

Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires

Michel Lobrot

L'échec scolaire n'est pas dû à l'incapacité des acteurs du système scolaire – professeurs et élèves – à transmettre ou à assimiler le savoir, mais à la « représentation » que se fait le système de ces opérations. Il s'en fait une idée qui, paradoxalement, est proche de celle de Pierre Bourdieu. Il voit dans le savoir un instrument de « légitimation » et d'adaptation sociale, un « capital » indispensable à tous. L'organisation qu'il met en place pour atteindre cette fin, à base de diplômes et d'impositions, empêche les élèves de construire ces « motivations intrinsèques » qui leur sont nécessaires pour apprendre. Il en résulte que les seuls élèves qui réussissent sont ceux qui ont la chance de trouver dans leur famille les stimulations pour y accéder, ce qui constitue une situation insupportable, contraire à toute idée démocratique. Aussi l'école doit-elle, de toute urgence, redéfinir sa « mission ».

De nombreuses recherches de caractère scientifique ont été effectuées ces dernières années, concernant soit des processus psychologiques qui sont mis en jeu dans l'univers scolaire soit directement l'univers scolaire lui-même. Les premières sont assez bien représentées par les travaux de l'équipe de Rennes avec A. Lieury et F. Fenouillet ou par l'équipe de Clermont-Ferrand avec J. M. Monteil. Les seconds ont donné lieu à des comptes rendus parus dans le numéro de décembre 1996 de la **Revue française de pédagogie**, au livre de Bernard Lahire intitulé **Tableaux de famille** ainsi qu'aux différents ouvrages de l'équipe dirigée par Bernard Charlot à Saint-Denis. Il y en aurait bien d'autres à citer.

Ces différentes recherches m'amènent à formuler une nouvelle hypothèse concernant l'échec et la réussite scolaires, que je vais essayer de présenter et de défendre dans cet article.

UNE NOUVELLE HYPOTHÈSE

Cette hypothèse de base ne peut être mieux formulée que de la manière dont elle l'est dans le livre de Lieury et Fenouillet **Motivation et réussite scolaire** (1996). Dans cet ouvrage, les auteurs reprennent la distinction faite jadis par

Baldwin entre les activités dites « autotéliques », c'est-à-dire effectuées pour elles-mêmes, pour le plaisir que leur réalisation peut apporter, et les activités « hétérotéliques », voulues pour une fin extérieure, donc instrumentales. Ils appellent les motivations par rapport aux premières « motivations intrinsèques » et par rapport aux secondes « motivations extrinsèques »

Ils reprennent les conclusions d'auteurs américains comme Deci, Nichols, Ryan et d'autres qui, à travers des recherches expérimentales nombreuses et contrôlées, constatent que non seulement ces deux types de motivations se différencient, mais même qu'elles s'opposent. Si on considère comme des « renforcements » tous les buts extérieurs qu'on ajoute à une activité pour motiver le sujet qui l'effectue, alors on peut dire, avec les auteurs en question, que « Le renforcement tue la motivation intrinsèque ». On peut vérifier en effet que, lorsqu'on soumet un sujet humain à des contraintes, à la menace d'une récompense ou d'une punition, quand on surveille son activité ou même quand on lui impose une limitation de temps, on fait baisser son niveau d'intérêt pour cette activité. À la limite, on peut supprimer tout intérêt pour l'activité, si on multiplie les motivations extrinsèques.

Cette opposition radicale entre motivation intrinsèque et extrinsèque a des conséquences considérables pour une réflexion sur la nature de l'école. Celle-ci en effet obéit complètement au schéma élaboré par Sorokin dans les années 20, à savoir qu'elle a pour fonction, dans les pays occidentaux, de sélectionner et de trier les individus en fonction de leurs compétences et de les répartir ensuite dans les différentes positions sociales. L'école régule le flux des générations montantes.

Ce faisant, elle met en jeu très fortement des motivations de nature extrinsèque. Par exemple, elle fait passer des examens, qui ne sont pas seulement ni surtout des évaluations, mais qui constituent avant tout des cibles, qu'on atteint ou qu'on n'atteint pas, et qui permettent d'obtenir des diplômes, si on les atteint. Les diplômes en question sont les passeports indispensables pour accéder aux statuts sociaux et pour réussir dans la vie sociale, etc.

Et pourtant les motivations intrinsèques continuent à jouer un rôle essentiel dans ce cadre, car c'est elles qui créent et engendrent les aspi-

ration au savoir ou ce que B. Charlot et son équipe appellent le « rapport au savoir » qui, d'après eux, est le facteur essentiel de la réussite et de l'échec scolaires.

