la différence de réussite dépend du niveau d'études des parents plutôt que de leur revenu :

TABLEAU 3 : TAUX DE SCOLARITÉ NORMALE DU CP À L'ADMISSION AU CM1 SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE ET LA CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DU RESPONSABLE DE L'ÉLÈVE

	Niveau d'études du responsable de l'élève						TOTAL	Écart type
	Primaire	2 ^e cycle court	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle long		Post bac- calauréat		
				technique	général			
Agriculteurs exploitants	75,3	87,1	80,6	ns	ns	ns	78,1	5,9
Salariés agricoles	39,5	ns	ns	ns	ns	ns	81,9	ns
Industriels et commerçants	75,3	82,7	88,8	94,4	89,9	ns	81,4	7,4
Cadres supérieurs	ns	ns	ns	90,1	93,4	94,7	94,3	2,4
Cadres moyens	88,6	88,4	82,6	90,1	91,7	94,5	88,2	9,3
Employés	87,9	84,3	82,8	89,3	93,3	ns	78,8	10,5
Contremaîtres	78,6	83,8	85,8	ns	ns	ns	81,9	8,8
Ouvriers	53,2	78,1	80,8	ns	ns	ns	88,2	9,2
Personnel de service	56,4	75,0	78,3	-	ns	-	81,5	10,5
Autres catégories	79,0	80,0	85,1	ns	91,5	ns	84,9	4,9
Divers	44,5	ns	ns	ns	ns	ns	51,8	ns
TOTAL	65,3	81,2	83,1	89,4	91,9	94,6	78,8	10,6
Écart type	10,0	4,2	3,3	2,3	1,9	ns	1,3	

n.s. : non significatif

TABLEAU N° 6
TAUX DE SCOLARITÉ « NORMALE » DU CP À L'ADMISSION AU CM1 EN FONCTION DU NIVEAU D'ÉTUDES DES DEUX PARENTS

	Mère primaire	Mère 1 ^{er} cycle et 2 ^e cycl. court	Mère 2 ^e cycle long post-bac.	TOTAL Père
Père primaire	64,1	78,9	92,8	66,8
Père 1 ^{er} cycl. & 2 ^e cycl. court	78,7	84,2	91,5	82,4
Père 2 ^e cycl. long et post-bac	83,8	90,2	94,9	92,7
TOTAL Mère	67,4	84,7	94,2	77,5

tableaux extraits de "Education et Formations" n°6 pages 7 et 9

Mais, comme le souligne Philippe Perrenoud (1970), toute la difficulté est de passer de la description statistique à l'imputation causale : par le biais de quels processus effectifs, de quelle pratiques concrètes, cette liaison entre réussite scolaire et appartenance sociale peut-elle avoir lieu ? Nous allons examiner maintenant les diverses explications avancées.

II Explications du côté de l'élève et de sa famille.

Signalons tout de suite que nous n'aborderons pas l'aspect psychanalytique de la question. Notons cependant avec **J. Fijalkow** (1986) que l'approche psychanalytique ne prend en compte que les facteurs affectifs et qu'on n'a pas toujours les moyens de savoir si les problèmes affectifs sont à l'origine des difficultés cognitives, si c'est l'inverse, si on a une causalité réciproque des deux facteurs ou s'ils sont simplement concomitants. Les propos de J. Fijalkow concernant l'apprentissage de la lecture : "il est à craindre que l'explication psychanalytique ne vaille que pour un nombre infime de cas et ne soit donc nullement en mesure de fournir une réponse qui soit valable pour l'ensemble des cas de difficultés d'apprentissage de la lecture" nous semblent avoir une portée plus générale que celle du domaine cité et nous faisons l'hypothèse que ces propos s'appliquent aussi à l'apprentissage des mathématiques. Il est probable qu'ils interviennent dans l'explication de la relation entre milieu social et échec scolaire mais nous pensons que c'est surtout à travers d'autres facteurs. Ainsi cet aspect interviendra dans l'explication que donne Pierre MARC des relations maître-élèves et du phénomène d'"attente" de la part des enseignants (voir le paragraphe III.2).

I. Les dysfonctionnements et l'hypothèse génétique.

Les premières explications concernant les difficultés d'apprentissage, en particulier à propos de la lecture, apparaissent au début du siècle avec la notion de dyslexie et sont d'ordre médical. On a d'abord fait l'hypothèse d'une lésion cérébrale ; ensuite on a parlé de "souffrance cérébrale minime" liée à un dysfonctionnement plutôt qu'à une lésion cérébrale. Ce dysfonctionnement pourrait être dû à des accidents prénataux, périnataux ou néonataux. Pour certains auteurs relevant de ce courant d'explication (Debray - Ritzen par exemple) il peut y avoir deux origines distinctes à la dyslexie, l'une acquise, l'autre d'origine génétique. Une troisième explication de type "organiciste" considère que les difficultés sont dues à un retard de maturation du système nerveux central qui peut avoir des causes diverses et souvent lié à un retard de développement physique et de latéralisation.

En continuité avec la position organiciste s'est développée la position cognitiviste qui en diffère parce que l'explication concerne les fonctions psychologiques et les activités intellectuelles et non plus les mécanismes physiologiques et la sphère cérébrale. On cherche à mettre en évidence des déficits instrumentaux ou cognitifs. Les travaux les plus anciens concernent l'intelligence et la perception.

Actuellement on s'intéresse à des mécanismes plus fins : images mentales, intégration intersensorielle, attention sélective, mémoire à court terme (auditive ou visuelle).

Les travaux sur la mémoire immédiate laissent penser que le mécanisme responsable des différences de capacité (ou d'ordre) de la mémoire pourrait être la plus ou moins grande pratique de l'autorépétition verbale par le sujet des stimuli à mémoriser (dans le cas de la mémoire visuelle comme dans le cas de la mémoire auditive). Ceci explique le rôle capital attribué au langage par certains chercheurs. Nous reviendrons sur le rôle du langage un peu plus loin.

Qu'ils soient d'origine organique ou instrumentaux, ces déficits suffisent pour certains à expliquer la liaison entre origine sociale et réussite scolaire. Ainsi, selon l'hypothèse génétique, les gens ayant les meilleures possibilités intellectuelles sont plus souvent cadres qu'ouvriers et ils se marient entre eux, l'hérédité explique les différences d'aptitude des enfants et celles-ci expliquent les différences de réussite scolaire.

A l'appui de cette thèse des comparaisons ont été faites entre jumeaux monozygotes et hétérozygotes trouvant plus de concordance dans le premier cas que dans le second. Pour les cas de dysfonctionnement dus à des accidents périnataux, on explique leur plus grande fréquence dans les classes populaires par les moins bonnes conditions de vie et de travail et par la moindre surveillance médicale.

Michel Schiff (1982) a dénoncé un certain nombre de confusions véhiculées autour de l'hypothèse génétique, en particulier entre hérédité biologique et hérédité sociale, différences entre individus et différences entre groupes (dans la mesure où les différences génétiques expliquent les différences de QI au sein d'une même famille, on leur attribue aussi l'origine de ces différences entre groupes), QI et intelligence, résultat d'un examen et qualité permanente de l'enfant. Il critique les études basées sur la comparaison des résultats de vrais et faux jumeaux qui prouveraient que les différences de QI sont à 80 % d'origine génétique : toutes ces études négligent les influences du milieu familial, par exemple les conditions de déplacement des enfants abandonnés qui ne sont peut-être pas indépendantes de l'origine biologique de l'enfant (placement dans un milieu social voisin du milieu d'origine).

Il a lui-même fait une étude comparant les résultats d'enfants de

travailleurs manuels adoptés par des cadres à ceux de demi-frères et soeurs restés dans leur milieu d'origine. Les enfants adoptés ont des résultats (QI, école) très proches de ceux des enfants de cadres alors que leurs frères et soeurs ont des résultats proches des résultats moyens de leur classe sociale d'origine.

Nous considérons pour notre part que s'il existe des cas de dysfonctionnement acquis de nature médicale (néonatalité), ils ne sauraient expliquer qu'une petite proportion des cas d'échec scolaire. Quant aux différences d'origine génétique, quelle que soit leur importance dans la réussite dans l'école, nous considérons qu'elles ne sont pas seules en cause pour expliquer les différences de réussite scolaire. On peut aussi remarquer que les résultats aux tests de QI ne sont pas indépendants de la classe sociale d'origine du sujet et on peut penser que, outre le fait que les tests de QI ne sont pas neutres culturellement, ils s'inscrivent dans un rapport social qui n'est pas innocent.

De plus il n'est pas possible d'agir sur les différences d'origine génétique. Tout au plus peut-on en tenir compte dans l'apprentissage à condition de savoir comment ces différences agissent sur l'apprentissage.

Nous n'entrerons pas davantage dans ce débat de l'inné et de l'acquis. Certes les différences individuelles existent et elles peuvent expliquer une part de la réussite à l'école ; mais nous ne chercherons pas à savoir ici quelle est la part de l'inné et de l'acquis dans ces différences.

Nous pensons que, même si elle a une part dans les différences de réussite à l'école, l'hérédité est loin de tout expliquer et nous essayons de rendre compte dans ce paragraphe des autres courants d'explication qui mettent en jeu l'élève et le milieu familial.

2 Aspirations

Des études américaines et anglaises de 1953 à 1970 soulignent la liaison entre classe sociale et aspirations, les classes populaires manifestant des ambitions plus limitées et étant davantage tournées vers le présent que vers l'avenir. Ils expliquent ainsi la liaison entre classe sociale et réussite scolaire. J.C. Forquin (1981) se demande avec d'autres auteurs si cette explication n'est pas trop large et trop générale et s'il n'existe pas divers types de réussite : par exemple, l'ambition se mesure-t-elle par le point de l'échelle sociale qu'on est prêt à atteindre ou par le chemin qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre ? **Boudon** (1973) explique les différences dans les stratégies de scolarisation par la recherche par chacun d'un point d'optimisation entre bénéfices, coûts et risques, ce point étant situé d'autant plus haut qu'on occupe une position plus élevée dans l'échelle

sociale.

Il faudrait de plus savoir si les comportements différentiels observés sont des faits premiers ou non : est-ce parce qu'on est résigné qu'on ne monte pas socialement ou est-ce parce qu'on est maintenu en bas depuis plusieurs générations qu'on se résigne ? Ainsi **Bourdieu et Passeron** (1970) voient les attentes et demandes éducationnelles comme produit d'une "intérieurisation des probabilités objectives en espérances subjectives".

D'autre part, J. Fijalkow (1986) fait état d'études assez récentes (**Lévy-Leboyer et Pineau** : "Inégalité sociale et motivations scolaires" *Enfance* 1980, 3, 135-156 et **Metreau** : "Attitude de 3 groupes de parents d'élèves de grande section de maternelle" *Mémoire de maîtrise de psychologie* Toulouse 1981) qui montrent d'une part que les attentes des parents vis à vis de l'école sont plus fortes chez les gens de milieu modeste, qu'ils demandent davantage que l'enfant apprenne à lire dès la maternelle et qu'ils déclarent plus souvent vouloir aider leurs enfants.

Par ailleurs, s'il existe une liaison statistique entre réussite scolaire et un certain nombre de déterminants sociaux (qualification et niveau d'études des parents, importance de la fratrie), les enfants de milieu ouvrier qui réussissent ne sont pas forcément ceux qui réunissent les facteurs les plus favorables. Signalons à ce propos une étude de **J.P. Terrail** (1983) sur des enfants d'ouvriers qui ont réussi des cursus longs au cours des vingt dernières années. Il constate que la réussite de ces personnes est liée à l'existence dans la famille d'une mobilisation suffisante des ressources disponibles (économiques, culturelles et morales) et d'un projet structurant. Les perspectives envisagées par les élèves et leur famille sont de trois types :

- accès à un emploi plus sûr, à un revenu autorisant une vie plus confortable
- échapper à un statut social fortement déprécié
- libération individuelle par l'élargissement des choix de vie possibles, par l'accès au savoir, aux plaisirs culturels.

Les trois aspects sont présents, mais l'un d'eux est souvent dominant et le sens dominant accordé à la réussite scolaire apparaît comme un critère discriminant de trois catégories de familles. Parmi elles deux sortes de familles sont en mesure d'élaborer un projet cohérent et soutenu : celles qui sont motivées par une ambition de promotion sociale et celles qui visent l'émancipation des conditions faites à leur classe. Elles ont des stratégies différentes.

Les familles qui sont désireuses d'ascension sociale se caractérisent par une concentration sur la famille ; ce sont souvent des familles ayant disposé d'un patrimoine jusqu'à la génération précédente et avec une forte intégration religieuse ; elles font preuve d'une aptitude à un labeur acharné

investi dans la tâche de déprolétarianisation de la famille (effort de promotion professionnelle du père, accès à la propriété de la maison qui occupe tous les loisirs, scolarité des enfants).

Les familles qui visent une appropriation du monde sont souvent d'origine ouvrière urbaine, ce sont des militants dans la vie associative, politisés à gauche et le plus souvent communistes ; les parents sont souvent des frustrés scolaires qui n'ont pas pu continuer leurs études, qui ont de l'intérêt pour l'histoire, qui valorisent la parole et le livre, les relations sociales et qui par là élargissent l'horizon de leurs enfants.

La troisième catégorie de familles est celle où les enfants ont fait un cursus long alors que les parents ne le prévoyaient pas : la famille envisageait un cursus plus modeste (ou n'envisageait rien) ; l'objectif était simplement d'accéder à un emploi stable, à la sécurité d'un statut ; cette catégorie n'est pas homogène, on y trouve deux pôles : le petit monde rural avec "à la fois instinct de classe et respect de la domination" et des familles ouvrières urbaines "avec conscience de classe" ; elles sont axées sur l'utilitaire ("ne lis pas, travaille") et, quand s'allonge le cursus, les parents se montrent souvent réticents ; la prolongation du cursus malgré tout peut avoir trois raisons : le contexte d'allongement général des cursus à partir de 1959, la détermination farouche de l'enfant, ou la mobilité importante dans les biographies - qu'elles soient géographiques ou professionnelles - qui amène à consentir plus facilement un surinvestissement individuel pour la deuxième génération.

