


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Éducation
doit entretenir.*

Gaston Berger

« L'Homme moderne
et son éducation »

© INRP, 2005 - Tous droits réservés

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des publications

19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 58 - Fax +33 (0)4 72 76 61 68

Rédaction de la revue : Tél. +33 (0)4 72 76 61 59 - rfp@inrp.fr

ARTICLES**Dossier : Pratiques éducatives familiales et scolarisation**

(coordonné par Geneviève Bergonnier-Dupuy)

- Geneviève Bergonnier-Dupuy* – Famille(s) et scolarisation p. 5
- Florence Labrell* – Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? p. 17
- Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vrignaud* – Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire) p. 29
- Myriam de Léonardis, Hélène Fêchant, Yves Prêteur* – Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale p. 47
- Rollande Deslandes, Richard Cloutier* – Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents p. 61

Varia

- Céline Piquée* – La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves p. 75
- Denis Leroy* – Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles p. 91

NOTE DE SYNTHÈSE

- Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty* – Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation p. 111

IN MEMORIAM

- Alain Baubion-Broye* – Philippe Malrieu (1912-2005) p. 163

NOTES CRITIQUES

- J.-M. Colletta* – *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition* (F. François) p. 167
- J. Crinon (dir.)* – Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation ; *J.-P. Benoît & A. Gonnin-Bolo (dir.)* – Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives (V. Lang) p. 170
- M. Duru-Bellat* – L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? (V. Isambert-Jamati) p. 174
- É. Gentaz & P. Dessus (dir.)* – Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation (J. Crinon) p. 176
- A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (éds.)* – *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (A. Vergnioux) p. 179

LA REVUE A REÇU	p. 183
RÉSUMÉS EN ANGLAIS	p. 187
RÉSUMÉS EN ALLEMAND	p. 190
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL	p. 195

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

fjf@free.fr

rédacteur en chef

rochexj@wanadoo.fr

rédacteur en chef

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Famille(s) et scolarisation

Geneviève Bergonnier-Dupuy

L'objectif de cet article est de présenter les grandes orientations de recherche pouvant apporter des informations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et l'adolescent. Ce sont l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, l'étude de pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage (résolution de problèmes, interactions langagières, pratiques de lecturisation). En fait, la question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? Les résultats de recherches provenant des différents champs sont relativement cohérents entre eux. Ils mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Est-ce le cas dans tous les milieux sociaux ? De même, les données utilisables ne permettent pas d'avoir une vision claire des dimensions de l'éducation importantes selon l'âge de l'enfant-adolescent. Enfin, dans un contexte où les rapports entre les genres, entre les générations et la place des enfants dans la famille se sont considérablement modifiés, le défi des nouvelles recherches consistera en la prise en compte de la complexité de la réalité contemporaine.

Descripteurs (TEE) : développement de la personnalité, éducation par la famille, milieu familial, milieu social, scolarisation

Il est aujourd'hui établi que c'est une multiplicité de causes qui influent sur l'adaptation scolaire et contribuent à façonner la trajectoire d'un individu ; ces facteurs sont individuels (cognitifs ou conatifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels. Autrement dit, c'est de l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités

socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naît l'échec ou la réussite scolaire. L'analyse du système éducatif familial se révèle donc être un champ important de recherche susceptible d'aider à la compréhension des phénomènes.

À quoi s'intéresse-t-on lorsque l'on parle de la scolarité de l'élève ? Les indicateurs choisis par les chercheurs sont de plusieurs ordres et différent selon la population à laquelle ils s'intéressent (enfants ou adolescents). Ils réfèrent bien entendu aux apprentissages scolaires c'est-à-dire aux compétences ou plus couramment aux performances (notes, évaluations nationales, redoublement, orientation). De nombreux travaux abordent les notions de rapport au savoir et à l'apprendre, l'expérience scolaire, la mobilisation scolaire et la capacité à se projeter dans l'avenir (aspirations, existence d'un projet). Quant à l'adaptation scolaire (savoir être et savoir faire dans le contexte de l'école), elle intéresse plutôt les recherches sur les jeunes enfants. Autant de façons d'appréhender le métier d'élève qui proposent un patchwork de connaissances sur le lien entre éducation dans la famille et scolarisation de l'enfant et de l'adolescent. Les recherches en sciences de l'éducation (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995) et en sociologie de l'éducation et de la famille (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lahire, 1993 & 1995 ; Montandon, 1997) ont appréhendé les processus de socialisation et de personnalisation dans et hors de la famille en lien avec la réussite scolaire, les apprentissages et le rapport au savoir. Les psychologues se sont, quant à eux, plutôt centrés sur l'étude des conditions objectives et sur la mise en évidence de corrélations entre caractéristiques familiales et indicateurs de la réussite ou de l'adaptation scolaire.