Une question essentielle se pose, dont la réponse va orienter notre hypothèse : qu'est-ce qui fait naître, entretient, accroît l'intérêt pour le savoir ? Autrement dit, quel est le lieu où se fabrique ce levier fondamental de tout apprentissage intellectuel, à savoir l'intérêt pour le savoir ?

L'hypothèse que je propose et que je vais essayer de défendre dans ce texte est que l'école ne se préoccupe pas elle-même de ce problème, mais qu'elle se contente d'utiliser ou non les motivations intrinsèques existantes, qu'elle contribue d'ailleurs à faire baisser.

Par contre, les intérêts pour le savoir se constituent (ou non) dans la famille. C'est la famille qui est chargée, sans qu'elle le veuille, d'assurer cette fonction essentielle d'initiation aux activités intellectuelles. C'est la famille qui prépare les enfants à l'école et qui détermine indirectement la réussite ou l'échec scolaires.

Mon projet n'est pas seulement d'établir cette responsabilité de la famille, qui relève presque maintenant de l'évidence, et que tout le monde reconnaît, mais de savoir comment la famille assure cette fonction, ce qu'elle fait, autrement dit, pour permettre à l'enfant de réussir ou non à l'école.

Pour discuter ce problème, je vais considérer deux cas patents de réussites. Le premier est celui, bien repéré maintenant, des enfants de familles favorisées socialement. L'autre cas, qui vient seulement d'être mis en lumière par une étude d'une équipe de recherche de l'Éducation nationale, est celui des enfants d'immigrés, qui rattrapent, d'une manière spectaculaire, le retard qu'ils ont au départ, qui est identique alors à celui des enfants de même catégorie sociale. Ils les dépassent ensuite, d'une manière très nette. Il s'agit, dans ce second cas, plutôt d'une évolution vers la réussite, car des handicaps sérieux demeurent.

DISCUSSION PRÉLIMINAIRE

L'explication traditionnelle par rapport à l'échec et la réussite scolaires utilise, comme toujours, le bon sens, qui malheureusement est plutôt un facteur d'erreur que de vérité, comme chacun sait.

Puisque l'école utilise de préférence les mobiles de type extrinsèque, tel que le désir de s'appliquer pour obtenir de bons résultats, comme je l'ai montré tout à l'heure, on imagine volontiers que l'enfant en situation d'échec est un enfant qui n'est pas vraiment motivé par les buts qu'on lui propose, qui ne veut pas apprendre ce qu'il a *pourtant intérêt à apprendre, qui n'a pas d'ambition, de courage ou d'application*. Inversement, l'enfant qui réussit est un enfant sérieux et appliqué, qui écoute ses maîtres et ses parents et veut leur donner satisfaction. Autrement dit, on donne des explications par référence aux motivations extrinsèques. On estime que celles-ci, dans le cas de l'échec, ou ne jouent pas ou ne sont pas assez fortes ou rencontrent des obstacles importants, tels que *paresse, insouciance, dissipation, instabilité, etc.* C'est ce genre d'explication, *extrêmement courante, qu'il faut mettre en question.*

Je vais beaucoup utiliser, dans la suite de cet exposé, une recherche très approfondie faite par la Direction de la recherche et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale sur le « panel national » 1989 d'enfants du second degré. Cette recherche a donné lieu à une étude plus précise sur le phénomène dit d'« assimilation » (rattrapage relatif des enfants d'immigrés) qui a porté sur presque 40 000 enfants de familles métropolitaines et immigrés (article de la **Revue française de pédagogie** de décembre 1996).

L'auteur de cette étude, L. A. Vallet, se livre, à la fin de celle-ci, à quelques considérations explicatives qui, malheureusement, contredisent les données extrêmement riches obtenues par lui par ailleurs. Il constate un fait sur lequel je reviendrai plus loin, à savoir que *les enfants d'immigrés, qui, à l'école élémentaire, ont un retard très net par rapport aux enfants français pris globalement, rattrapent ce retard au collège.* En réalité, si on utilise, comme le fait l'auteur, la méthode statistique de « régression logistique » des données, qui permet d'étudier une variable en égalisant toutes les autres, on s'aperçoit que les enfants d'immigrés ne sont pas inférieurs aux enfants français de même niveau socio-économique, à l'école élémentaire. Par contre, ils dépassent ceux-ci au collège, sans *pour autant obtenir les résultats des élèves les meilleurs.*