On peut cependant se demander si cet espoir de promotion sociale et de libération par l'école ne s'est pas décomposé dans les nouvelles générations : avec la démocratisation de l'accès à l'école secondaire des années 60, la réussite est devenue plus nécessaire tandis que la non-réussite est devenue un échec ; à l'époque où l'accès à l'enseignement secondaire restait l'exception pour les enfants des classes populaires, l'école représentait un espoir de promotion ; maintenant que l'accès au collège est la norme, que les débouchés professionnels s'amenuisent et que l'échec scolaire touche essentiellement les enfants issus des milieux populaires, il semble que se développe un certain fatalisme qui mène certaines couches de la société à l'indifférence et au désespoir dus à un sentiment d'impuissance face à l'école ; ce sentiment d'impuissance a d'ailleurs gagné une partie du système scolaire et des enseignants, comme nous le verrons un peu plus loin. Il subsiste malgré les tentatives de réaction qui ont eu lieu depuis quelques années (collèges en rénovation, Z.E.P. ...). De plus, les aspirations des familles ne sont sans doute pas indépendantes de l'idéologie véhiculée par l'institution scolaire et par les enseignants auxquels elles ont affaire, et de l'image que ceux-ci leur renvoient. Nous reviendrons sur ce point dans le troisième paragraphe.

3. Styles de vie, pratiques éducatives familiales.

D'après des études faites en Grande Bretagne entre 1959 et 1974 (E. Fraser 1959 ; rapport Plowden 1967 ; Ainsworth et Batten 1974), il semble que les variables concernant les attitudes des parents sont plus fortement liées à la réussite des élèves que les autres variables concernant le milieu.

Bien d'autres chercheurs se sont intéressés à cette question ; en particulier, deux études énormes ont été menées aux Etats-Unis : la **Fels Research** démarrée en 1929 dans l'Ohio et qui continue encore et la **Berkeley Growth Study** lancée en 1928 et qui suit de façon très continue de leur naissance à l'âge adulte (36ans) des enfants nés à terme, en bonne santé, de parents blancs et parlant anglais.

Les résultats de ces recherches ne sont pas toujours cohérents. D'après certains, le besoin d'accomplissement de l'enfant semble favorisé par un niveau relativement élevé d'attentes et d'exigences de la part de la mère et défavorisé par la coexistence d'une mère indulgente et d'un père autoritaire. Pour d'autres, une ambiance de "démocratie froide" avec des parents exigeants, impliqués dans les activités de leurs enfants et les poussant à l'autonomie serait plus favorable au développement cognitif qu'un milieu trop doux et trop chaleureux.

Dans ces études, on peut repérer plusieurs axes : autoritarisme - libéralisme ; amour - hostilité et degré de structuration de la vie quotidienne. Les études sur le lien entre autoritarisme et réussite ne semblent pas très cohérentes, pas plus que celles concernant l'affection des parents ; certains auteurs suggèrent que ce manque de cohérence des résultats pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les attitudes extrêmes semblent aller de pair avec une moins bonne réussite scolaire.

J.C. Forquin souligne que des études sur ces questions devraient analyser préalablement les notions utilisées (autorité, autonomie, libéralisme ...), chacune pouvant recouvrir des réalités très diverses : par exemple, une autonomie purement fonctionnelle est parfaitement compatible avec un climat autoritaire.

Pour appréhender le climat éducationnel familial, des chercheurs se sont intéressés aux techniques disciplinaires mises en oeuvre par les parents. On peut y trouver deux types de distinctions :

- les techniques à base affective qui favorisent l'intériorisation des normes et les relations de coopération sont opposées aux techniques fondées sur l'imposition d'un pouvoir, génératrices de crainte et d'agressivité.
- une autre opposition concerne ce qui occasionne la sanction qui est due dans un cas aux conséquences effectives du délit, dans l'autre à l'intention qui est supposée délictueuse. Cela entraînerait une socialisation davantage

ournée vers la respectabilité dans le premier cas, vers une intériorisation des normes et la maîtrise de soi dans l'autre. On peut alors se demander si ce second modèle ne prépare pas davantage les enfants aux exigences de la vie scolaire. Ainsi Elder (1963) souligne que la motivation scolaire des élèves semble favorisée par un pouvoir parental modéré et surtout soucieux de se légitimer auprès des enfants par de fréquentes explications et suggère par la suite la liaison entre réussite scolaire et climat familial libéral.

Le travail de J. LAUTREY

Plus récemment J. Lautrey (1980) a étudié la liaison entre développement cognitif et pratiques éducatives familiales. Nous nous attarderons un peu plus sur son travail qui s'appuie sur des options théoriques que nous avons nous-mêmes retenues.

Une des causes des incohérences des résultats des études précédentes lui semble résider dans le choix des variables : d'une part des auteurs différents mettent des réalités différentes sous le même mot ou des mots différents derrière la même réalité, d'autre part les choix des variables reposent souvent sur des hypothèses implicites, enfin des regroupements de variables a posteriori qui sont légitimes dans une perspective de description, ne le sont plus pour avancer une explication. En effet, comme par exemple dans la "Fels Research", les variables sont regroupées parce qu'elles apparaissent souvent ensemble, c'est-à-dire qu'elles ont une même cause, ce qui ne veut pas dire qu'elles ont les mêmes effets ; il faut que le choix des variables se fasse en référence à une théorie explicite pour que l'on puisse dépasser le constat d'association.

Pour son étude, il utilise le cadre conceptuel de la théorie de Piaget à la fois pour trier les variables de l'environnement familial qui sont susceptibles d'avoir un effet sur le développement cognitif des enfants, et comme moyen d'évaluation de ce développement. Il a choisi les comportements éducatifs des parents comme variable intermédiaire principale pour expliquer la liaison entre le statut social des parents et le développement intellectuel des enfants.

Il s'appuie sur le processus d'équilibration qui, dans la théorie de Piaget, règle les rapports entre assimilation et accommodation pour dégager les caractéristiques du système éducatif familial qui devraient, d'après la théorie, favoriser le développement intellectuel.

D'après Piaget :

"les premières conditions pour qu'un objet se montre assimilable sont qu'il soit consistant, continu dans le temps et dans l'espace, que ses parties se tiennent, qu'il soit isolable et accessible à la manipulation ..." (1975).

Ainsi, pour J. Lautrey, une première condition nécessaire au développement cognitif est-elle l'existence de régularités dans

l'environnement, ceci pour permettre l'assimilation. D' autre part, un des moteurs du processus d'équilibration majorante est la réponse à des déséquilibres :

"Le concept central qui nous paraît s'imposer dans l'explication du développement cognitif _ est celui d'une amélioration des formes d'équilibre, autrement dit d'une équilibration majorante. _ la compensation des perturbations responsables du déséquilibre motivant la recherche et la construction des nouveautés caractérisant la majoration." (Piaget, 1975).

Ainsi Lautrey suppose-t-il "qu'un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il sera source de déséquilibres susceptibles de donner lieu à des compensations et donc à des constructions". Il distingue trois types d'environnement :

- l'environnement "faiblement structuré" qui se rapproche de la situation aléatoire : il y a peu de règles qui régissent les relations entre les divers événements de la vie quotidienne.
- l'environnement à structuration rigide : la relation qui lie un événement A à un événement B ne dépend d'aucun autre événement, il n'y a pas d'exception.
- l'environnement à structuration souple : la relation entre deux événements est modulée par d'autres.

D'après la théorie de Piaget, un environnement devrait être "d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il présente à la fois les deux caractéristiques :

- 1) être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet
- 2) offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions."

"L'environnement faiblement structuré ne présente que la caractéristique 1 ... l'environnement rigidement structuré ne présente que la caractéristique 2 ... l'environnement souplement structuré présente simultanément les caractéristiques 1 et 2" et devrait donc "être plus favorable au développement cognitif que chacun des deux autres."

Pour vérifier ses hypothèses, J. Lautrey a d'abord pratiqué des entretiens avec 50 familles. Il a ensuite mis au point un questionnaire écrit qu'il a demandé de remplir à des familles d'enfants de 10 ans ou de CM2 fréquentant un certain nombre d'écoles primaires de Paris (environ 80 classes).

Comme indicateurs de la classe sociale, il a pris successivement la catégorie socio-professionnelle du père, le niveau d'études du père, le niveau d'études de la mère et le rapport entre la taille de l'appartement et la taille de la famille. Dans tous les cas la relation est la même : "le type de structuration souple devient plus fréquent lorsque le niveau socio-culturel s'élève, tandis que le type de structuration rigide varie en sens inverse" ; la

meilleure association correspond au niveau d'études de la mère qui semble être un des meilleurs indicateurs de la relation.

Les structurations faibles sont plus rares et leur fréquence augmente aux deux extrémités de la hiérarchie sociale, "mais il ne semble pas que ce phénomène ait le même sens dans les deux cas. Si la rareté des règles spécifiques paraît bien être l'indice d'une faible structuration dans les milieux populaires, elle paraît être plus souvent la conséquence cohérente de l'organisation du comportement à un autre niveau dans les familles de statut social plus élevé."

Il y a des variations en fonction de la place disponible (plus l'appartement est petit - à taille égale de la famille - plus la structuration est rigide) mais aussi en fonction du rang dans la fratrie (l'environnement familial est plus soupagement structuré pour le dernier enfant que pour le premier) et de la catégorie socio-professionnelle des grand-pères, mais le type de structuration ne dépend pas du fait que la mère travaille ou non et très peu de l'âge des parents. L'analyse des explications fournies par les parents lors des interviews montre que les conditions de vie (espace disponible, marge de latitude dans l'organisation de l'emploi du temps, moyens matériels) contribuent à déterminer la forme du système de règles : quand l'univers des possibles se restreint, on a tendance à rigidifier les règles de la vie familiale ; les structurations faibles en milieu populaire correspondent plutôt à une frange du prolétariat sans espoir ni envie de s'intégrer à la société.

Un autre facteur est apparu au cours de l'analyse : le système de valeurs, qui est lié lui aussi au statut social : les classes populaires mettent surtout l'accent sur des qualités qui valorisent la soumission de l'enfant aux adultes et qui placent à l'extérieur de lui le contrôle de son comportement alors que quand le milieu social s'élève on valorise davantage l'initiative et on vise à faire interioriser le contrôle du comportement. Il semble que "les valeurs en jeu dans l'éducation sont largement déterminées par le rôle des parents dans le système de production". Il existe une liaison statistique entre système de valeurs et type de structuration familiale, ce qui pourrait "dès lors s'expliquer par la convergence des influences dues aux conditions de vie et aux conditions de travail : ce sont généralement les mêmes individus qui ont les conditions de travail et les conditions de vie les plus contraignantes".

Il faut cependant remarquer que la liaison entre système de valeurs et type de structuration est d'autant plus forte que cette organisation est plus rare dans le milieu considéré ; l'explication ne peut en être fournie "par des déterminations d'origine sociale" mais elle est plutôt "à chercher dans les mécanismes intégrateurs de la personnalité".

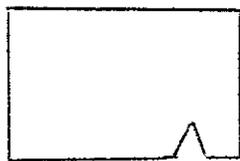
Lautrey définit ainsi le "*système éducatif familial*" qui englobe ces deux facteurs et dont les organisateurs élémentaires sont les règles de comportement et les habitudes qui structurent la vie quotidienne de la

famille. Le type de structuration et le système de valeurs en constituent des organisateurs de second ordre. La forme linguistique en est peut-être un autre et on peut trouver quelques convergences entre les travaux de Lautrey et ceux de Bernstein, dont nous parlerons au paragraphe suivant ; mais Lautrey se démarque nettement de Bernstein puisqu'il n'accorde pas au langage le rôle prépondérant que celui-ci lui fait jouer, et d'ailleurs le cadre théorique de cette recherche ne l'y incite pas. Lautrey considère que le langage n'est qu'un aspect d'un système interactif plus général. Quant aux techniques de discipline, elles sont du domaine des moyens et ne sont pas des organisateurs : une même organisation peut correspondre à des techniques de discipline différentes (et réciproquement), même s'il y a une liaison statistique entre les deux.

Les éléments du système éducatif ont été mis en relation avec le développement cognitif de l'enfant. Pour tester le développement cognitif, Lautrey a utilisé deux types de sources : des tests collectifs d'intelligence qu'avaient de toutes façon passés les élèves par l'intermédiaire du C.I.O. (cela avait été un des critères de choix des classes), et au niveau individuel des épreuves de Piaget :

* pour évaluer les processus cognitifs dans leurs aspects fonctionnels :

- l'épreuve de la plaquette où il s'agit d'effectuer une translation d'une plaquette d'une position A à une position B en la poussant dans une encoche située en bas et à droite.



* pour évaluer les processus cognitifs dans leurs aspects structuraux :

- l'épreuve des îles où il s'agit de construire des immeubles de même volume qu'un immeuble donné (base 3x3, hauteur 4), mais sur des îles de surfaces différentes (2x2, 3x4, 1x3).
- l'épreuve de quantification des probabilités.

"Conformément aux hypothèses, les enfants élevés dans des milieux souplement structurés ont de meilleures performances intellectuelles que ceux élevés dans des milieux faiblement ou rigidement structurés." Il faut remarquer de plus que la relation entre type de structuration et résultat aux tests subsiste à l'intérieur de chaque milieu socio-culturel, ce qui prouve que la relation entre type de structuration et réussite aux tests n'est pas réductible à la relation entre niveau socio-culturel et réussite aux tests. Mais suivant qu'on considère les niveaux socio-culturels supérieur et moyen d'une part, inférieur d'autre part, l'influence des réponses indiquant une

structuration faible est inversée : dans le premier cas la structuration faible est associée à de bons résultats aux tests (meilleurs que pour la structuration rigide et parfois même souple) dans le second cas à de moins bons résultats aux tests que pour les autres types de structuration ; on retrouve ainsi le fait que l'absence de règles de comportement spécifiques n'est l'indice d'une faible structuration que s'il n'y a pas d'organisation à un niveau plus général ; d'ailleurs dans le niveau socio-culturel le plus élevé, l'absence de règles spécifiques est liée au système de valeurs favorisant l'initiative alors que dans le niveau socio-culturel le plus bas, elle est associée au système valorisant la soumission aux adultes.

Dans les épreuves individuelles, les résultats vont dans le même sens : les enfants élevés dans un milieu souple sont en avance au niveau opératoire sur les enfants élevés dans les autres types d'environnement. D'autre part, il existe des différences d'ordre fonctionnel (à l'épreuve de la plaquette) qui sont liées au type de structuration et non au stade de développement et des différences d'ordre fonctionnel liées au stade de développement à type de structuration constant (passage au stade formel). Il semble qu'on ait affaire à un processus de type "boule de neige" : environnement souple → facilitations fonctionnelles → plus de réorganisations internes → avance structurale → nouvelles facilitations fonctionnelles →

Le système de valeurs est également associé à la performance intellectuelle : le système qui met l'accent sur l'initiative est associé à une meilleure performance que celui qui valorise la soumission aux adultes. Il semble même que l'influence du système de valeurs soit plus grande que celle du type de structuration, mais l'influence de celui-ci n'est cependant pas réductible à celle du système de valeurs, en particulier parce que les contenus jouent en sens inverse : l'association du type de structuration avec la réussite au test est moins forte lorsque le contenu est verbal que lorsqu'il est numérique et spatial alors que pour le système de valeurs, c'est l'inverse.