Trois grandes orientations peuvent apporter des informations à propos de l'environnement familial. Ce sont l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, l'étude de pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage (résolution de problèmes, interactions langagières, pratiques de lecturisation). En fait, la question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ? À celle-ci, se rajoute la question du pourquoi, quelquefois inexplorée, beaucoup plus complexe et périlleuse. S'il existe aujourd'hui un nombre conséquent de recherches sur le lien entre caractéristiques du milieu familial et scolarisation, les données obtenues sont souvent produites, selon l'âge de l'enfant, à partir d'objectifs de recherche et de dispositifs méthodologiques différents. Chez les enfants et adolescents d'âge scolaire, les indicateurs choisis réfèrent le plus souvent aux aspects cognitifs et à la

performance scolaire. On recherche les facteurs améliorant les performances de l'élève. Les informations sur l'éducation dans la famille sont obtenues à partir du discours des parents sur leurs pratiques (questionnaires et entretiens). Chez l'enfant d'âge préscolaire, ce sont plutôt les processus en jeu dans l'apprentissage (étayage parental et participation de l'enfant) ainsi que les aspects sociaux de l'adaptation scolaire qui sont privilégiés. La question de la réussite n'est jamais posée de façon explicite et ce sont plutôt les aspects liés à la démarche intellectuelle ainsi qu'à la compréhension et à l'acceptation des règles sociales et scolaires par l'enfant qui sont appréhendées. L'observation des comportements en interaction avec l'adulte est ainsi régulièrement utilisée, technique difficile et coûteuse, qui introduit le chercheur dans l'intimité des familles, le plus souvent de classes moyennes ou supérieures (acceptant assez facilement ce type d'intrusion), et l'oblige à une grande vigilance déontologique. Ce type de méthodologie apporte des éléments fins, mais souvent décontextualisés. Dans un souci de validité, les recherches actuelles visent au recueil de données multiples, utilisent des modélisations théoriques et statistiques complexes et commencent tout juste à intégrer des informations totalement ignorées jusqu'à présent (par exemple, la concordance éducative des parents).

PROFILS ÉDUCATIFS FAMILIAUX

Les recherches sur l'éducation dans les familles sont très nombreuses et pour certaines, déjà anciennes. Les premières recherches sur l'influence de l'environnement social sur le développement cognitif et la scolarité de l'enfant se sont focalisées sur le statut social des familles et/ou sur leur appartenance ethnique. De grandes recherches longitudinales américaines (Baldwin, Kalborn & Breese, 1945) ont très tôt montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Mais la mise en évidence des processus en jeu restait très approximative. De fait, la prise en compte d'informations générales sur le niveau socio-économique et culturel ne pouvait être ignorée mais se révélait insuffisante pour parvenir à mettre en évidence les mécanismes sous-jacents pouvant expliquer les liens ou les effets d'une variable sur une autre. Les chercheurs se sont donc focalisés sur l'étude du système éducatif familial ; ils

décrivent le fonctionnement de la famille en répertoriant les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents, quelquefois de façon non organisée. Les caractéristiques des familles peuvent être analysées de façon à mettre en évidence leurs effets sur le développement de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur la scolarité et la réussite scolaire (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Desmet & Pourtois, 1993 ; Bergonnier-Dupuy, 1997 ; Tazouti, 2003).