Par ailleurs, l'étude, qui figure aussi dans cette recherche, du niveau d'aspiration académique des familles (*désir de voir l'enfant, quand il a 12 ans, poursuivre ses études jusqu'à 20 ans et*

désir ultérieur de le voir entrer en seconde générale ou technologique), montre que les familles d'immigrés ont un niveau d'aspiration académique nettement plus élevé que celui des familles métropolitaines. Cela a été constaté aussi aux États-Unis où on a observé que, pour tous les diplômés, *le désir d'obtenir des diplômes supérieurs était nettement plus fort dans les familles mexicaines ou noires que dans les familles de la population blanche.*

Il n'en faut pas plus à l'auteur de cette étude pour établir un rapport de causalité entre le rattrapage, qu'il appelle « assimilation », et l'importance du niveau d'aspiration académique. « Les espoirs, dit-il, que les familles d'immigrés placent dans le système éducatif sont un levier important du processus d'assimilation scolaire. »

On ne voit pas tout d'abord pourquoi ce facteur, s'il joue un rôle tellement important, ne s'exerce qu'avec un retard notable, puisque les enfants d'immigrés ne dépassent les enfants français de même niveau social qu'au niveau du collège. Si on peut admettre que la pression à la réussite venant de la famille s'exerce dès le début de la scolarité, pourquoi n'obtient-elle pas tout de suite ses effets ? La progression spectaculaire des enfants d'immigrés s'explique sans doute par une prise de conscience plus forte de quelque chose, qui n'apparaît que peu à peu, ce qui n'est pas le cas pour les pressions effectuées par la famille.

Mais surtout, les données chiffrées obtenues dans l'étude et ailleurs — qui vont nous permettre de revenir sur le cas des enfants de familles favorisées — ne confirment pas cette hypothèse.

On peut en effet distinguer trois cas de figure issus de l'étude ; appelons-les A, B, et C. Le cas A est celui des enfants de familles de cadres supérieurs et chefs d'entreprise, le cas B celui des enfants d'agriculteurs et le cas C celui des enfants d'immigrés. Dans les cas A et B, nous avons *une très bonne réussite scolaire, par rapport aux critères de l'étude.* Et pourtant le niveau d'aspiration académique varie complètement. Il est très fort dans le cas A, moins fort cependant que celui des enfants d'immigrés. Par contre, le niveau d'aspiration académique des enfants d'agriculteurs est le plus faible de tous au collège ($- 0,37$ de coefficient). Par ailleurs, les enfants d'immigrés, qui sont ceux qui subissent de loin la *pression académique la plus forte, n'obtiennent cependant au niveau du collège (résultats au bre-*

vet) que des résultats tout juste comparables aux enfants français de même niveau économique, alors qu'on devrait avoir une réussite scolaire beaucoup plus brillante.

Manifestement, il n'y a aucune corrélation entre la pression académique exercée par la famille et le niveau de réussite. Celui-ci dépend d'autres facteurs, qui n'ont que peu de choses à voir avec les motivations de type socio-économique et scolaire de la famille. Ce sont ces facteurs qu'il nous faut découvrir.

Ce qui peut nous mettre sur la voie est le résultat d'études beaucoup plus qualitatives effectuées par certains groupes de recherche comme celui de B. Charlot à Saint-Denis.

Au terme d'une comparaison effectuée par cette équipe entre des enfants de bas niveau scolaire à Saint-Denis et à Massy et des enfants de bon niveau scolaire de Massy, les chercheurs écrivent (dans le livre intitulé : **École et Savoir, dans les banlieues... et ailleurs**) : « Que faut-il faire pour réussir à l'école ? Pour les élèves de familles populaires à Saint-Denis ou dans les classes faibles de Massy, il faut aller le plus loin possible, c'est-à-dire survivre le plus longtemps possible dans l'univers scolaire. Que faut-il faire pour aller le plus loin possible ? Apprendre. Mais qu'est-ce qu'apprendre pour la majorité de ces élèves ? Ce n'est pas acquérir des savoirs présentant en eux-mêmes un intérêt propre, une valeur, du sens. Le savoir n'est pour ces élèves ni objectivé ni systématisé en univers intellectuel. Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école pour accéder à la classe supérieure, à l'université, au diplôme, au bon métier, etc. Apprendre, c'est écouter les professeurs, faire ses devoirs, apprendre ses leçons. Apprendre, c'est faire des maths, faire du français, faire de l'histoire-géo, les disciplines scolaires n'étant pas alors perçues comme des ensembles cohérents de savoir mais comme des formes institutionnelles du découpage du temps scolaire (...).