Laissons J. Lautrey conclure lui-même : "En résumé, le système éducatif familial peut être caractérisé ici par deux variables liées entre elles, non réductibles l'une à l'autre pour autant, et dont les effets sur le développement cognitif entretiennent peut-être une relation de vicariance : lorsque l'effet de l'une tend à augmenter dans un milieu social, l'effet de l'autre tend à diminuer. Dans les familles de statut socioculturel élevé, le système de valeurs semble exercer l'influence dominante sur le développement cognitif, tandis que la structuration introduite par les règles de comportement spécifiques n'ont qu'un rôle minime. Lorsque le niveau socioculturel diminue, l'influence du type de structuration de l'environnement familial tend à devenir prépondérante, tandis que celle du système de valeurs s'estompe et prend davantage la signification d'une indication sur les caractéristiques culturelles de la famille que d'un effet

sur les structures cognitives elles-mêmes. La forme de la relation qu'entretiennent le type de structuration et le système de valeurs avec la performance intellectuelle est compatible avec l'hypothèse selon laquelle ces variables interviennent davantage sur le processus de construction des structures cognitives que par la familiarisation avec des contenus culturels, ce qui ne signifie pas que toutes deux interviennent dans le développement cognitif par les mêmes mécanismes."

Le rôle de l'activité du sujet dans la construction des structures cognitives (dans la théorie de Piaget) pourrait expliquer l'influence du système de valeurs (qui n'avait pas été prévue a priori) : le système qui valorise l'activité propre du sujet est plus favorable que celui qui valorise des formes d'activité dirigées de l'extérieur. "En conclusion, le système éducatif familial influencerait le développement cognitif par deux sortes de mécanismes, l'un jouant sur l'équilibre entre assimilation et accommodation par l'intermédiaire du rapport entre perturbations et régularités (type de structuration), l'autre intervenant sur l'activité spontanée du sujet (notamment par l'intermédiaire du système de valeurs), le jeu de ces deux mécanismes pouvant prendre des formes différentes selon la manière dont le système de valeurs et le type de structuration s'articulent au sein du système éducatif familial."

Ceci le conduit à penser que "pour réduire les inégalités observées au niveau des structures cognitives, le moyen le plus efficace n'est pas d'agir directement sur elles par des apprentissages ou des entraînements, mais d'intervenir en amont sur le fonctionnement cognitif lui-même. (...) Si la perturbation est bien le moteur de l'activité de connaissance, tout le problème consiste dans un premier temps à placer l'enfant dans des situations qui peuvent être source de perturbations cognitives et, dans un second temps à faire en sorte que ces perturbations enclenchent effectivement une activité de construction cognitive." Cela amène, entre autres, à reconsidérer le rôle de l'erreur et à "aider l'enfant à lire l'erreur comme un signe susceptible de le mettre sur la piste de la solution correcte."

3. Deficit linguistique - Handicap socio-culturel.

Un autre type d'explication fait référence aux contenus et en particulier à la maîtrise de la langue maternelle. Nous n'entrerons pas dans toute la richesse des théories liant des aspects linguistiques au développement cognitif ou à la réussite scolaires. Nous ne retiendrons que quelques grands courants d'explication.

Bernstein (1975) distingue deux modes de rapport au langage supposant deux activités cognitives différentes : le code "restreint" davantage lié au contexte et plus souvent suppléé par les gestes, correspondant à une orientation cognitive plus "particulariste", plus dépendante du contenu concret, de la situation présente et le code "élaboré" correspondant à une orientation cognitive plus "universaliste", plus tournée vers la généralisation, la formalisation, l'appréhension des structures. Tous les élèves utilisent le code restreint, mais certains n'utilisent que lui. Cette dualité dans les manières d'utiliser l'outil linguistique peut avoir des implications importantes sur le plan cognitif aussi bien que sur le plan affectif et social. Ainsi, le code élaboré semble aller de pair avec un type de socialité où l'identité personnelle se trouve acceptée et valorisée.

Bernstein relie ces deux codes à l'existence de deux types de familles : celles de "type positionnel" où c'est le statut qui fonde l'autorité : l'importance d'un jugement, d'une décision est fonction de la place qu'occupe dans la famille celui qui l'émet, et celles "à orientation personnelle" où le contrôle des comportements s'effectue davantage par explicitation verbale, arbitrage et ajustement, en particulier, l'enfant est appelé à avoir une opinion et à l'exprimer. Dans le premier type de familles, on est plutôt sensible aux contenus immédiats, aux résultats des actions, dans le second, on met l'accent sur la relation entre moyens et buts, même à long terme et on s'intéresse souvent autant aux intentions qu'au résultat des actions. Le deuxième type de familles est associé plus fréquemment à l'utilisation du code élaboré et se rencontre davantage dans les classes moyennes et supérieures que dans la classe ouvrière ; ce type de famille semble favoriser l'autonomie personnelle mais peut poser à l'individu des problèmes d'identité sociale.

De plus, selon Bernstein, le langage joue un rôle décisif dans le processus de socialisation à la fois par les attitudes face au langage et par les comportements linguistiques eux-mêmes. Les normes scolaires favorisent le code élaboré ; ainsi l'enfant issu des classes populaires rencontre des difficultés car il n'est pas porté spontanément à l'explicitation des principes et des opérations ; de plus le caractère direct du code restreint et le comportement expressif qui l'accompagne peuvent être mal interprétés par le maître qui aura tendance à déprécier l'élève qui l'utilise alors que l'enfant de milieu social élevé ne trouve dans le langage mis en oeuvre à l'école que le prolongement et le développement de manières d'être inculquées dès la prime enfance.

Nous avons déjà signalé que Lautrey trouve des résultats analogues sur l'influence du type de structuration familiale mais qu'il n'accorde pas au langage un rôle prépondérant dans le développement cognitif. Il cite à ce propos des travaux qui montrent qu'on retrouve les mêmes différences de

développement cognitif entre enfants de milieux sociaux différents dans le cas des enfants sourds, où le canal linguistique ne peut être utilisé, en tout cas pas le langage au sens habituel.

La théorie de Bernstein a suscité de nombreux travaux pour la confirmer ou la critiquer (cf **Espéret**, 1979). Située au confluent des courants psycholinguistique et sociolinguistique, elle a été critiquée des deux côtés. Certains auteurs contestent cette théorie des deux codes en lui reprochant un manque de précision dans les critères de description utilisés (par exemple Lawton 1968) ou le manque de prise en compte de la diversité des situations de communication possibles. Ainsi les situations utilisées par Bernstein ne seraient pas assez contraignantes et donc inhibantes pour des enfants issus de milieu populaire : il ne s'agit pas d'apporter de l'information à l'interlocuteur mais de montrer qu'on sait parler (Labov). On peut se demander de plus, bien que Bernstein s'en défende, si cette théorie n'implique pas une sorte de dévalorisation du parler populaire. Ainsi **Labov** (1970) considère que l'anglais "vernaculaire" des noirs américains n'est pas fautif par rapport à l'anglais standard mais qu'il est différent. Il souligne par ailleurs l'importance du biais introduit par le chercheur dans le recueil de données par le souci qu'il a de contrôler la pertinence et la fiabilité de ce recueil. C'est pourquoi il propose de se rapprocher le plus possible des situations réelles d'utilisation du langage chez les locuteurs étudiés, et de s'intéresser en priorité au langage "vernaculaire" (quotidien).

Il reproche aussi à Bernstein d'inférer quelque chose sur les processus cognitifs du locuteur à partir d'indices linguistiques (Labov 1972). Ainsi, Bernstein a établi des comparaisons de styles cognitifs à partir de mesures quantitatives (comptage d'adjectifs ...) sans prendre en compte le degré de familiarité qu'entretient le sujet avec la situation dans laquelle on l'a placé.

De plus, l'orientation cognitive de la classe populaire est définie de façon négative par rapport à celle de la "middle class" : ainsi Bernstein compare deux parlars de classe en rapport au même référent, le parler de la classe dominante et rejoint par là la thèse du handicap socio-culturel et le fatalisme sociologique. De plus en passant sous silence la valeur accordée à la langue dominante, il tend à la légitimer.

Certains auteurs remarquent aussi que si l'héritage culturel et le langage jouent un rôle fondamental pendant les premières années, son influence diminue au profit du projet scolaire et social de l'individu et de sa famille (voir plus haut le paragraphe sur les aspirations).

D'autres travaux de Bernstein et de son école (1975a) concernent les attitudes différenciées face au langage. **J.C. Deschamps et al.** s'y réfèrent et en déduisent que "les styles cognitifs d'un individu, loin de dépendre uniquement d'une quelconque compétence intrinsèque, varient avec le mode de désignation de cet individu" et "il en ressort que le degré d'abstraction

d'un énoncé n'est pas indépendant de la représentation qu'a l'individu de la place qui lui est assignée dans le contexte de production de cet énoncé. Le contexte normatif de l'univers scolaire valorise ainsi l'expression d'un langage abstrait, mais il valorise également l'image d'un individu autonome, image qui n'est pas répartie également dans toutes les classes sociales. L'effet de désirabilité sociale d'un style cognitif abstrait ne serait pas perçu de la même façon par tous."

L'explication de la liaison entre échec scolaire et origine sociale par la notion de "déficit" ou de "handicap" linguistique, cognitif ou culturel existait avant les travaux de Bernstein et a mené aux Etats Unis au cours des années 60 à de vastes programmes d'éducation de "compensation" dirigés principalement vers la petite enfance et destinés à corriger ou compenser les carences culturelles du milieu familial. Les résultats en furent très décevants et cela amena à un riche débat sur la notion de "déficit". Dans les pays anglo-saxons, plusieurs courants critiquent l'approche de l'échec scolaire en termes de déficit culturel, avec un ou plusieurs arguments suivants :

- il n'y a pas de modèle culturel qui soit supérieur "en soi" et qu'il faudrait imposer à tout le monde.
- ce qui compte le plus ce sont les inégalités socio-économiques et les inégalités qualitatives entre écoles suivant leur implantation et leur public (voir aussi plus loin attentes défavorables des enseignants)
- l'école ne réussit que trop bien à imposer à la jeunesse américaine une culture dominante intrinsèquement médiocre et absurde et l'échec scolaire est le signe d'un refus global et salutaire.

Un ensemble de critiques analogues se développe en France également. Un certain nombre de linguistes se demandent dans quelle mesure les différences linguistiques observées ne sont pas créées par la situation d'observation qui est censée les mesurer et, dans le cas où elles sont réelles, quelles sont leurs implications sur le plan cognitif ? Ne faut-il pas distinguer dans le langage ce qui est "instrumental" (nécessaire à la communication) et ce qui est "emblématique" (faire la preuve qu'on parle bien), ne faut-il pas distinguer les "normes", outils linguistiques nécessaires à la communication hors situation et les "surnormes" qui consistent à imposer une possibilité d'expression parmi d'autres, ce qui relève d'un arbitraire culturel (F. François, 1980). Et dans le cas où les disparités linguistiques se situeraient surtout au niveau de la stylistique, le concept de "handicap linguistique" ne constituerait-il pas un étiquetage ethnocentrique par les détenteurs du "beau langage" ?

Dans une perspective plus large, des critiques se sont fait jour sur la

notion de "handicap culturel" qui impute les difficultés scolaires de certaines catégories d'élèves aux seules caractéristiques culturelles de leur milieu familial, oubliant que c'est seulement dans les situations qu'impose l'école que certains groupes rencontrent des difficultés. Ainsi, la théorie du "handicap socio-culturel" permettrait de faire l'économie d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme "appareil d'inculcation et de sélection culturelles au sein d'une société inégalitaire".

Certains auteurs qui refusent aussi l'explication de l'échec scolaire par la thèse du handicap socioculturel se demandent néanmoins si le langage parlé des enfants de milieu populaire est aussi "fonctionnel" que celui des enfants de milieu privilégié dans toutes les situations ; par exemple quand il s'agit d'expliquer, d'argumenter, l'enfant de milieu populaire ne rencontre-t-il pas des difficultés spécifiques ? (Brossard, 1978). Le courant récent de psycholinguistique différentielle (Espéret 1979) a pour objectif de prendre en compte la façon dont chaque locuteur, dans une classe sociale donnée s'approprie et utilise la langue et d'intégrer dans un cadre explicatif plus complexe les structures cognitives, l'usage fait du langage et les différentes caractéristiques de la situation de façon à expliquer les contradictions qui demeurent dans des interprétations trop globales.

Le débat n'est pas si facile à trancher et on peut se demander dans quelle mesure la politique récente des "Zones d'Éducation Prioritaires", par la mise en oeuvre de moyens différenciés, n'est pas une certaine reprise des pédagogies de compensation. Il faut remarquer cependant que les projets des ZEP ont une approche beaucoup plus globale : ils se situent sur un plan éducatif et pas seulement scolaire et ils associent divers partenaires : enseignants mais aussi éducateurs extra scolaires et élus locaux (CRESAS 1983, 1985).

III Explications du côté de l'école.

1. Mise en question globale de l'école

Le discours que l'institution scolaire tient sur elle-même est que l'école "démocratique" accueille indistinctement tous les enfants et leur donne des "chances égales au départ" de s'instruire et de s'épanouir ; si certains réussissent mieux que d'autres, cela ne fait que traduire la diversité des individus et la sélection est une conséquence obligée de ces différences (même si des diversités peuvent avoir une origine sociale, c'est au niveau individuel qu'elles apparaissent et c'est au niveau individuel qu'on les

traite). Face à ce discours, l'approche sociologique radicale du problème de l'échec et de la sélection scolaires en prend le contrepied et considère que la sélection scolaire est un fait structural.

Pour **Baudelot et Establet** (1971, 1975), c'est la séparation entre le réseau "primaire - professionnel", pourvoyeur de métiers d'exécution, et le réseau "secondaire - supérieur", destiné à former les cadres qui constitue le fait structural fondamental. Cette division est manifeste dans le secondaire entre les filières générales où s'enseignent les savoirs cumulatifs et théoriques qui permettent la domination de la nature et la domination sociale et les filières rebut ("classes de transition") où, par des méthodes "actives" ou "non directives", "on s'ingénie à faire travailler les élèves le moins possible" (remarquons que la suppression des classes de transition n'a fait que reculer l'échéance de deux ans et la séparation entre deux réseaux continue actuellement, un peu plus tard dans le cursus, avec les L.E.P. d'un côté et les collèges - lycées de l'autre).