La mise en évidence de styles éducatifs familiaux contrastés peut apporter des éléments de compréhension, souvent indirects, sur la capacité de la famille à produire des conditions favorables à la réussite scolaire ou à une scolarisation « réussie ». Très fréquemment utilisées par les psychologues, la construction de typologies permet de mettre en évidence des différences éducatives repérées en fonction de la présence/absence de tel aspect de l'éducation ou en fonction des modalités de sa présence. L'établissement de profils éducatifs intra-familiaux contrastés à partir de dimensions éducatives bien identifiées informe sur ce qui est quasi systématiquement corrélé aux aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire. Les synthèses et réflexions récentes (Gayet, 2000) précisent que ces recherches se centrent effectivement le plus souvent sur deux dimensions majeures des pratiques éducatives parentales : l'axe permissivité/contrôle et l'axe chaleur/hostilité. Baldwin & Breese (1945) avaient déjà établi plusieurs *patterns* familiaux selon trois séries de variables : « *acceptation de l'enfant* », « *protection/indulgence* » et « *démocratie à la maison* ». Les caractéristiques de l'environnement appelé « *démocratique* » étaient corrélées positivement avec un bon développement cognitif. C'était l'inverse pour les familles les plus protectrices et les plus restrictives. Baumrind (1971) a établi une typologie très connue permettant de différencier trois principaux styles éducatifs : style *autoritaire* (éducation rigide), style *structurant* (respect ferme d'un ensemble de règles mais tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), style *permissif* (peu d'exigence en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). Cette typologie a été réutilisée régulièrement par d'autres chercheurs qui ont pu mettre en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires. Steinberg *et al.* (1992) ont pu ainsi vérifier que les parents de style structurant ont un meilleur engagement dans la scolarité de leur enfant. Dornbusch *et al.* (1987) ont démontré que la perception par des adolescents du style éducatif autoritaire et permissif de leur famille est corrélée avec des

performances scolaires faibles ; c'est l'inverse pour le style structurant. Les parents qui imposent un minimum de règles de vie familiale et qui modulent ces règles en fonction du contexte offrent à leur enfant de meilleures conditions de se développer d'un point de vue cognitif (Lautrey, 1980). Cette stratégie éducative se retrouve plus souvent chez les parents de milieu favorisé. Dans un registre socioaffectif, Lescarret (1999) montre plus récemment que la dynamique familiale associée à la réussite scolaire chez les adolescents est construite autour d'une présence équilibrée de loi et de sécurité : attention soutenue au travail de l'adolescent, climat de confiance et sanctions modérées favorisant l'effort et l'autonomie. Chez des adolescents de milieu défavorisé, lorsque les parents accordent une place centrale et dynamique à l'adolescent, celui-ci est en réussite scolaire ; c'est l'inverse dans le cas des familles (souvent les plus défavorisées) qui ne prennent pas en compte les préoccupations de leur enfant.

La définition et le croisement des deux grands facteurs utilisés le plus souvent (tendresse *versus* froideur/contrôle autoritaire *versus* laxisme) permet aux chercheurs de repérer des groupes de parents plus ou moins contrôlants et plus ou moins chaleureux. En fait, les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire de l'enfant sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation (avec la mise en place de routines familiales permettant d'anticiper et de prévoir), le soutien affectif des parents ainsi que leur prise en compte de l'enfant en tant que personne (possibilité de donner son avis, consultation de l'enfant à propos des décisions le concernant, valorisation de l'autonomie de l'enfant).

La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Or, la prévalence d'un idéal d'enfant autonome, en réussite sociale (épanoui) et scolaire (bon élève) se retrouve non seulement valorisée par les classes moyennes et aisées mais aussi par les professionnels de l'éducation voire les chercheurs qui considèrent aujourd'hui ces caractéristiques comme des critères de la réussite éducative. Les dimensions d'un des questionnaires que nous avons élaborés (Bergonnier-Dupuy, 1997) en sont particulièrement représentatives. Adressé à des parents d'enfants de trois ans, ce questionnaire était construit autour de cinq thèmes, inspirés de la recherche de Kellerhalls & Montandon (1991) : adaptation à la vie familiale, autonomisation, stimulation de

ses capacités, épanouissement personnel et réciprocité dans les rapports aux autres. Les résultats avaient d'ailleurs montré que les parents valorisant l'autonomie dans un cadre structuré ou valorisant la communication et la présence active et attentive du parent auprès de l'enfant, interagissaient plus efficacement lors de jeux didactiques et avaient des enfants plus performants sur le plan cognitif que ceux qui déclaraient ne pas disposer de stratégie éducative à moyen et long terme et s'adapter plutôt à la situation au jour le jour. Un autre exemple concerne les valeurs éducatives (Kohn, 1959). Classiquement, deux types de valeurs sont distinguées dans la littérature : les unes valorisant le conformisme (politesse, obéissance, propreté, ordre, honnêteté, respect des autres, discipline), les autres valorisant l'autonomie (initiative, curiosité intellectuelle, esprit créatif et critique). Les classes moyennes (dont les enseignants) et supérieures insistent plus sur le respect des autres, la maîtrise de soi, l'indépendance, l'autonomie et la créativité (valeurs valorisées par l'école), ce qui renvoie au modèle individualiste d'épanouissement de l'individu décrit, entre autres, par de Singly (2003). Les classes populaires choisissent davantage l'adaptation aux contraintes extérieures, l'obéissance aux règles, l'ordre, la propreté et la politesse (pourtant utiles pour s'adapter à l'école). Ceci impose de replacer les conceptions dominantes de l'enfant et par voie de conséquence, de la façon de « bien les traiter » et de « bien les élever » dans leur contexte géographique, social et historique précis. Autrement dit, est-on sûr que les mêmes variables produisent toujours les mêmes effets quel que soit le contexte ?