Dans les bonnes classes de Massy, la référence première est au contraire le savoir lui-même. Pour certains, le savoir existe, dans des disciplines qui ont une sorte d'efficacité : elles aident l'individu à..., lui permettent de... Pour les plus intellectuels, le savoir est Théorie, antérieure à ses applications et constituant un monde du savoir, au-delà du découpage en disciplines scolaires. Pour d'autres, bons élèves de Massy mais aussi

de Saint-Denis, filles notamment, le savoir est un acte qui permet de s'approprier le sens de la vie, dans un échange verbal constant avec les autres. Ces élèves ont un rapport au savoir, au sens propre du terme, et, parfois, un rapport au Savoir. Certes, ils ne visent pas une « culture » gratuite : pour eux aussi l'école est le lieu où l'on assure l'avenir. Mais pour accéder à cet avenir, il faut apprendre, savoir, réfléchir. »

Nous en revenons aux motivations intrinsèques du début de notre texte. La différence observée par les chercheurs réside dans le fait que les enfants en réussite scolaire veulent le savoir pour lui-même, même si, dans certains cas, ils le veulent aussi pour autre chose. Ils ont du plaisir à apprendre pour apprendre, à réfléchir pour réfléchir.

Mais où ont-ils acquis cette pulsion ? Qui leur a fait faire les expériences qui sont nécessaires pour acquérir ce goût ? La réponse à ces questions fondamentales va nous permettre de présenter une conception de la réussite et de l'échec scolaires, en rupture avec les conceptions traditionnelles.

LES « HÉRITIERS »

Les phénomènes qui expliquent la réussite ou l'échec scolaires sont à rechercher, à mon avis, dans un certain nombre de processus socio-historiques, dont l'analyse va m'amener à une confrontation directe avec les thèses de Pierre Bourdieu. Celui-ci a exposé celles-ci dans un certain nombre de livres bien connus, tels que **Les Héritiers** (1964), **La Reproduction** (1970), **La Distinction** (1979) et bien d'autres.

Les conceptions de Pierre Bourdieu se décomposent en deux volets :

1 – Les réalités qui appartiennent au savoir et à la culture, bien loin d'être des phénomènes neutres socialement, comme on le croit toujours, des productions désintéressées de l'art et de la science, sont au contraire déterminées socialement. Cela signifie que les classes supérieures les considèrent comme leur bien propre, qu'elles se valorisent par elles et attendent d'elles une « légitimation ». De ce fait même, par contrecoup, ces réalités deviennent « légitimes », du fait qu'elles appartiennent aux classes supérieures. La culture et le savoir sont donc par nature des réalités

sociales, en ce sens qu'elles sont des dispositifs utiles pour une certaine catégorie sociale. Elles n'ont pas d'autre fonction que de « légitimer. »

2 – Cette appropriation de la culture et des productions de l'école par les classes supérieures n'a pas besoin de recommencer à chaque génération. Il existe un mécanisme psychologique, de l'ordre de l'empreinte, qui assure la « reproduction » et la transmission de ce qu'on peut considérer comme un « capital culturel » ou un « capital scolaire ». Ceux-ci passent automatiquement aux générations suivantes, qui deviennent ainsi les « héritières », au sens propre, des générations précédentes.

L'appropriation de la culture par les classes supérieures est une évidence historique, sur laquelle il faudrait beaucoup s'interroger. Elle résulte de la volonté, chez les classes en question, d'utiliser au maximum toutes les forces sociales disponibles. En plus des moyens de pouvoir spécifiques (lois, police, armée, etc.) qu'elles détiennent, elles veulent aussi s'approprier la culture et les instruments du savoir, comme l'école, à cause des bénéfices sociaux et économiques qu'ils procurent. Cela résulte d'un désir de domination général, qui n'est pas centré spécifiquement sur les choses culturelles.

Cependant – et c'est là que je me sépare de Pierre Bourdieu – ces réalités culturelles n'existeraient pas, si elles n'étaient créées, inventées, reproduites et répandues par des gens qui n'appartiennent pas nécessairement aux classes supérieures, en tous cas qui n'en ont pas l'esprit et qui ne cherchent pas particulièrement la domination ni le Pouvoir.

Ceci introduit un véritable paradoxe social, que j'ai signalé dans mon livre « **À quoi sert l'école ?** ». Il s'agit du fait que les classes supérieures, justement parce qu'elles profitent de cette appropriation et ne veulent pas scier la branche sur laquelle elles sont assises, sont obligées d'accepter la culture pour elle-même, c'est-à-dire de la pratiquer dans une optique gratuite et désintéressée. Elles doivent reconnaître et apprécier la culture. C'est le prix qu'elles ont à payer pour opérer leur appropriation. Elles ne peuvent dénaturer la culture, sous peine de se priver de cette richesse même. La seule chose qu'elles puissent faire est de l'adapter à elles, de proclamer qu'elle leur appartient. Cela n'aboutit pas à la transformer radicalement.