Mais cette division existe aussi dans le primaire puisque c'est souvent dès ce niveau, par le jeu des redoublements, que se différencient les carrières scolaires. En particulier, l'école divise au cours préparatoire, au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par le choix d'un certain "discours châtié" comme "support matériel de l'apprentissage de la lecture", mettant sur la touche les élèves qui parlent autrement et surtout qui parlent d'autre chose.

A côté de cette approche d'inspiration marxiste, notons les travaux de **Randall Collins** (1971, 1974) pour qui l'école, loin de transmettre des connaissances "objectives", impose les manières d'être, les valeurs du groupe qui dispose du pouvoir sur le système éducatif et définit les critères de l'excellence scolaire en se référant aux critères de "l'excellence humaine" de ce groupe.

Cette analyse est proche de celle de **Bourdieu et Passeron** (1970) dans laquelle on peut distinguer deux niveaux.

D'une part, les inégalités de réussite scolaire viennent d'inégalités culturelles (disparités dans l'information sur le système scolaire, les savoirs culturels acquis dans le milieu familial, les usages linguistiques, ...) et d'inégalités de motivations vis à vis des études, les classes défavorisées ayant tendance à anticiper leur avenir conformément à leur expérience du présent. En particulier, à propos des inégalités culturelles, P. Bourdieu définit la notion d' "*habitus*"; qui est constitué de l'ensemble des habitudes, y compris habitudes de percevoir, ressentir, juger, décider, penser ; c'est un ensemble de schèmes plus ou moins inconscients qui guident l'action, "la grammaire génératrice des pratiques", "c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes" (Bourdieu 1980). Ainsi, la reproduction des inégalités à l'école vient du fait que l'école traite comme "égaux en droit" des individus "inégaux

en fait". Mais, une condition supplémentaire est nécessaire pour que fonctionne ce mécanisme de transformation des inégalités culturelles en inégalités scolaires, c'est qu'il soit méconnu comme tel : et c'est là le rôle de l'idéologie du don qui a pour fonction de légitimer la transformation de différences sociales en inégalités scolaires.

D'autre part, et c'est le deuxième niveau d'analyse, cette "indifférence aux différences" recouvre elle-même une complicité active entre l'école et la classe dominante qui fait aller de pair valeurs scolaires et valeurs culturelles de la classe dominante (élégance, aisance ...) et va jusqu'à la dévalorisation des qualités "trop scolaires" de ceux qui doivent à l'école plus qu'à leur famille l'essentiel de leur culture. Ainsi, le fait que l'échec scolaire frappe principalement les élèves issus des milieux populaires s'explique par le fait que l'enseignement conduit à une "imposition arbitraire de l'arbitraire culturel de la classe dominante".

Cet arbitraire se traduit par la sélection des contenus dignes d'être transmis sans référer au champ des contenus possibles et surtout aux conditions sociales dont ils sont le produit et qui leur confèrent leur sens et leur portée. De plus, le système d'enseignement jouit d'une certaine indépendance au sein de la société et cette indépendance est "idéologiquement nécessaire" pour que la fonction scolaire de reproduction culturelle et de conservation sociale puisse s'exercer en donnant l'illusion d'une véritable autonomie et ainsi l'illusion de l'équité et de l'universalité des contenus. Et c'est cet aspect légitime, naturel qui apparaît le plus efficace dans l'action de l'arbitraire culturel.

Cette approche met en cause l'école mais ne fait pas intervenir l'élève. Elle a eu le grand mérite de poser autrement le problème, de donner un autre éclairage à la liaison entre appartenance sociale et réussite scolaire et d'amener les recherches à ne plus se focaliser uniquement sur l'élève.

Mais si l'on pense qu'il n'est pas nécessaire d'attendre un changement radical de la société pour agir sur les causes sociales de l'échec scolaire, on a besoin de descriptions plus fines sur le rôle de l'institution scolaire et des maîtres dans la relation entre milieu social et échec scolaire. Nous verrons dans le chapitre IV que des recherches récentes s'attachent à ce problème. Nous allons d'abord examiner un autre type d'explication centré sur l'école mais qui fait aussi intervenir l'élève ou au moins la représentation que le maître se fait de l'élève.

2. Relations maîtres - élèves et attentes des maîtres.

On sait que les attentes et les attitudes des enseignants à l'égard de leurs élèves sont influencées par la perception sociale qu'ils ont de ces élèves et que les performances mêmes des élèves peuvent dépendre de l'attente positive ou négative du maître. Chacun connaît l'expérience de

Rosenthal et Jacobson publiée en 1968 et relatée dans "Pygmalion à l'école" qui montre ce phénomène : on a choisi des élèves de même niveau répartis dans plusieurs classes et on a tiré au sort parmi eux un groupe expérimental. On a ensuite donné aux maîtres en début d'année scolaire la liste des élèves de leur classe qui figuraient dans le groupe expérimental en leur disant que les tests laissaient prévoir pour ces élèves un épanouissement intellectuel au cours de l'année. En fin d'année, on constate que, statistiquement, les élèves qui ont bénéficié de la prédiction ont progressé plus que les élèves de l'autre groupe. De nombreuses critiques ont été faites aux auteurs, fondées en particulier sur le fait qu'ils n'ont pas observé les relations en classe entre le maître et les élèves de chacun des deux groupes.

D'autres études ont été faites, mettant en évidence ce phénomène d'attentes du maître et de pratiques différenciées au niveau de la répartition dans la classe, des encouragements et des reproches : le maître exige plus des meilleurs, il a tendance à faire des critiques négatives aux enfants dont il attend peu. Selon **Rist** (1977), le cadre théorique capable d'interpréter cet "effet Pygmalion" est celui de la théorie de l'étiquetage qui s'est d'abord constituée autour de la problématique de la déviance. Cette théorie suppose un retournement de la problématique : au lieu de se demander pourquoi l'échec scolaire et pourquoi la liaison entre échec scolaire et origine sociale, on s'interroge sur les processus par lesquels l'institution étiquette les "bons" et les "mauvais" élèves, cet étiquetage créant les comportements d'échec dans une dialectique "dévalorisation et autodévalorisation". C'est pourquoi certains auteurs remettent maintenant en question les procédures de "signalement" et de catégorisation d'enfants réputés "en difficulté". (cf. **CRESAS** 1978 et **Chauveau** 1980).

Dans la même optique, **P. Marc** (1984) critique le livret scolaire dont l'utilisation comporte, à son avis, plus de dangers que d'efficacité : on veut prévoir les difficultés des élèves pour essayer de les réduire mais cette prévision risque de se transformer en prédiction et d'engendrer des attitudes négatives de la part des maîtres, et ce d'autant plus qu'il est probable que les maîtres qui l'utilisent sont justement ceux qui sont les plus influençables.

Il fait aussi remarquer que l'expérience de Rosenthal et Jacobson n'éclaircit pas le processus par lequel agit le désir du maître et que dans leur problématique, qui réfère au "Pygmalion" d'Ovide, l'élève semble n'avoir aucun pouvoir car la relation affective est dirigée du maître vers l'élève. Un autre aspect du problème est celui des relations affectives de l'élève vers le maître illustré par le "Pygmalion" de G.B. Shaw : l'élève aime le maître et reçoit tout apprentissage à cause de cet amour. Il pense qu'il faudrait en fait dépasser ces deux problématiques et se poser la question en termes d'interaction qui correspond mieux à la réalité de la rencontre pédagogique.

P. Marc pense par ailleurs que si, au lieu de s'intéresser "au comment du mécanisme des attentes", on veut s'intéresser au "pourquoi", on est amené à solliciter la psychanalyse. Selon le psychanalyste, "la longue phase de création intellectuelle que traverse l'écolier n'est autre qu'un processus continu de sublimation" et "ce processus qui s'appuie sur le désir de l'enfant, nécessite une constante interpénétration entre ce désir et celui d'un autre personnage : le maître". Le maître est "celui qui finit d'arracher à tout jamais de la vie consciente de l'âme enfantine l'objet maternel en tant qu'objet désirable" : à 6/7 ans, l'apprentissage devient obligatoire et socialisé. Les biographies d'instituteurs de la 3ème république (cf les ouvrages de Bled et Ozouf) font apparaître ce déplacement mère - connaissance et l'identification à un maître via une attente très positive ainsi que le désir des maîtres de voir reproduire leurs propres choix par leurs bons élèves qui deviennent maîtres à leur tour. L'attente des maîtres à l'égard de leurs élèves pourrait ainsi s'expliquer par leur propre histoire. Le maître a été bon élève et recherche les bons élèves qui, "en suivant le parcours que lui-même emprunta entérinent son existence passée et présente de bon élève et de bon maître. (...) Tout se passe comme si les efforts du corps enseignant visaient à retrouver parmi les écoliers présents ceux dont l'existence même légitime l'école, ceux qui se comportent comme l'école le leur prescrit." Ainsi, le maître se forge une représentation-attente positive pour un enfant dont il peut détecter que c'est un "bon élève", et ceci renforce l'écolier dans son choix. Inversement, si la représentation du maître est celle d'un "mauvais élève", son attente est négative et l'écolier persiste dans son choix contesté.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que le choix de l'enfant est davantage dicté par sa propre biographie que par celle du maître qui ne peut qu'augmenter ou diminuer son "attraction vers la voie de la sublimation." En effet, le déplacement mère - connaissance ne va pas de soi : pour que l'apprentissage scolaire soit "sublimable", il faut que ce qu'il recouvre soit "valorisable" par l'enfant, qu'il lui reconnaisse des qualités maternelles, et de là l'importance de l'accueil qui est fait dans la famille aux acquisitions scolaires. Il faut d'ailleurs noter que "ces deux accueils, scolaire et familial, sont fortement imbriqués" : l'accueil du maître "se construit en partie en fonction de l'image que ce maître se donne du milieu familial de l'élève" (pas seulement d'après la profession des parents mais aussi l'habillement, la propreté ...). Pour les parents, tout dépend de l'attitude qu'eux-mêmes ont vis à vis de la connaissance et leur attitude est renforcée par les résultats scolaires de l'enfant : un bon résultat renforce une attitude de "bons parents", un mauvais résultat une attitude de "mauvais parents" et ils tendent à projeter sur l'enfant leur culpabilité en déclarant qu'il n'est pas apte à faire des études.

Le fait que les enfants soient traités inégalement selon leur milieu

d'origine ne relève pas tant, d'après P. Marc, d'une volonté politique que "des attitudes diversifiées, statistiquement différenciatrices, du corps enseignant." L'"essence sociologique" de l'école inégalitaire serait la résultante de l'attitude des maîtres : "en général protagonistes conscients d'une idéologie égalitaire, les instituteurs garantiraient en réalité l'inégalité". Le maître participerait en fait à un phénomène de "reproduction psychologique".

Pour y remédier, il est nécessaire que les instituteurs perçoivent en eux les racines d'un désir de reproduction. Pour cela, P. Marc propose d'intervenir en ce sens dans la formation des maîtres en y faisant entrer une formation sociologique, une formation psychologique et une formation psycho-sociale. La première direction à explorer lui semble être celle de la mise au point du profil de nouveaux formateurs de maîtres pour lesquels il propose :

- une pratique pédagogique à l'école élémentaire
- une formation théorique de niveau universitaire donnant lieu à une production personnelle qui ne soit pas étrangère aux Sciences de l'Éducation
- une formation psychologique avec intervention, sur un mode à déterminer, du psychanalyste.

IV. AUTRES TRAVAUX DESCRIPTIFS : ROLE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET DES PRATIQUES DES MAITRES

1. Les comportements sociaux des enseignants.

Nous relatons ici quelques-uns des résultats du travail d'Alain Léger sur les enseignants de lycée.

La répartition de l'habitat n'étant pas aléatoire du point de vue social, la population des lycées ne l'est pas non plus, ce qui fait qu'on assiste souvent à une concentration d'élèves issus de milieu favorisés dans certains lycées situés souvent au centre des villes et d'élèves issus de milieux populaires dans d'autres lycées qui se situent plutôt à la périphérie. Par lycées "bourgeois" on entendra les lycées fréquentés par des élèves issus en majorité de la bourgeoisie économique ou intellectuelle, en tout cas de milieux favorisés. Par lycées "populaires" on entendra les lycées fréquentés majoritairement par des élèves issus des classes populaires.

Une première constatation d'A. Léger est que les enseignants préfèrent les lycées "bourgeois". Quand on va des lycées les plus "populaires" aux plus "bourgeois",

- la fréquence des séjours longs augmente : un lycée en milieu ouvrier voit les 2/3 de son personnel se renouveler tous les quatre ans contre 39%

dans le même temps pour un lycée implanté en milieu bourgeois.

- la proportion de professeurs agrégés augmente : 69% des agrégés exercent dans un lycée "bourgeois" contre 40% des certifiés et 31% des maîtres auxiliaires.

- la proportion de professeurs âgés augmente : 69% des professeurs de plus de 45 ans exercent dans un lycée "bourgeois" contre 29% des professeurs de moins de 30 ans. Il n'y a pratiquement pas d'agrégés de plus de 35 ans dans les lycées "populaires".

Or, chacun sait qu'un professeur ne peut être muté que sur sa demande et que la priorité des choix revient à l'ancienneté et au grade. Ainsi, en matière de carrière, les aspirations révélées par les comportements sont élitistes. Ce n'est évidemment pas l'origine sociale des élèves qui est prise directement en compte mais le fait que les élèves sont plus "intéressants", que les conditions de travail sont meilleures, l'environnement géographique plus agréable... Ce phénomène est encore plus net pour les enseignantes ; il est vrai qu'elles sont en moyenne originaires d'un milieu social plus élevé que les hommes et que souvent elles se marient également dans un milieu plus élevé. Les choix des enseignants révèlent un comportement qui, pour être inconscient n'en est pas moins un comportement de classe.

Une conséquence de la grande mobilité dans les lycées "populaires" en est un accroissement de leur image négative, en particulier à cause de la difficulté à y mettre en place des équipes pédagogiques stables, et donc un renforcement des attentes négatives que les professeurs risquent d'y développer.