Même s'il est nécessaire de dépasser l'idée réductrice d'un simple déterminisme sociologique, les configurations familiales définies à partir des différentes typologies sont toujours inégalement représentées dans les différents milieux sociaux. Certains styles éducatifs familiaux peuvent se révéler efficaces dans certains milieux et moins efficaces dans d'autres. Par exemple, le recours à des pratiques contrôlantes et valorisant le développement moral (sévérité associée au contrôle strict des sorties et des fréquentations de l'adolescent) peut être associé à la réussite scolaire dans les milieux populaires. Ce n'est peut-être pas le cas dans les milieux plus aisés qui favorisent plus l'autonomie et les initiatives personnelles d'un enfant ou d'un adolescent, souvent soucieux de ses droits. Peu de travaux s'interrogent sur le poids différentiel des variables en jeu alors même que des indicateurs identiques sont le plus souvent utilisés pour décrire des populations issues de milieux sociaux différents. De plus, l'analyse des caractéristiques des milieux définis

comme favorisés ou défavorisés ne révèle pas toujours une homogénéité dans la façon dont les parents élèvent leurs enfants. En comparant des familles de milieux moyen-supérieur et bas (subdivisé en bas et défavorisé), Palacio-Quintin & Jourdan-Ionescu (1991) trouvent des différences particulièrement significatives entre le milieu défavorisé et les deux autres à propos des pratiques éducatives familiales et des performances cognitives de l'enfant de quatre ans. Les travaux sur les réussites paradoxales, issus de l'intérêt des chercheurs pour la notion de résilience, le montrent également (Ravoisin, Pourtois & Desmet, 2000).

De plus, en l'absence de recherches longitudinales, alors même que l'on met l'accent sur l'importance de la continuité éducative, on ne peut véritablement vérifier l'existence d'une stabilité des pratiques éducatives familiales dans le temps. Les résultats des recherches ont tendance à faire ressortir toujours les mêmes tendances générales quel que soit l'âge de l'enfant. Or, on peut se demander ce que cela recouvre exactement. Certains chercheurs précisent que les pratiques éducatives des classes moyennes et favorisées sont relativement homogènes. À vrai dire, leurs pratiques peuvent paraître cohérentes mais ne sont pas forcément homogènes avec, d'une part, un discours valorisant les relations paritaires entre tous les membres de la famille et une volonté de favoriser l'autonomie de l'enfant dans la vie de tous les jours et d'autre part, une surveillance attentive du travail scolaire, un contrôle de plus en plus fort des déplacements. Quant aux pratiques des parents de milieux plus défavorisés, elles sont décrites comme plus hétérogènes (mélange de laxisme et d'autoritarisme par exemple) et plus fluctuantes. En fait, la mise en évidence de profils familiaux généraux, sorte de cliché instantané, ne permet que très rarement la mise en évidence de variations des pratiques selon les domaines de vie.

Pendant longtemps, les informations demandées à propos de la famille étaient fournies par celui ou plutôt par celle (la mère) qui acceptait le plus souvent de participer à ce type d'enquête. Les recherches les plus récentes tentent d'obtenir les avis de la mère, du père voire l'avis de l'enfant et de l'adolescent sur l'éducation qu'il reçoit ; ce qui introduit la prise en compte de la dimension systémique avec, par exemple, une centration sur l'implication paternelle et sur la cohérence et la concordance éducative entre les deux parents ; ces aspects sont très rarement mis en lien avec les éléments concernant la trajectoire scolaire de l'élève (Brossais, 2003). Nous ne reviendrons pas ici sur les nombreux travaux qui ont mis en évidence la socialisation familiale différenciée selon le

sexe de l'enfant et de l'adolescent. En fin de compte, assez peu d'informations récentes sont à notre disposition sur le lien entre conditions de vie dans la famille selon que l'on est fille ou garçon et scolarisation (hormis les recherches portant sur les familles maghrébines : Zeroulou, 1988).