Cependant les choses sont encore plus complexes que cela et la suite va m'amener à rejeter l'autre volet de la thèse de Bourdieu.

Il n'est pas vrai que la culture fonctionne comme un capital qui se transmettrait automatiquement, à travers le travail scolaire, grâce à une espèce d'empreinte mécanique. Nous avons affaire à une interaction. La culture est présentée aux enfants des classes supérieures et ces enfants peuvent vraiment en faire l'expérience. Ils découvrent alors non seulement les plaisirs qu'elle peut apporter, mais aussi les avantages sociaux qu'elle offre. Ceux-ci satisfont la volonté de Pouvoir, qui leur est inculquée par ailleurs. Ils investissent donc à nouveau la culture, de la même manière que leurs ancêtres. Ils recommencent à leur tour le processus d'appropriation.

Ce qui caractérise les classes supérieures et explique, à mon sens, leur réussite scolaire, n'est pas le fait qu'elles considèrent la culture, l'art, la science comme « légitimes », c'est-à-dire comme porteurs de bénéfices sociaux, mais au contraire qu'elles la considèrent pour ce qu'ils sont réellement, même s'ils en font après un usage abusif. Pour eux, les réalités de la culture débordent de tout côté l'école, qui n'est qu'un moyen d'acquiescer à la culture, mais qui ne la définit pas.

Ceci est très caractéristique de la mentalité des classes supérieures, par opposition à celle des autres classes. Alors que celles-ci se détournent de la culture, parce qu'ils la voient, à juste titre, comme un bien et un instrument de la classe supérieure, et, de ce fait, n'acceptent de l'acquiescer, à l'école, que pour les avantages sociaux qu'elle apporte, les autres, ceux de la classe supérieure, profitent de la culture telle qu'elle est. Ils en font un moyen de loisir et un instrument de développement. Ils en parent leur vie et les lieux qu'ils habitent, et ceci dans un esprit désintéressé. Bien loin de faire de la culture seulement un moyen de « distinction », comme le voudrait Bourdieu, ils en font surtout une source d'épanouissement.

S'il y a quelque chose à leur reprocher, ce n'est pas de voir la culture comme une forme de pouvoir, ce qu'elle n'est pas par elle-même, mais de l'utiliser aussi de cette manière, de telle sorte qu'ils la confisquent à leur profit et empêchent les gens des autres classes d'y parvenir. Ce n'est pas la nature de la culture qu'il faut remettre en question, contrairement à ce que croit Bourdieu,

mais son utilisation, le détournement opéré par les classes supérieures à son égard.

Il est évident que les enfants des classes supérieures profitent énormément du fait qu'ils peuvent, dans leur milieu familial, rencontrer la culture telle qu'elle est, en faire une véritable expérience et, de ce fait, rechercher le plaisir qu'elle apporte : plaisir de connaître, de savoir, de réfléchir, de créer. Il n'y a pas de miracle. Leur réussite à l'école vient précisément du fait qu'ils ne sont pas centrés sur l'école, qu'ils relativisent et qu'ils n'identifient pas à la culture, mais qu'ils sont centrés au contraire sur celle-ci, qu'ils découvrent ailleurs qu'à l'école. Ils ont un rapport anémique et non « légitime » à la culture.

Par contre, l'échec scolaire est le résultat d'une valorisation excessive de l'école. Les individus en situation d'échec voient la culture à travers l'école et non pas pour elle-même. Ils voient la culture à travers les finalités pratiques de l'école, qui utilise des motivations extrinsèques inadaptées au processus culturel. Ils ne font pas l'expérience de la culture. Ils n'apprennent pas le plaisir qu'elle peut apporter, qu'ils vont continuer longtemps à ignorer.

Voilà l'explication que je propose de la réussite et de l'échec scolaires. Cette thèse a le mérite d'éviter les raisonnements circulaires, qui sont habituels dans ce genre de sujet, où on identifie par exemple l'échec scolaire avec l'abandon scolaire (« drop out ») ou le redoublement, qui n'en sont que des conséquences parmi d'autres. En s'attaquant à ces phénomènes secondaires et non à la cause principale, on ne fait que retarder la solution, qui ne peut être de cette nature.

LES ENFANTS D'IMMIGRÉS

Venons-en à l'autre phénomène que nous avons décidé de prendre comme exemple de réussite scolaire, à savoir les enfants d'immigrés, qui, d'après la recherche de L. A. Vallet, finissent par dépasser, quant aux performances scolaires, les enfants français de même milieu socio-économique (phénomène d'« assimilation »). La réflexion sur ce phénomène va nous amener à préciser comment se manifestent, dans les familles, les conduites qui poussent à l'acculturation et à la réussite scolaire.