Un deuxième constat concerne l'origine sociale des professeurs de lycée: elle s'est élevée depuis le début du siècle tandis que se produisaient des mutations dans la société. On assiste par exemple à une forte chute du recrutement dans les familles de paysans, et les cadres supérieurs sont la catégorie la plus représentée ; mais les enseignants sont rarement fils d'industriels ou d'hommes d'affaires : ils sont plutôt originaires de la "petite bourgeoisie". Ainsi, les professeurs de lycée sont-ils très distants des classes populaires, aussi bien par leurs origines que par leurs mariages et le devenir de leurs enfants. Il faut cependant noter que si l'origine sociale augmente avec le grade pour les femmes, c'est le contraire pour les hommes. Ceci s'explique si l'on considère que l'enseignement est une promotion sociale pour les milieux populaires mais non pour les milieux petit-bourgeois. On peut d'ailleurs remarquer à ce sujet que si le pourcentage de professeurs d'université dont le père exerce une profession manuelle est faible, il est cependant deux fois plus important que chez les cadres supérieurs : les garçons issus de la bourgeoisie (économique) deviennent cadres supérieurs plutôt que professeurs d'université.

Un troisième point concerne les explications que les enseignants donnent de l'échec scolaire, lié pour 51% des professeurs interrogés à

l'élève et à sa famille (intelligence, manque de travail, manque de bases et de motivation) et pour 49% d'entre eux au système scolaire et social (moyens insuffisants, effectifs trop chargés, horaires insuffisants, mauvais enseignements antérieurs, milieu socioculturel, programmes). Les proportions entre l'expression de causes sociales et de causes individuelles varient fortement suivant des critères idéologiques repérés en particulier par l'appartenance syndicale (y compris tendance). Mais quand on demande aux enseignants les caractéristiques du bon élève, l'intelligence et les dons sont mentionnés dans 60% des cas alors qu'ils ne le sont que dans 35% des cas quand il s'agit du mauvais élève. Les enseignants du secondaire sont à 62% contre la suppression des notes, et ce d'autant plus qu'ils ont un grade plus élevé, qu'ils sont issus des classes supérieures, qu'ils sont mieux rémunérés et enseignent dans une section plus prestigieuse.

Il semble ainsi à A. Léger que les enseignants défendent dans leurs discours une école démocratique mais que leurs comportements concrets ont plutôt tendance à relever de la défense d'un point de vue de classe : ils reconnaissent les inégalités sociales dans les discours mais les ignorent dans leur pratique, et cette indifférence pratique aux différences sociales ne peut que concourir à les maintenir. Tout en souhaitant une diminution de l'échec scolaire, ils tiennent tout autant à conserver les critères actuels de la réussite. D'autre part, les variations idéologiques qu'ils expriment vont en décroissant jusqu'à disparaître au fur et à mesure qu'on se rapproche des comportements concrets et des schèmes utilisés quotidiennement en classe.

Remarquons qu'en ce qui concerne les instituteurs, leur recrutement se fait aussi principalement dans les classes supérieures et moyennes, surtout pour les femmes : ainsi, en 1973, 25% des institutrices ont un père cadre supérieur ou exerçant une profession libérale et 13% un père ouvrier (ces chiffres sont respectivement de 17% et 17,5% chez les hommes). Or l'enseignement élémentaire est très féminisé, ce qui accroît la distance sociale entre les maîtres et les élèves.

Une étude de M. Tripiet et A. Léger (1983, 1986) concerne l'école primaire et met en évidence le phénomène d'évitement d'une école située dans une Z.E.P, aussi bien chez les parents que chez les enseignants. Il se produit un cercle vicieux : l'image négative du quartier entraîne la fuite des familles les plus aisées, ce qui augmente le pourcentage d'enfants d'ouvriers et d'immigrés, ce qui renforce l'image négative... Les enseignants contribuent au fonctionnement de ce cercle vicieux : certains ressentent leur présence dans ces lieux défavorisés comme une dévalorisation d'eux-mêmes et la seule promotion possible pour eux est le départ vers un autre endroit ; la mobilité des enseignants légitime l'évitement des familles, ce qui renforce encore le cercle vicieux.

Dans sa thèse de 3ème cycle, Régine Sirota a étudié la prise de parole

en classe par les élèves. D'après ses observations, les partenaires idéaux pour l'instituteur sont les enfants des classes moyennes. Aux deux extrémités, les enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs sont les plus représentés parmi ceux qui n'obtiennent jamais la parole en classe :

Profession des parents	en %	Profession des parents	en %
Personnels de service	21,7	Cadres moyens	16,0
Ouvriers	23,7	Artisans	14,5
Employés	17,4	Cadres sup. et prof. libérales	22,4

Ce sont aussi ceux qui ont le plus de chance d'être "repris" après une intervention :

Profession des parents	1 chance sur	Profession des parents	1 chance sur
Personnels de service	5,70	Artisans	3,97
Ouvriers	5,00	Cadres supérieurs et professions libérales	5,57
Employés	5,02	<i>Ensemble</i>	4,89
Cadres moyens	4,17		

tableaux cités dans "Les instits" de N. Gauthier, C. Guigon, M. Guillot (Seuil 1986)

2. Rôle de l'institution et des pratiques concrètes des enseignants.

Nous dirons d'abord avec J.C. Forquin qu'il "est certain que les enseignants accordent une grande importance au milieu familial comme facteur de réussite ou d'échec de leurs élèves". On sait aussi qu'ils tendent à surestimer les performances des élèves de milieu social élevé et à sousestimer les autres. Les travaux de P. Marc ont montré que plus l'enfant appartient à une sous-culture éloignée de la sous-culture scolaire, plus il est durement jugé, estimé responsable de ses comportements quand ils sont anti-scolaires, moins il est considéré comme amendable, et ceci même si l'enseignant ne connaît pas explicitement l'origine sociale de ses élèves.

a) L'orientation

En ce qui concerne l'orientation, qui est un des seuls endroits où les enseignants interviennent directement dans le fonctionnement institutionnel et influent explicitement sur le devenir des élèves, les enseignants tiennent compte non seulement des aptitudes et des résultats des élèves mais aussi de leur appartenance sociale. Ainsi, dans une étude parue dans le numéro 77 de la Revue Française de Pédagogie sur les taux de passage des élèves en 4ème, **Marie Duru** montre-t-elle que l'origine sociale des élèves intervient à plusieurs titres dans leur orientation. En premier lieu, c'est sur l'âge et les notes obtenues en 5ème que se prennent essentiellement les décisions. Or l'âge est lié à la catégorie socio-professionnelle des parents par l'effet de la scolarité antérieure. De plus si l'on regarde la moyenne des notes en français, mathématiques et langue vivante, toutes choses étant égales par ailleurs, et en particulier à niveau égal (le niveau des élèves est défini par des résultats à des épreuves communes subies par tous les élèves des établissements concernés par l'enquête), les élèves dont les parents exercent une profession libérale ont de meilleures notes que les enfants d'ouvriers, les enfants âgés en ont de moins bonnes que les plus jeunes. Remarquons cependant que, contrairement à ce qu'on pourrait attendre, à niveau égal, les étrangers ont des notes légèrement meilleures que les français.

En second lieu, la demande d'orientation elle-même a une influence sur l'orientation effective. Or cette demande varie énormément avec le milieu social pour les élèves qui ont des résultats "moyens-faibles" : ainsi, pour une moyenne comprise entre 7 et 8,4, le passage en 4ème est-il demandé par 75% des cadres supérieurs contre 40,7% des ouvriers ; les pourcentages passent respectivement à 96,4 et à 68,1 pour une moyenne comprise entre 8,5 et 9,9.

Enfin, il existe une variabilité à l'intérieur de chaque collège et entre les collèges avec toutefois une certaine compensation à ce niveau : les collèges qui accueillent une forte majorité d'enfants issus de milieu populaire sont dans l'ensemble plus généreux dans la notation mais plus sélectifs au moment de l'orientation. Ainsi, en estimant la valeur scolaire à partir d'épreuves communes proposées à tous les élèves de l'échantillon, les écarts entre classes sociales extrêmes pour l'accès en 4ème pourraient s'expliquer pour 38,9% par la différence de valeur scolaire, pour 23,9% par l'inégalité de demande, pour 9,3% par les différences entre collèges et pour 27,9% par l'inégalité à l'intérieur du collège (inégalité résiduelle non expliquée par les facteurs précédents).

b) La fabrication de l'excellence scolaire

Dans un ouvrage paru en 1984, **P. Perrenoud** se propose d'examiner par quels mécanismes l'institution et les pratiques des enseignants contribuent à "la fabrication de l'excellence scolaire".

Nous en rendons compte en annexe. Ce travail n'explique pas la liaison entre origine sociale des élèves et réussite scolaire. Il décrit le fonctionnement du système scolaire et démonte les mécanismes de fabrication des jugements d'excellence dans l'école. Si la variable "origine sociale" n'est pas prise en compte explicitement, elle est au coeur du fonctionnement des mécanismes décrits. Le lien entre origine sociale et réussite scolaire des élèves à travers les pratiques concrètes des maîtres apparaît plus clairement si on met en relation le travail de Perrenoud avec ceux sur les attentes des maîtres et les aspirations des élèves.

La *division du cursus en degrés* intervient par le jeu des redoublements et on sait que les redoublements sont liés à l'origine sociale. Le fait d'avoir un cursus strictement divisé en degrés qu'on doit passer ou redoubler plutôt que d'avoir une structure plus souple influe fortement sur le devenir des élèves puisqu'on a vu que l'âge joue un rôle important dans l'orientation. Les élèves d'origine sociale modeste dont le capital culturel est plus éloigné des exigences de l'école ont besoin de plus de temps pour acquérir les apprentissages de base dans le système actuel. Il est probable qu'une division en degrés augmente ce décalage de temps par rapport à une structure plus souple.

L'*évaluation formelle* exagère les différences entre élèves en évaluant à l'approche de certains seuils (par exemple lecture) dont le franchissement peut être lié à l'origine sociale. Elle a des conséquences sur la vie de l'enfant, sur l'image qu'il a de lui-même, la représentation que s'en font ses parents, ses maîtres, et peut participer ainsi à un phénomène de dévalorisation, autodévalorisation, particulièrement chez des élèves qui n'ont pas d'autres domaines de valorisation. Ce sera plus souvent le cas chez des élèves d'origine modeste qui n'ont pas d'activités extérieures valorisantes.

Le *curriculum réel* dépend des élèves que le maître a en face de lui et est lui aussi influencé par l'origine sociale des élèves. Les attentes du maître interviennent non seulement au moment de l'évaluation, mais dans l'enseignement lui-même.

Enfin, le travail scolaire relève, en même temps que de normes relatives au contenu, de normes de conduite. On évalue non seulement des apprentissages, mais aussi un certain "sens commun", certaines évidences à intérioriser. L'évaluation, formelle ou intuitive, fait aussi intervenir l'implication dans le travail, le désir d'excellence et l'habileté tactique devant l'évaluation. Il n'est pas sûr que ces facteurs extérieurs aux

apprentissages proprement dits interviennent de façon neutre par rapport à l'origine sociale des élèves.

On peut d'ailleurs se demander si l'explicitation des normes n'est pas un élément dans l'égalisation des chances. Ainsi, s'appuyant sur les résultats d'une enquête réalisée en 1964-1965 dans 12 pays, M. **Cherkaoui** remarque de la différence de réussite due à la section est plus importante que celle due à l'origine sociale (surtout pour la section classique).

TABLEAU II.2. — Réussite scolaire
selon la classe sociale et la section

	<i>Classes sociales</i>				
	<i>Cadres profes- sions libérales</i>	<i>Gros proprié- taires</i>	<i>Petits proprié- taires</i>	<i>Em- ployés</i>	<i>Ouvriers</i>
Sections :					
classique	50,80	48,24	48,10	49,66	45,90
technique	37,84	40,71	37,04	37,75	29,28
moderne	39,95	33,95	36,55	39,27	26,60

La réussite consiste en une note variant de 0 à 70 : moyenne de scores des tests. L'échantillon est représentatif de tous les élèves âgés de 13 ans, âge où tous les élèves sont scolarisés. (information extraite de "Mesure des classes sociales" revue française de sociologie 1977 pages 233 à 270).

Il semble que "la rigueur de la sélection scolaire profite davantage aux enfants issus de milieux modestes qu'aux autres". A son avis, l'explication par l'autoselection et la sursélection dont nous avons déjà parlé au I ne suffit pas pour rendre compte des différences observées. Il fait l'hypothèse supplémentaire de "l'influence de la visibilité des mécanismes sélectifs" : "Plus les réseaux scolaires sont transparents, plus les critères sélectifs du système sont explicites, plus seront avantagés les élèves issus des classes sociales défavorisées.

c) Méthodes pédagogiques et style cognitif du maître

Dans sa synthèse des travaux concernant l'apprentissage de la lecture, J. Fijalkow remarque que la méthode de lecture utilisée semble avoir peu d'influence mais que les comportements pédagogiques des maîtres importent beaucoup : les plus favorables sont ceux qui fournissent le plus d'occasions d'apprentissage, qui sont centrés sur le savoir (ils sont déterminés à ce que les élèves apprennent) et qui maintiennent un climat chaleureux dans la classe. Le style cognitif du maître semble aussi avoir une influence : les maîtres qui ont tendance à se juger responsables des conséquences de leurs actes plutôt que de s'en remettre au destin ou au pouvoir des autres semblent avoir de meilleurs résultats dans l'enseignement de la lecture. M.

Cherkaoui signale d'autres études (Flanders en particulier) qui montrent que les élèves tirent un meilleur bénéfice des maîtres qui exercent fréquemment des actions indirectes que de ceux qui ont un enseignement plus direct (bien que tous les enseignants utilisent beaucoup les influences directes) : les premiers sont plus enclins à moduler leur comportement en fonction de la tâche à accomplir.

3. Rôle des filières

P. Perrenoud a montré comment il pouvait y avoir une interaction entre l'image que l'élève se fait de sa valeur scolaire et celle que lui renvoie l'école et comment cette image et les procédures d'évaluation pouvaient influencer sur le comportement même de l'élève. Nous avons vu également l'influence que peut avoir la représentation que l'enseignant se fait de l'élève. **J.C. Deschamps, F. Lorenzi-Cioldi, G. Meyer** font une approche psychosociologique de l'échec scolaire. Ils se sont appuyés sur les notions d'identité sociale et d'attribution pour étudier les différences entre élèves selon l'origine sociale mais aussi selon la section.

L'identité sociale est "à l'articulation de l'individuel et du collectif, le produit de l'interaction entre le personnel et la culture commune". L'identité sociale d'un individu dépend de ses "groupes d'appartenance". Les travaux de psychologie sociale ont montré que l'identité sociale des dominants les définit surtout en termes de sujets et celle des dominés surtout en termes d'objets ; le dominant ne se voit pas comme un être social mais comme un être individualisé. "Incarnation de la norme, le dominant peut faire abstraction de cette norme dans les modalités de représentation de soi. Le dominé au contraire, distant de cette norme, mais en reconnaissant la légitimité, est contraint de se définir explicitement par rapport à cette norme."

L'attribution fait référence aux notions de *causalité interne* (l'individu est sujet, on peut lui attribuer la cause donc la responsabilité de ses actes) et de *causalité externe* (l'individu dépend de son environnement physique et social). Des recherches diverses ont permis de montrer, pour l'attribution d'une causalité interne ou externe, le rôle du statut social et de l'appartenance à un groupe (ethnographique, social, sexe), aussi bien pour "l'hétéro-attribution" que pour "l'auto-attribution". L'attribution apparaît comme un processus de mise en oeuvre de représentations, un processus par lequel un individu donne un sens à un événement et aussi un processus par lequel il se voit assigner une place dans les rapports sociaux.

Les auteurs ont approché les représentations des élèves en termes d'identité sociale et d'attribution à l'aide d'un questionnaire comportant des

questions sur leurs attentes au sujet de l'école, leur avenir professionnel, ce qu'ils considèrent important dans la vie, la politique, l'intelligence, leurs loisirs, leurs conversations... Ils ont proposé leur questionnaire à des élèves de 14-15 ans fréquentant des établissements scolaires de deux cantons de Suisse francophone et répartis dans 3 sections *Classiques*, *Modernes*, et *Pratiques*. D'une manière générale, les résultats varient plus selon la section que selon la catégorie socio-professionnelle d'origine ; il y a peu de différences entre filles et garçons (si on écarte les stéréotypes traditionnels) sauf sur une dimension : les filles recherchent davantage les relations interpersonnelles.

Les réponses des élèves révèlent, conformément aux hypothèses, une attribution plutôt interne chez les *Classiques* et les *Modernes*, une attribution plutôt externe chez les *Pratiques* avec une nette différence entre les deux groupes ; l'identité personnelle est beaucoup plus développée que l'identité positionnelle chez les *Classiques*, c'est le contraire chez les *Pratiques* avec un écart un peu moindre ; pour les *Modernes*, l'identité positionnelle domine mais peu.

On a à peu près des résultats analogues aux précédents en ce qui concerne l'attribution et l'identité personnelle selon la catégorie socio-professionnelle d'origine mais avec des écarts moindres. Pour l'identité positionnelle, les écarts sont plus petits dans les deux cas mais ils diffèrent : dans le cas des sections, l'identité positionnelle est plus développée chez les *Pratiques* puis chez les *Modernes* presque à égalité avec les *Classiques* ; en ce qui concerne les catégories socio-professionnelles, on a d'abord les classes supérieures presque à égalité avec les classes inférieures et enfin les classes moyennes.

Une analyse plus fine permet de différencier les *Modernes* et les *Pratiques* au niveau de l'identité : il semble que pour les *Pratiques* - comme pour les *Classiques* d'ailleurs - la référence soit davantage extrascolaire et concerne plutôt la profession, alors que pour les *Modernes*, la référence serait plutôt scolaire. Les *Modernes* rejoignent les *Classiques* quand il s'agit de l'attribution mais ils s'en différencient sur les buts assignés à l'école. On peut penser que, pour eux, l'institution scolaire est conçue en tant que filière de promotion sociale.

Un autre point de l'analyse des réponses concerne la dialectique abstrait - concret. Si les *Pratiques* ont un taux de non-réponse plus élevé, ce n'est pas sur toutes les questions. C'est essentiellement sur le "qui suis-je ?" (il s'agit de se définir dix fois de suite à l'aide de phrases commençant par "je suis"), le choix entre tous les métiers possibles et les questions ouvertes sur la politique. Si les *Classiques* ont des représentations plus abstraites, ce n'est pas non plus sur n'importe quelle question : c'est souvent sur des thèmes fortement associés à un jeu de désirabilité sociale que les *Classiques* manifestent régulièrement des attitudes plus proches des

normes d'abstraction que les *Pratiques* ; ces différences ne semblent pas révélatrices de différences quant à la maîtrise de l'abstraction.

Les auteurs concluent : "L'élève de *Classique* se décrit comme une individualité, comme un sujet autonome, libre, évoluant dans un univers dont l'organisation est elle-même individualisée et qui repose sur le *travail* de sujets eux-mêmes libres et égaux. Objectivement déprécié par le système d'enseignement mais n'en étant guère rejeté, bien au contraire, l'élève des classes *Pratiques* peut difficilement reproduire une vision du monde alternative quant à ses modalités : c'est en tant que dominé dans un rapport de domination qu'il est placé et qu'il est contraint de se placer, cela dans la mesure où le discours de l'école est avant tout égalitariste, homogénéisant. L'accent mis par les *Pratiques* sur une identité positionnelle et sur un mode d'attribution externe, où l'individu comme sujet libre est absent, s'assimile davantage à un comportement d'exclusion et d'auto-exclusion qu'à une attitude proprement politique qui opposerait la lutte des classes à l'idéologie bien pensante de la consécration de la volonté individuelle."

D'autre part, l'expression d'une pensée plus abstraite ou plus concrète dépend des objets, et notamment des objets sociaux, sur lesquels elle s'exerce ainsi que de la place à partir de laquelle elle s'exerce. Dans un contexte scolaire évaluatif, l'abstraction fait l'objet d'un enjeu. Le fait que la manifestation de l'abstraction ne soit pas indépendante du contexte montre que "la maîtrise et la production de l'abstraction ne sont pas étrangères à des processus de représentations sociales."

Enfin, les élèves se différencient davantage selon leur section scolaire que selon leur catégorie sociale d'origine dans l'expression de certaines formes de représentation du monde, même si au départ la répartition des élèves entre les sections dépend fortement de l'origine sociale. Les auteurs considèrent que cela renforce l'hypothèse d'une "reproduction élargie" par le système scolaire puisqu'une fois les élèves "insérés dans les filières scolaires, les différences dues à (leur) origine sociale se voient transmuées en différences corrélées à leur appartenance scolaire."

4. Des essais de remède

a) effectifs

Nous avons vu qu'une des explications que les enseignants donnent de l'échec scolaire est le manque de moyens et la lourdeur des effectifs. La question de l'effectif optimum n'est cependant peut-être pas aussi simple qu'elle le paraît : d'après une étude de Lindsey et Cherkaoui (1974), une augmentation des effectifs provoquerait une détérioration des résultats des élèves de milieu favorisé et paradoxalement une amélioration chez les

autres.

Cette étude est faite dans des conditions d'enseignement traditionnel. Il n'est pas sûr que la variable "effectifs" joue de la même manière dans tous les types d'enseignement et l'étude du rôle de cette variable reste à faire, en relation avec d'autres concernant l'organisation de l'enseignement.

b) groupes de niveau

Un autre souci des enseignants est l'hétérogénéité. Pour y remédier des expériences de "groupes de niveau" ont été tentées ces dernières années dans les collèges. Il est peut-être un peu tôt pour se prononcer sur ces expériences, cependant il semblerait qu'elles puissent amener à creuser les écarts existants entre les élèves ainsi qu'à une surestimation par les enseignants des élèves favorisés. Toutefois, d'après une expérience que relate G. Langouet et qui s'est déroulée entre 1971 et 1975 dans des collèges expérimentaux, si les écarts se sont creusés et si la catégorie la plus basse n'a pas davantage bénéficié en fin de 3e d'une orientation vers l'enseignement long que dans les collèges témoins, il y a eu moins de redoublements et les élèves ont été orientés plus souvent en fin de 3ème qu'en fin de 5ème, ce qui constitue une orientation plus positive.

V Recherches récentes et perspectives

1. Des principes pour les recherches futures

Il y a encore assez peu de recherches sur le rôle des effectifs et des groupes de niveaux ou d'une autre organisation de l'enseignement, et d'une manière générale assez peu d'études permettant d'isoler le rôle de telle ou telle variable.

D'autre part les études ont tendance à se centrer soit sur l'enfant soit sur l'école et à ignorer les autres facteurs. J. Fijalkow (1986) propose 9 principes à respecter pour l'orientation des recherches sur l'apprentissage de la lecture qu'on pourrait reprendre à propos de l'apprentissage des mathématiques, surtout si c'est au rôle de la variable sociale que l'on s'intéresse.

1- Principe de non-concentration sur l'enfant

Dans la majorité des cas les difficultés d'apprentissage ne sont pas imputables uniquement à l'enfant. Sauf cas exceptionnel, l'enfant n'est pas seul en cause : les différences vis à vis de l'apprentissage de la lecture

pourraient ne pas se transformer en inégalités avec une pédagogie différente. Il cite à ce propos des expériences faites en Italie par Cecchini et Tonucci (Perret Clermont 1979) et Fijalkow en Israël (Fijalkow 1979). Il est vraisemblable cependant qu'il existe un "niveau seuil" pour la plupart des facteurs en cause.

Le principe posé pour la majorité des élèves demande un complément qui concerne une minorité : "le fait de se situer en deçà du niveau seuil de telle ou telle variable organique, cognitive, affective ou sociale, constitue pour le sujet une forte probabilité de difficultés dans l'apprentissage de la lecture dans le cas où des variables éducatives ne viennent pas agir en sens opposé."

2- Principe de non-concentration sur l'école

Dans la plupart des cas, l'école n'est pas seule en cause. On pourrait aussi sans doute mettre en évidence des niveaux seuil à propos de méthodes aberrantes, de comportements pédagogiques inefficaces ou d'attentes négatives qui n'expliquent que des cas exceptionnels.

Deux écueils dans la concentration sur l'école : le sociologisme qui ne tient compte que de l'institution en ignorant les sujets et le pédagogisme qui maximise le rôle de l'action pédagogique et néglige l'institution.

3- Principe d'intégration des recherches passées dans les recherches à venir.

Il faudrait intégrer des variables déjà mises à jour dans des recherches s'appuyant sur une représentation plus complexe de la causalité.

4- Principe d'étude des interactions

Il faudrait prendre en compte les deux types de variables (enfant, école) non d'un point de vue additif mais d'un point de vue multiplicatif, c'est-à-dire étudier les interactions, "identifier non plus les facteurs responsables des phénomènes étudiés, mais, dans l'ensemble des situations possibles, les combinaisons de facteurs où les problèmes apparaissent" ; les situations devraient être définies par des variables propres à l'enfant et des variables propres à l'école, c'est-à-dire prendre en compte toutes les variables qui ont déjà été mises à jour mais à partir de conceptions théoriques différentes.

5- Principe des contradictions

Les difficultés se produisent le plus souvent "quand il y a conflit

entre... telle caractéristique de l'enfant et telle caractéristique de l'école". Ces conflits sont essentiellement de nature culturelle : contradiction entre l'habitus culturel de l'enfant et ce que l'école lui demande d'être. Une voie d'étude est l'analyse des interactions en classe, compte tenu des caractéristiques des élèves et de celle de l'école.

6- Principe de secondarité

"Les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas à imputer à la lecture elle-même mais aux conditions dans lesquelles l'enfant a à s'en rendre maître".

La lecture est une cause secondaire par rapports aux contradictions enfant-école. L'existence d'enfants qui n'auraient de difficultés qu'en lecture n'est pas établie. De même, on pourrait dire que tous les enfants sont capables d'apprendre des mathématiques jusqu'à un certain niveau. Il semble bien d'ailleurs que ce sont généralement les mêmes enfants qui ont des difficultés en calcul et en lecture (Preteur et Fijalkow), et ce sont sans doute les mêmes qui auront les difficultés en informatique.

Il reste cependant à déterminer les conditions d'un apprentissage par tous les enfants que ce soit à propos des mathématiques ou de la lecture), et pour cela la prise en compte du contenu est nécessaire.

7- Principe de continuité

Les difficultés en lecture ne constituent pas une variable qualitative mais une variable quantitative qui concerne plus au moins toute la population de façon continue.

8- Principe du déterminisme relatif

"Une variable isolée a peu de chances de pouvoir seule, dans la plupart des cas, provoquer des difficultés. Celles-ci proviennent le plus souvent... d'une conjonction de plusieurs facteurs."

9- Principe d'ordonnement des recherches

Partir des facteurs explicatifs, en l'occurrence les conflits enfant-école pour expliquer les difficultés et non l'inverse : identifier les contradictions enfant-école en situation scolaire.

2. Les Zones d'Education Prioritaires

Il est peut-être encore un peu tôt pour évaluer le travail qui se fait

dans les ZEP. Il est probable que les réalisations sont très inégales et que beaucoup de travaux ont démarré sur des bases empiriques. D'ailleurs comme le soulignent G. Chauveau et E. Rogavas-Chauveau (dans CRESAS 1985), "l'évaluation d'une action ZEP n'a de sens que si on est sûr qu'il s'agit bien d'une action ZEP, ce qui suppose qu'on clarifie cette notion".

Les ZEP ont été mises en place alors que dans la plupart des cas, les acteurs ne sont pas au clair sur un certain nombre de questions comme "quelle est la pertinence de la notion de zone appliquée au système scolaire?", "quelle perspective pédagogique est la plus adéquate pour favoriser la réussite des enfants de milieu populaire ?", "comment et pourquoi faire fonctionner une équipe d'animation ?", "comment faciliter la stabilité des personnels dans des quartiers réputés difficiles ?".

Des chercheurs ont participé à des actions menées en ZEP. Certains se sont centrés sur l'analyse du rôle des enseignants (Cf. travaux déjà cités de A. Léger et M. Tripiier) et celui des mouvements pédagogiques, en essayant de mieux définir les problématiques et de déterminer des conditions de mise en place d'une pédagogie populaire. Un autre point est l'étude des rapports entre école et milieu local de façon à situer les rôles des différents acteurs sociaux et la place du chercheur dans une action ZEP.

Des chercheurs du CRESAS se sont impliqués dans un travail en ZEP (CRESAS 1983, 1985). Leurs objectifs étaient d'intégrer les résultats des recherches antérieures et d'avoir une approche assez globale du problème : à la fois à l'intérieur du système scolaire mais aussi dans une dynamique beaucoup plus large englobant parents d'élèves, éducateurs de quartier, élus locaux et personnels municipaux. Dans un article (CRESAS 1985) G. Chauveau et E. Rogavas-Chauveau, tirent les leçons de cette expérience.