S'agit-il, paradoxalement, dans le cas des immigrés, des mêmes influences que celles qui s'exercent dans les milieux sociaux supérieurs ? C'est en effet ce que je pense.

L'hypothèse que je fais est que certaines — pas la majorité — parmi les familles d'immigrés portent sur la société française un regard neuf, dépourvu des préjugés que les catégories inférieures ou moyennes françaises portent sur les catégories supérieures et sur les valeurs qu'elles véhiculent. La vision négative des classes plus ou moins défavorisées avait déjà été signalée par Hoggart (« la culture du pauvre »), en son temps, dans son étude de la société anglaise.

Les familles d'immigrés dont je parle n'ont pas cette vision négative. Ils acceptent et intègrent bien des valeurs, dites culturelles, que les couches supérieures cultivent et surtout ils soutiennent leurs enfants, lorsque ceux-ci se trouvent en contact avec des objets ou situations capables de les révéler.

Une première preuve de ceci est l'observation des catégories d'immigrés qui connaissent le plus cette évolution. D'après les données de L. A. Vallet, ce sont tout d'abord les enfants de maghrébins, par opposition aux enfants africains ou européens. Or, les maghrébins sont de loin les plus étrangers à notre culture, donc ceux qui risquent de la voir avec le plus de recul et le moins de préjugés.

Ce sont ensuite les enfants qui sont nés en France de parents étrangers, par opposition aux enfants nés à l'étranger et/ou de parents français (naturalisés). Les familles de ces enfants sont évidemment des familles arrivées récemment en France, mais qui y sont déjà bien installées. Elles correspondent à ce qu'on appelle la « seconde génération ». On peut penser que leurs contacts avec la France, sans qu'il y ait encore de véritable intégration, leur donnent le recul nécessaire pour avoir de ce pays une vision juste, dépourvue des préjugés que les Français eux-mêmes entretiennent. Ils n'héritent pas de ces traditions fortes et irraisonnées, qui remontent du fond des temps, et qui créent des barrières infranchissables à la communication sociale.

Cependant, nous manquerions cruellement de données valables si nous n'avions maintenant des études de caractère clinique, qui nous permettent d'entrer au sein des familles et de voir ce qui s'y passe.

Dans cette catégorie, se trouve la très belle recherche de Bernard Lahire qui a donné lieu au livre **Tableaux de famille** (1995). L'auteur a choisi 26 familles d'immigrés ayant des enfants à l'école élémentaire. À partir des données du sondage national sur le niveau dans l'enseignement élémentaire et d'observations sur le terrain, il sélectionne 13 familles qui ont des enfants qui échouent dans leurs études et 13 qui ont des enfants qui sont plutôt en situation de réussite. Il tente de repérer les raisons pour lesquelles les premières connaissent l'échec tandis que les secondes connaissent la réussite. Pour cela, il pénètre dans les familles et les interroge sur leur vie quotidienne et sur le rapport qu'ils ont avec leurs enfants et la scolarité de ceux-ci.

Malheureusement, l'auteur adopte, dès le départ, des hypothèses inspirées de Bourdieu qui le rendent aveugle aux phénomènes qui, à mon avis, apparaissent clairement. Ces hypothèses sont répétées indéfiniment (j'ai compté 73 passages où elles sont réitérées), sans qu'il y ait jamais aucune hypothèse alternative. Comme il est impossible d'invoquer la présence ou l'absence de « capital culturel », puisque la plus grande partie des familles en sont totalement démunies, on se rabat sur les phénomènes d'encadrement, à la fois au plan moral, disciplinaire, organisationnel et scolaire. On pense et affirme que la seule façon pour un enfant de réussir à l'école est d'être encadré dans la famille. Plus l'encadrement est fort et constant, mieux les choses doivent se passer. On voit le caractère tout à fait traditionnel de cette hypothèse.

Normalement, il faudrait arriver à cette conclusion que les enfants avec de mauvais résultats manquent notablement d'encadrement, à tous les niveaux, tandis que les enfants qui obtiennent des bons résultats sont très encadrés.

Ce n'est pas ce qui ressort des données, bien au contraire. L'auteur en fait honnêtement et sans cesse la remarque. N'arrivant à aucune conclusion satisfaisante, il explique qu'on ne peut isoler des facteurs explicatifs, pour des raisons méthodologiques ; ce qui est faux, puisque les critères inspirés de Bourdieu fonctionnent bien pour lui comme des principes explicatifs.

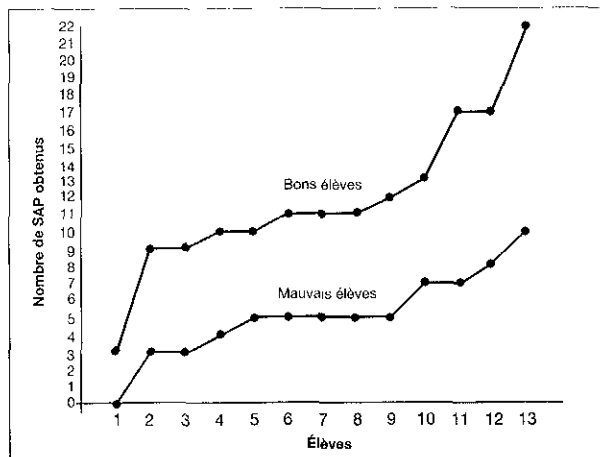
J'ai repris les données telles qu'elles apparaissent dans l'ouvrage et j'ai tenté de repérer les passages où il est fait allusion, dans les entretiens, à des scènes familiales dans lesquelles les

adultes ont avec l'enfant un rapport spontané, consistant à l'aider ou à l'encourager ou à l'autoriser à faire des activités qu'on pourrait qualifier de personnalisées, c'est-à-dire que l'enfant lui-même initie, sans que cela procède d'une exigence du milieu scolaire ou familial. J'appellerai ces rapports entre enfants et adultes « Soutiens à l'Activité personnalisée » (SAP). Il est clair que ces activités ne pouvaient être étudiées par l'auteur, qui ne cesse de les dénoncer et de les critiquer, lorsqu'il lui arrive de les rencontrer.

Pour affiner l'analyse, j'ai repéré 28 thèmes qui correspondent à des données qui rentrent dans le cadre du SAP. Certains de ces thèmes concernent plutôt les parents, qui s'expriment d'une manière libre et rentrent de cette manière en interférence avec l'enfant. D'autres concernent directement le rapport adulte-enfant, soit par exemple que les adultes laissent l'enfant faire ce qu'il veut à certains moments, soit qu'ils l'accompagnent dans une activité « personnalisée », soit qu'ils l'encouragent à l'accomplir. Enfin d'autres concernent l'enfant lui-même dans son mouvement vers les adultes, qui sont seulement les récipiendaires consentants de cette initiative.

J'ai considéré comme une mention de SAP tout passage nettement singularisé, qui contient un thème appartenant au SAP, et j'ai compté le nombre de ces passages dans chaque entretien. Le tableau ci-dessous donne les résultats de ce décompte. Les chiffres en abscisse désignent les sujets de chaque groupe en ordre croissant et les chiffres en ordonnée les nombres de mentions de SAP.

SAP obtenus par les élèves dans leur famille



Il apparaît nettement à travers ce tableau que les familles d'enfants qui réussissent sont plus permissives avec l'enfant, plus prêtes à encourager les activités qu'il entreprend, plus disposées à entrer en rapport actif avec lui que celles des enfants en situation d'échec, qui, non seulement sont moins attentives aux désirs de l'enfant, mais qui font pression, y compris par la violence, pour qu'il « travaille » et réussisse.

Cela ne veut pas dire que les familles des enfants qui réussissent n'ont pas un fort niveau d'aspiration académique. A part quelques exceptions notables, elles le manifestent, comme toutes les familles d'immigrés. Cependant cela ne résume pas toute leur conduite, qui comporte aussi des activités que j'ai qualifiées de « Soutiens à l'activité personnalisée ».

Un problème se pose toutefois : comment ces conduites qui concernent apparemment le rapport non scolaire que les familles ont avec l'enfant produisent-elles des résultats sur la scolarité ?

Il faut remarquer que les conduites en question, que l'enfant entreprend et que la famille soutient, sont la plupart du temps des activités culturelles, lettrées ou constructives, que l'adulte accepte de partager avec l'enfant, même s'il n'est pas capable lui-même d'y rentrer. Ce sont des lectures, des histoires racontées, des jeux, des communications verbales, etc. Elles concernent peu le rapport à autrui dans un esprit d'intimité ou de forte implication ou le rapport avec la nature ou la motricité. Elles ont donc une relation directe avec l'école, en tout cas avec la culture lettrée.