La première condition pour un changement est à leur avis de remplacer la notion d'échec scolaire par un certain nombre de problèmes qui nécessitent, pour une part au moins, un traitement spécifique :

- les difficultés d'adaptation à la vie scolaire
- les insuccès dans les apprentissages de base comme lecture, écriture
- les mécanismes d'élimination du collège
- les insuffisances de qualification et les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes
- le faible taux d'élèves accédant aux filières "nobles" (Bac C, Université)

Chacun de ces problèmes a besoin d'être analysé de façon très précise en parlant par exemple de tel comportement ou de telle performance en lecture et non de difficultés en lecture. Il faut se garder des discours généraux et fatalistes, qu'ils soient basés sur des déficits de la population, sur des jugements moraux, sur la situation économique ou sur le rôle de

reproduction sociale de l'école, et plutôt s'intéresser aux conditions concrètes d'apparition et de développement des mécanismes d'échec et de réussite, prendre en compte "l'intrication entre processus cognitifs et processus relationnels, sociaux, organisationnels et culturels effectivement mis en oeuvre sur le terrain par les divers protagonistes de l'acte éducatif".

Les auteurs dégagent plusieurs éléments qui leur paraissent importants pour la mise en place d'une action ZEP :

- Un point crucial est l'adhésion au projet de tous les personnels concernés. Cela suppose leur engagement massif. On a vu que ce n'est pas toujours le cas : on a parfois une démobilisation et une fuite des enseignants (Cf. A. Léger et M. Tripiier, 1986).

- Un travail en ZEP nécessite une cohérence entre les divers acteurs, en particulier des liaisons maternelles-CP, CM2-6ème, 3ème-2nde, mais aussi à l'intérieur d'un même établissement.

- Une conséquence des deux premiers points est qu'une action en ZEP ne peut se développer avec assez de force que là où il existe au préalable des équipes pédagogiques, des éléments moteurs, des appuis municipaux ou syndicaux.

- D'autre part, les actions ne sont durables que si elles trouvent, au moins au bout d'un certain temps, une reconnaissance institutionnelle.

- Pour dépasser le "spontanéisme" et le "volontarisme" qui débouchent tous deux assez vite sur l'usure des acteurs du terrain, les auteurs proposent de "décomposer les processus d'intervention socio-institutionnelle en six phases :

* formuler le problème

* dresser l'état des lieux et des forces en présence

* fixer des objectifs hiérarchisés

* définir et mettre en oeuvre des méthodes d'intervention et des modes d'organisation

* évaluer l'impact, les effets de l'intervention

* décider de la suite à donner

- La liaison avec d'autres organismes est nécessaire, mais il est indispensable que l'école affirme nettement son identité, qu'elle se centre sur les apprentissages et les processus d'apprentissage (contenus, méthodes).

- L'école doit donner d'elle-même l'image d'une école forte et de qualité, décidée à assurer un niveau élevé de formation pour la grande majorité des élèves.

- Elle doit en même temps faire preuve de flexibilité à tous les niveaux : administration, pratiques éducatives, façons de penser, gestion du temps, nomination des enseignants, rapports entre catégories et entre institutions,

relations école-environnement.

3. Conditions nécessaires à l'apprentissage

a) en travaillant avec une population en grave échec scolaire

E. Bautier-Castaing s'est intéressée à une population de jeunes de 16 à 18 ans dans les stages d'insertion sociale et a cherché à caractériser des attitudes intellectuelles nécessaires pour qu'une situation de formation puisse être l'objet d'acquisitions nouvelles. Elle relève plusieurs points :

Rapport au langage

Chez ces jeunes, on constate un sous-emploi de la communication verbale en toutes occasions, une méconnaissance des usages sociaux du langage et une grande difficulté à analyser une situation de communication.

- En particulier une cause possible de l'absence d'apprentissage est le manque d'intérêt et d'habitude pour toutes les activités métalinguistiques (et "méta" en général) : ils n'imaginent pas qu'on puisse discuter de la langue. S'ils acceptent volontiers les activités de grammaire ou d'orthographe, ils rechignent à l'élaboration d'un discours. Il faut cependant nuancer par le rôle de l'enjeu de la situation proposée : dans une situation qui a des conséquences réelles, leur demande existe.

- Un autre facteur est celui de la possibilité d'utiliser la langue pour accroître ses connaissances : il semble que pour eux, on sait ou on ne sait pas et qu'ils ne se représentent pas comme des locuteurs possibles ; cette hypothèse est confirmée par l'absence à peu près totale de discussion entre les stagiaires.

- Enfin, en ce qui concerne le maniement de la langue, une caractéristique de ces jeunes semble être l'absence de liens pour eux entre les divers éléments au discours.

Structuration socio-cognitive, apprentissage et rapport au savoir

- Les stagiaires semblent ne pas savoir comment on peut apprendre : les consignes de recherche paraissent dépourvues de signification, les exercices traditionnels sont exécutés sans acquisition : ils ne peuvent être réutilisés ultérieurement, il ne peut y avoir de discussion sur les réussites et les échecs et les acquis ne peuvent être réinvestis dans de nouvelles situations.

- Pour les stagiaires, il semble que seules les situations traditionnelles d'apprentissage soient porteuses de savoir. E. Bautier-Castaing explique cela en remarquant que d'une part, pour apprendre à partir d'une situation, il faut savoir lui donner du sens et établir des relations entre diverses informations, d'autre part, l'utilisation du langage est fondamentale pour

préservé les expériences sous une forme représentationnelle.

Rapports au temps et à l'espace

- Les élèves manifestent une faible anticipation de l'avenir, seul le présent est signifiant (Cf. Bourdieu)

- Il est difficile pour eux de projeter d'aller loin, dans un endroit où ils ne sont jamais allés.

On trouve un dénominateur commun à ces observations : la difficulté des élèves à se concevoir comme sujet, avoir de l'initiative dans les échanges et pouvoir faire des projets.

Face à ces difficultés, l'école joue souvent un rôle de renforcement :

- Le mauvais élève n'est pas considéré comme un interlocuteur possible en classe.

- Les règles d'interaction sociale sont plus complexes dans les bonnes classes. Même les consignes sont données dans une langue simplifiée dans les mauvaises classes.

- Quand les acquisitions cognitives fondamentales n'ont pu se faire dans le milieu familial, elles ne sont pas prises en charge par l'école.

- Les situations de contradiction sont très fréquentes à l'école pour l'élève en difficulté : contradiction entre satisfaction du milieu familial et satisfaction de l'école ; et aussi entre ce que l'enseignant demande et ce qu'il pense que l'élève peut faire. On a vu le rôle négatif que peuvent avoir pour l'élève ces sortes de contradictions.

b) Caractérisation des situations scolaires d'un point de vue social.

De son côté, Michel Brossard pense qu'il faut prendre en compte la nature sociale et le caractère organisé des situations : les individus sont dotés de statuts et de rôles plus ou moins explicitement définis. Cette organisation complexe oblige les individus à faire différentes opérations de filtrage pour intervenir dans une situation initialement cadrée.

Il essaie de caractériser de ce point de vue les situations scolaires d'apprentissage et les variations dans le langage utilisé par le maître. Il distingue en particulier un versant pédagogique et un versant linguistique et fait des hypothèses pour les relier :

- C'est l'enchaînement des actes pédagogiques qui permet de comprendre la nature et la forme des actes du langage effectués ainsi que l'organisation discursive de la leçon prise dans sa globalité.

- La compréhension de la leçon suppose que l'enfant, au travers des énoncés successifs, perçoive la nature de l'acte pédagogique effectué et puisse ainsi identifier l'information qui constitue l'objectif de la leçon.

Il a ainsi retenu cinq traits caractéristiques des situations scolaires :

1. Le dialogue scolaire est fortement finalisé. La connaissance nouvelle est à mettre en relation avec des connaissances anciennes qui servent de cadre pour définir la pertinence de ce qui est dit.

2. Une leçon est un compromis entre deux exigences contradictoires : aller de l'avant et veiller à ce que tout le monde suive

3. Le maître ne questionne pas pour avoir une information qu'il ne détient pas mais pour s'assurer d'une connaissance chez son locuteur. Pour l'enfant, comprendre une question c'est aussi être capable d'identifier la visée pédagogique à l'intérieur de laquelle se situe la question.

4. Le discours du maître est diversifié en fonction des activités. On repère une diversification des pronoms utilisés :

- si le maître donne des consignes, pose des questions, il utilise "je/tu/vous"

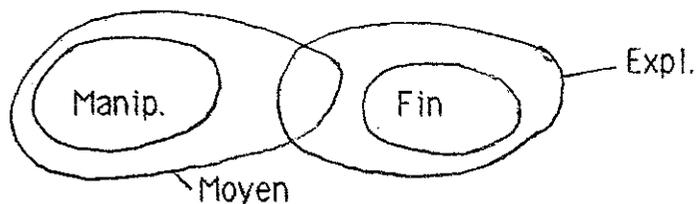
- si le maître récapitule un cheminement effectué et exhorte à une recherche collective, il emploie plutôt "nous"

- si le maître s'identifie à un sujet connaissant, qu'il expose en commentant ses actions, c'est le "je" générique ou "on" qu'il utilise.

5. Une leçon est découpée en séquences qui sont elles-mêmes une suite d'échanges constitués d'une question, d'une réponse et d'une évaluation.

On peut faire deux sortes de distinctions dans les séquences : manipulation opposé à explication et moyen opposé à fin.

Les séquences "manipulation" sont toujours des séquences "moyen". Mais les séquences "explication" ne sont pas toujours des séquences "fin".



Une séquence se présente apparemment comme une suite continue d'échanges mais en réalité, il n'en est rien et M. Brossard fait l'hypothèse que pour comprendre une leçon l'élève doit faire trois opérations : cadrage - anticipation - sélection.

L'opération de cadrage consiste à identifier une zone de pertinence dans le champ des significations possibles.

L'opération d'anticipation : les notions anciennes actualisées permettent à l'élève d'attendre quelque chose de nouveau et cette attente lui permet de mettre en relation l'activité actuelle et les activités futures.

L'opération de sélection trie entre les informations centrales (qui concernent l'apprentissage visé proprement dit) et les moyens utilisés pour y parvenir (avec parfois un effet rétroactif).

4. Une hypothèse explicative

Selon **Raymond Champagnol** (1986) le peu d'efficacité des moyens actuels de lutte contre l'échec scolaire s'expliquerait par le fait que les facteurs socio-culturels de l'échec scolaire sont implantés à un niveau plus profond que celui où on agit.

L'idée traditionnelle est qu'à sa naissance, l'enfant ne dispose que de la compétence d'acquiescer des compétences. Actuellement on pense que l'enfant est précâblé d'un nombre important de compétences dans ses rapports avec l'environnement physique et social.

On distingue deux groupes parmi ces compétences : les unes sont d'emblée fonctionnelles comme la prise de nourriture ; les autres sont celles qui sont par exemple utilisées, selon beaucoup de chercheurs actuels, pour l'acquisition du langage. Ils postulent que l'enfant dispose de "systèmes de traitement automatiques" lui permettant d'analyser le discours produit par l'entourage et d'en extraire les règles constitutives. Cette compétence serait opérationnelle entre 0 et 6-7 ans.

R. Champagnol avance l'hypothèse que "l'enfant est équipé de compétences analogues pour analyser les conduites typiques du groupe social dans lequel il est élevé et d'en extraire les déterminants profonds et généraux des conduites sociales, ce qu'on appelle souvent le système de valeurs, c'est-à-dire la culture au sens profond du terme".

Dans ce cas il existerait une "fenêtre temporelle", c'est-à-dire une période pendant laquelle le processus est fonctionnel, qui n'irait sans doute pas au delà de la prime adolescence. Ce qui lui paraît étayer son hypothèse c'est qu'on retrouve dans l'acquisition du système de valeurs les caractéristiques des processus précâblés :

- cela fonctionne avec un petit nombre d'informations,
- les échantillons de corpus sur lesquels ils peuvent fonctionner peuvent avoir un caractère asystématique alors que les apprentissages nécessitent des situations plus structurées,
- l'acquisition est définitive contrairement aux apprentissages qui s'oublent sans réutilisations périodiques. Ces acquisitions seraient ainsi inaccessibles aux procédures d'apprentissage ordinaire.

Il pense également que le mode symbolique contribue largement à l'acquisition du système de valeurs, en particulier par l'intermédiaire des héros. (Cf modèles utilisés par la 3^e république lors de la scolarisation obligatoire). Cela l'amène à conclure que "dans le cas où l'on souhaite infléchir la culture des enfants dans un sens favorable à l'école, il faut réfléchir aux moyens de le mettre en contact privilégié avec des conduites et des modèles ayant des significations positives pour les valeurs en rapport avec l'école".

5. Réflexion différentielle sur les contenus

a) apprentissage de la lecture

Dans un article paru en 1985 dans la revue française de pédagogie, G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, ont observé des élèves de CP avec une problématique centrée sur trois questions :

* Quelle est la nature exacte de la tâche à accomplir, du savoir-faire à installer pour lire ?

* Quel est le fonctionnement mental particulier de chaque apprenti lecteur ? Quel est son rapport à l'écrit (conceptions sur le fonctionnement du système écrit, l'acte de lecture, la manière d'apprendre à lire) ?

* Quelles sont les particularités de la situation éducative qui favorisent la maîtrise du savoir lire par le maximum d'enfants ? Quel est le rôle des interactions entre protagonistes ?

Ils constatent à l'entrée en C.P. de grandes différences en fonction de l'origine socioculturelle sur les acquis des élèves à propos de ce qu'est l'écrit, et une nette hétérogénéité à l'intérieur d'un même groupe socio-économique, liée en partie aux pratiques familiales. Mais tous les enfants sont avides de réflexion épistémologique sur ce qu'est lire et ce qu'est apprendre, de raisonnement logico-linguistique sur le fonctionnement de la langue écrite et d'auto-analyse sur les progrès réalisés, en un mot d'apprentissages métalinguistiques.

La construction des compétences en lecture est fonction des interactions de l'enfant avec l'écrit (dans un même CP, cela peut varier de 30 minutes pour un enfant à 1 minute pour un autre), des interactions de l'apprenti lecteur avec d'autres partenaires et de l'appui possible sur des expériences culturelles de l'apprenant.

b) représentations sur les mathématiques

A. Robert a entrepris un travail sur les représentations méta-cognitives des élèves et des professeurs sur ce que sont les mathématiques et comment apprendre les mathématiques. Elle émet l'hypothèse qu'un enseignement "méta" approprié peut, chez certains élèves favoriser la mise en place de représentations plus productrices d'apprentissage.

Conclusion

Même si les élèves ont toujours eu des résultats inégaux, la notion d'échec scolaire apparaît lorsqu'il devient de plus en plus nécessaire de réussir à l'école pour réussir socialement et que le choix d'une formation

professionnelle se fait par rejet de certaines filières scolaires.