Un exemple tout à fait significatif de ceci est celui d'une petite algérienne, Souyla, en situation de réussite scolaire, bien que ses parents soient totalement illettrés. Elle raconte comment elle pratiquait spontanément des activités écrites dès l'âge de 3 ans. « Elle dit, note l'auteur, chercher des mots dans les dictionnaires pour ses sœurs et affirme qu'elle savait lire à trois ans et qu'elle écrit depuis l'âge de 5 ans, ce dont elle se souvient d'une histoire lue : "j'les recopie. Pis, des fois, j'lis un livre, j'vais le poser dans mon cartable, j'vais quelque part d'autre et puis j'écris c'que j'ai dans la tête. C'est parce que faut qu' j'me rappelle des trucs là dans ma tête. Mais j'recopie le plus nécessaire. Et pis de plus en plus, avant quand j'ai commencé à 5 ans, j'ai eu l'idée comme ça, et puis j'lisais des livres, parce que je savais bien lire à trois

ans. Et puis à 5 ans, j'dis bon ben j'lis maintenant et puis après j'écris et, si j'sais pas, j'relis, j'relis, j'relis comme si c'était une autodictée qu'il fallait savoir. Maintenant j'lis deux fois et puis j'me rappelle des trucs". Elle raconte aussi qu'il lui arrive d'écrire des poèmes. »

Toutes les activités que cette enfant évoque ont une finalité qu'elle se fixe à elle-même : essentiellement « retenir », ce qui l'amène à l'écriture et à la relecture. Sans doute a-t-elle été amenée à apprendre à lire de la même manière : en comparant des mots quelle voyait et en cherchant le sens. La famille créait l'atmosphère favorable à cette activité, en évitant de la bousculer ou de lui faire des injonctions diverses, contredisant son intérêt du moment. C'est ainsi qu'elle favorisait son expérience et contribuait à son apprentissage.

Toute acquisition est personnelle, procède d'une volonté d'arriver à un certain résultat, avec des moyens qu'on découvre soi-même. L'adulte peut seulement protéger l'activité en empêchant les gênes et en fournissant les supports et stimuli nécessaires. C'est l'enfant qui fait le travail, sur les réalités qui lui sont offertes, et toutes les incitations qu'on prétend ajouter ne font que diminuer l'intérêt. Un enfant en état d'échec est un enfant qui n'a pu faire cette expérience, que décrit la petite Souyla.

ET L'ÉCOLE LÀ-DEDANS

Toutes les considérations précédentes aboutissent à faire jouer à la famille un rôle déterminant. Mais ceci est un paradoxe. N'est-ce pas l'école qui est chargée institutionnellement d'instruire et d'acculturer ?

Ceci n'est malheureusement qu'un principe. L'école est beaucoup plus préoccupée de jouer le rôle, que Sorokin a si bien défini, de régulatrice des flux que de faire faire aux élèves les expériences cruciales qui déterminent le rapport au savoir. Il faudrait pour cela qu'elle se modifie profondément.

Il faudrait, par exemple, qu'elle se préoccupe de savoir quelles sont les réalités que rencontre et valorise l'enfant, en fonction de son milieu familial, et qu'elle présente systématiquement ces réalités, de manière à permettre ces expériences

qui sont à la base de tout. Ces réalités peuvent naturellement être des êtres humains et l'expérience peut se faire dans la communication. Un enfant peut découvrir une réalité ou une activité, dans le contact avec un autre enfant ou un adulte. Cela implique de vraies possibilités de communication, permettant vraiment à l'enfant de rencontrer la culture lettrée là où il peut la rencontrer, dans le cadre de ses attentes et en fonction de ses possibilités.

Ce n'est certes pas ce que fait l'école, qui est complètement centrée sur les programmes à réaliser. Seuls les enfants déjà sensibilisés par leur

milieu familial à certains aspects de ces programmes peuvent en profiter.

La conséquence est claire et les chercheurs n'arrêtent pas d'en faire le constat, à savoir que l'école est sous la dépendance de la famille. Celle-ci est le vrai facteur d'acculturation, non pas certes parce qu'elle distribue le savoir mais parce qu'elle fait faire ou non les expériences qui sont présumées à l'acquisition de celui-ci. Ce n'est pas une situation normale. C'est malheureusement la situation réelle.

Michel Lobrot
Université Paris VIII

BIBLIOGRAPHIE

CHARLOT B. (1992). – **École et savoir, dans les banlieues... et ailleurs.** Paris : Armand Colin.

LIEURY A. et FENOUILLET F. (1996). – **Motivation et réussite scolaire.** Paris : Dunod.

LOBROT M. (1992). – **A quoi sert l'école ?** Paris : Armand Colin.

MONTEIL J. M. (1993). – **Soi et le contexte.** Paris : Armand Colin.

VALLET L.A. (1996). – L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. **Revue française de pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.