Les enfants sont probablement diversement aptes à aborder tel ou tel contenu scolaire, leur milieu social d'origine les prépare inégalement au travail qu'on attend d'eux à l'école. Mais l'institution scolaire, par l'organisation des cursus, le choix des programmes, les demandes d'évaluation, et les enseignants, par leurs attentes, leurs représentations, leurs pratiques pédagogiques, leur manière d'évaluer et d'orienter, jouent un rôle dans l'inégale réussite des élèves selon leur milieu social d'origine.

Si l'on veut mettre en place un enseignement qui permette réellement aux élèves de réussir au mieux de leurs possibilités, il faut se garder aussi bien du fatalisme sociologique qui mène au défaitisme et à la résignation, que de l'illusion pédagogue qui consiste à penser qu'on va résoudre tous les problèmes en changeant les contenus ou même les méthodes d'enseignement.

En ce qui concerne les mathématiques, les travaux actuels de didactique tendent à mettre à jour des marges de manœuvre pour l'enseignement, aussi bien au niveau du choix de présentation des contenus (transposition didactique) qu'au niveau des méthodes et de la gestion de la classe (contrat didactique), mais pour l'instant, la variable "origine sociale" des élèves n'a pratiquement pas été prise en compte et il est possible que les marges de manœuvre ne soient pas indépendantes de cette variable : les méthodes pédagogiques peuvent avoir des effets différents selon l'origine sociale des élèves, le contrat didactique "optimal" risque de ne pas être le même pour tous et même l'analyse des contenus dépend de la représentation qu'on s'en fait et de celle qu'on suppose aux élèves. La mise en place d'un modèle suffisamment complexe pour prendre en compte les contenus enseignés, les relations maître - élève, élève - savoir, maître - savoir, et les rapports que chacun entretient avec la société reste à faire. Il est très difficile de prendre entièrement en compte et d'agir dans le système scolaire sur les représentations sociales des élèves et des enseignants, aussi pourrait-on commencer par s'interroger sur leurs représentations du savoir et voir comment elles interviennent dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

ANNEXE

La fabrication de l'excellence scolaire

par Philippe Perrenoud.

I. L'excellence, la compétence et l'aptitude

La notion d'excellence n'est pas propre au domaine scolaire : la *norme d'excellence*, "image idéale d'une pratique parfaitement maîtrisée" existe dans toutes les sociétés et dans toutes les disciplines, elle induit une *hiérarchie d'excellence* composée de *niveaux d'excellence*. Mais pour renouveler l'excellence, on doit acquérir une certaine *compétence* qui est une sorte d'"excellence virtuelle". Dans une société complexe, les compétences ont besoin d'être reconnues, certifiées. La certification des compétences est un des états du *capital culturel* qui en compte trois (Bourdieu 1979) : l'état incorporé (dispositions durables de l'organisme), l'état objectivé (biens), l'état institutionnalisé (diplômes). Perrenoud n'identifie pas le capital culturel qui est "au sens le plus large la mémoire de l'individu, son acquis, la résultante des apprentissages qu'il ne cesse de faire" à l'"habitus" (Cf. Bourdieu III.1) : pour lui, *l'habitus* est "le noyau central du capital culturel", le "système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action" ; autour de l'habitus, il situe un ensemble "de *représentations* figuratives, conscientes d'une réalité passée, présente ou future ou d'une réalité possible, souhaitable ou imaginable". Ces représentations ne doivent pas être négligées même si elles résultent d'une construction qui met en jeu une partie de l'habitus.

Il y a deux manières d'investir son capital culturel : dans l'action, sans médiation par le jugement d'autrui ou au contraire pour une valorisation par autrui. Dans le deuxième cas, des inégalités reconnues *à tort ou à raison* deviennent des inégalités de fait. Dans le domaine scolaire, la norme d'excellence fonctionne non seulement comme critère d'évaluation d'une pratique actuelle mais aussi comme objectif car on vise une maîtrise lointaine. De plus, l'élève n'a pas le choix, il a une obligation d'excellence, il doit acquérir le niveau d'excellence et donc de compétence le meilleur possible. Ceci nous amène à la notion d'aptitude : comme la compétence est une excellence virtuelle, *l'aptitude* est une compétence virtuelle. Quelle que soit l'origine supposée des aptitudes, on ne peut en rendre l'individu responsable et l'aptitude est en quelque sorte une limite à la compétence exigible. La hiérarchie d'excellence renvoie à l'inégalité des compétences qui peut s'expliquer par la diversité des enseignements ou à défaut par l'inégale volonté d'apprendre ou à défaut par l'inégalité des aptitudes. Cela peut renvoyer aussi bien à "l'idéologie du don" qu'à "la thèse du handicap

socioculturel”.

2. La fabrication

Les hiérarchies d'excellence existeraient de toute façon entre les élèves par le seul fait de leur proposer des tâches semblables qui leur permettent de se comparer mais on peut parler de *fabrication* parce que l'école primaire publique participe de façon plus active et formelle à leur élaboration :

- 1) elle impose à tous les élèves un curriculum unique structuré en disciplines.
- 2) ce curriculum est, dans chaque discipline, structuré en programmes annuels
- 3) l'école évalue de façon plus ou moins continue le travail scolaire de chaque élève en épreuves écrites et orales
- 4) à partir des épreuves, elle évalue de façon synthétique le niveau d'excellence sur l'ensemble d'une période de travail dans les disciplines principales.

De plus, l'école ne considère pas les jugements qu'elle porte comme un point de vue sur l'élève parmi d'autres possibles mais elle prétend attribuer à chacun son vrai niveau d'excellence. "Quelles que soient les raisons pour lesquelles l'école établit des hiérarchies d'excellence, il importe de saisir qu'elle fabrique alors une réalité nouvelle, qu'elle produit sur les élèves une série de jugements qui donnent aux inégalités réelles, une signification, une importance et des conséquences qu'elles n'auraient pas en l'absence d'évaluation." Ces conséquences vont en fait très loin car le poids des hiérarchies scolaires va bien au delà de l'école : les savoirs et savoir-faire les moins comparables sont hiérarchisés par le niveau d'études qui en commande l'accès. Elles contaminent même les jugements de valeur (loisirs, alimentation, goûts) et s'articulent à l'appartenance de classe, au revenu, au pouvoir, au mode de vie et autres différences culturelles.

Dans l'étude de la fabrication de l'excellence scolaire, P. Perrenoud souligne deux écueils à éviter : sous-estimer le rôle de l'évaluation formelle et croire que les inégalités réelles produisent tôt ou tard les mêmes effets, surestimer le poids de l'évaluation et faire comme si les inégalités n'avaient aucune conséquence tant qu'elles ne donnent pas lieu à des hiérarchies formelles.

Cette fabrication se fait selon des procédés partiellement codifiés par l'institution, partiellement inventés par chaque maître : l'élaboration des jugements d'excellence s'enracine dans une pratique pédagogique et participe d'une négociation entre maître et élèves. L'étude du curriculum formel donne des renseignements sur les premiers procédés, celle du curriculum réel sur les seconds, l'évaluation formelle relève des deux types. P. Perrenoud étudie cette fabrication dans le cas particulier de

l'école primaire genevoise, mais ses observations ont sans doute une portée plus générale, avec la réserve que, dans le secondaire, l'évaluation contribue non seulement à contrôler le travail scolaire mais aussi à orienter, même si les redoublements en primaire ont déjà un poids important sur cette orientation.

3. La division du cursus en degrés.

Un des éléments importants dans la fabrication des hiérarchies d'excellence est la division du cursus en degrés : l'augmentation du nombre d'élèves a fait passer de l'enseignement individualisé à l'enseignement direct du maître à une classe d'élèves de même niveau, ce qui amène le découpage du cursus en degrés avec la nécessité d'évaluation et des moyens de régulation (pour le primaire classes spécialisées et redoublement). De là naît la contradiction entre le passage d'un degré au suivant conditionné par la maîtrise d'un programme et la volonté de limiter le taux de redoublement : si on maintient des exigences élevées, de nombreux élèves ne peuvent les atteindre, si on met des exigences que 9/10 des élèves peuvent atteindre, de nombreux élèves s'ennuient. Pour concilier ces exigences contradictoires, l'école maintient un certain flou dans les évaluations ; en particulier, c'est d'abord au groupe classe que le maître se réfère : sa réussite est compatible avec l'échec de quelques-uns et il ne s'en sent pas forcément responsable, que l'on se réfère au don ou au handicap socioculturel.

4. Le curriculum formel et l'évaluation formelle

Le curriculum formel qui est composé des textes législatifs, des programmes, des commentaires autorisés, des méthodologies, des publications destinées aux maîtres, des manuels, des recommandations pour l'évaluation, a pour but de préciser des objectifs généraux et ce qu'il faut enseigner et évaluer. Les textes officiels sont en général trop généraux et trop abstraits pour qu'on puisse s'en servir pour enseigner et plus encore pour évaluer sans ajouter une part importante d'interprétation. Si l'on examine les publications pour les maîtres et les manuels, on peut se faire une idée de l'excellence dans les différents thèmes abordés, mais même au niveau d'une discipline, l'excellence n'existe qu'à un certain niveau d'abstraction : en mathématiques par exemple, elle est constituée d'un certain nombre de savoir-faire relativement indépendants les uns des autres.

Le rôle de l'évaluation formelle est de recoller les morceaux et de fabriquer une image de l'excellence de l'élève dans un vaste domaine, voire dans le curriculum tout entier. Elle a des conséquences sur la vie de

l'enfant : sans compter l'orientation et la sélection, l'évaluation formelle modifie l'image de soi qu'a l'enfant, et la représentation que s'en font ses parents, ses camarades et ses maîtres futurs ; elle peut aussi modifier la vie quotidienne de l'enfant à l'école (devoirs supplémentaires...) ou même à la maison (récompenses, punitions...).

L'évaluation formelle a un caractère doublement sélectif parce qu'elle ne porte que sur les disciplines principales et qu'elle sert de base aux décisions concernant la carrière scolaire. Elle met en évidence certaines différences plutôt que d'autres par le choix des matières à laquelle elle attache de l'importance et par le choix du moment où elle se fait (il n'est pas indifférent d'évaluer la lecture en deuxième ou en troisième année). L'ampleur apparente des inégalités dépend beaucoup des procédés de fabrication des hiérarchies formelles : selon l'écart choisi comme significatif, la même différence réelle peut paraître négligeable ou dramatique. De plus, elle procède souvent de façon comparative et risque d'oublier tout ce en quoi les élèves sont semblables pour exagérer les différences.

Il y a aussi un certain arbitraire dû à la variété des critères utilisés. Il y a un certain nombre de règles non écrites que la plupart des maîtres respectent en ce qui concerne l'évaluation formelle, mais le maître garde beaucoup de liberté dans le choix des épreuves, son déroulement, sa correction et la prise en compte des épreuves dans l'évaluation formelle.

On évalue parfois autant que le contenu le rythme de travail, le sens de l'effort, la persévérance, (voire le soin)... Par tous les degrés de liberté dont il dispose, le maître peut avantager certains élèves plutôt que d'autres dans l'évaluation formelle. Les modes d'évaluation individualisée, formative ou critériée sont encore utilisés de façon marginale et le rôle de l'évaluation dans l'optimisation de l'action pédagogique vaut surtout pour le groupe classe.

La liberté du maître dans l'évaluation formelle est limitée par les réactions de l'inspection, des parents et des enseignants des classes suivantes. La dernière de ces pressions est sans doute la plus forte et de ce point de vue, il n'est pas évident que la compréhension des concepts soit l'acquisition la plus valorisée (au moins au niveau élémentaire) : le respect de la forme du travail scolaire compte d'autant plus qu'il semble de la responsabilité du maître. D'autre part, le faible degré de maîtrise des savoirs ou savoir-faire a des conséquences différentes suivant qu'ils sont ou non immédiatement réinvestis dans le cursus.

5. Le curriculum réel, le curriculum caché et l'évaluation informelle

A partir du curriculum formel qui lui donne une trame, le maître élabore un tissu qui est le curriculum réel partiellement réinventé au jour le jour.

Dans l'enseignement primaire, le maître a une grande liberté, y compris au niveau de la gestion du temps. Mais le curriculum réel n'est jamais la stricte réalisation des intentions du maître : il résulte d'une négociation entre maître et élèves, au niveau du temps et même des contenus. Par ailleurs, l'action du maître s'exerce le plus souvent, non pas sur des apprentissages, mais sur le travail, l'activité des élèves. Quelle que soit la pédagogie utilisée, le désir d'apprendre ou le plaisir de faire ne suffisent à eux seuls à motiver qu'une faible minorité d'élèves. Le moteur des activités est le plus souvent le désir de satisfaire une curiosité immédiate, de se conformer aux attentes du maître ou des parents, de conforter son appartenance au groupe ou d'en imposer aux autres.

A côté des normes qui se réfèrent au contenu, le travail scolaire relève de normes de conduite. La limite entre les deux est parfois difficile à tracer et une incapacité actuelle est souvent interprétée comme une mauvaise volonté antérieure. Dans les cas les plus graves, il peut se développer un cercle vicieux entre conduite et travail qui peut s'amorcer d'un côté ou de l'autre et s'amplifier parce que chacun des termes a des répercussions sur l'autre. Les jugements d'excellence, surtout quand ils sont formels sont un des moyens de pression à la disposition du maître dans la partie qu'il joue avec l'élève tout au long de l'année.

A côté du curriculum explicite, il y a un curriculum caché relatif aux apprentissages étrangers à ceux que l'école sait et déclare favoriser. Il contribue d'une part à faire intérioriser des représentations, des croyances, des goûts... d'autre part à transformer l'habitus, et c'est encore plus caché dans ce cas. Il faudrait d'ailleurs analyser le rôle de l'école dans l'acquisition de certains aspects du sens commun, lequel relève d'une construction arbitraire mais dont le caractère arbitraire est méconnu par définition même.

En pratique, l'excellence scolaire s'identifie plutôt à l'exercice qualifié du métier d'élève. Pour ce bon exercice, on peut distinguer différents moments avec leurs normes d'excellence propres qui se réfèrent au contenu mais aussi à d'autres critères (présentation, respect des règles de communication, implication dans la tâche...). Parmi eux, on peut trouver les moments d'évaluation formelle - les devoirs à la maison - les exercices individuels - les tâches de rédaction moins structurées - les situations de recherche - la participation aux discussions collectives - le travail en groupes.

Au cours de toutes ces activités, le maître ne cesse d'observer ses élèves et de les évaluer intuitivement, même en situation d'apprentissage : c'est l'évaluation informelle ; il y a interaction entre évaluation formelle et intuitive : chacune influence l'autre et le maître s'attend à ce que l'évaluation formelle confirme son évaluation intuitive. La question est de