Enfin, même si la famille nucléaire est le type de famille le plus fréquent et alors même que de nombreux travaux (Le Gall & Bettahar, 2001) portent sur l'examen des nouvelles formes familiales (familles monoparentales et recomposées, homoparentalité, etc.), il est à noter que nous avons très peu de connaissances à propos de la scolarité de leurs enfants (Archambault, 1998). Il y a là, tout un champ de recherche à défricher, d'autant plus que les voix des psychanalystes et des sociologues sont plutôt discordantes à propos de l'impact de ces configurations familiales sur les enfants et les adolescents : les premiers s'inquiétant du bouleversement de l'organisation familiale traditionnelle, du vacillement de l'autorité paternelle et de l'avènement de l'enfant tyran, les seconds, observant plutôt les « vertus de la famille démocratique » (Vaillé, 2005) ou s'interrogeant sur les nouvelles représentations sociales de la normalité. Il est clair que cela impose aux chercheurs d'inventer de nouveaux cadres d'analyse, plus complexes, incluant par exemple la fratrie, le réseau social (famille élargie, nouvelles alliances, etc.) et permettant de dépasser le constat maintes fois vérifié de l'importance d'une éducation aimante et d'un contrôle modéré. En effet, si ce cadrage reste valide pour le travail auprès des familles en grande précarité et/ou des familles maltraitantes et négligentes par exemple, il devient moins discriminant dans le cas des familles sans difficultés apparentes et demande à être affiné.

ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ

La mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant a considérablement augmenté depuis les années soixante et ce, tout particulièrement dans les milieux populaires. L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour des notes, du contenu des apprentissages, du rapport aux enseignants et des problèmes de discipline (Terrail, 1997 ; Montandon & Perrenoud, 1987). Plusieurs travaux ont démontré l'importance des discussions familiales à propos du collège et les différences dans ce domaine selon que l'enfant est ou non en difficulté (Davaillon, 1993). L'accompagnement familial à la scolarité de l'enfant et de l'adolescent a fait l'objet de nombreuses

recherches de sociologie et de psychologie. Ces dernières décrivent l'ensemble des pratiques éducatives mises en place par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant ainsi que les représentations, aspirations et attentes parentales envers l'école.

Certaines approches sociologiques classiques, ont permis de mettre en évidence et d'expliquer les déficiences et les infériorités de certains milieux socio-familiaux. Sont évoqués là les carences éducatives, les manques culturels, le handicap social ou linguistique du milieu familial. L'inégalité des chances y est conçue comme le produit d'un déterminisme des rapports sociaux de domination (Bourdieu & Passeron, 1970) ou comme le résultat complexe de l'interaction entre ces rapports, l'habitus et les stratégies individuelles (Boudon, 1973). La combinaison entre différentes variables crée des conditions de vie fondamentalement différentes selon la position que l'on occupe sur l'échelle sociale et amène à développer des représentations différentes de la réalité sociale et de ce qui peut être désiré et surtout accessible. Si les recherches s'inspirant de ces approches théoriques ont permis de mettre en évidence les inégalités sociales face à la réussite scolaire, d'autres modélisations théoriques, plus récentes, se sont attachés à comprendre comment l'interaction entre le monde de l'école et celui des familles populaires notamment pouvait intervenir dans la genèse de l'échec ou la réussite scolaire. Plus récemment, Charlot (1997) privilégie les conditions d'appropriation du savoir par le sujet et la prise en compte de sa singularité. Ce sont les chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie qui ont investi en premier cette question.

Lorsque les familles sont marginalisées socialement, le rapport avec l'école est le plus souvent vécu de façon conflictuelle. Elles s'impliquent peu dans la scolarité de l'enfant et n'ont pas de projet précis. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999) indiquent que les représentations croisées des familles défavorisées et de l'école sont empreintes de méfiance et d'incompréhension. Le terme de « résignation parentale » a été utilisé par Tedesco (1979) pour décrire l'attitude de ces parents qui restent le plus souvent en retrait et ne se mêlent pas du travail de l'enseignant alors même que ce dernier valorise plutôt un parent qui dialogue et montre son intérêt pour le parcours scolaire de son enfant. Tazouti (2003) décompose les attentes envers l'école en attentes cognitives (apport de connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle, etc.) et en attentes de socialisation (apprendre à vivre avec les autres, etc.). Les familles modestes privilégient plutôt les secondes (même résultat chez Francis, 2000) ; les familles plus favori-

sées s'intéressent aussi aux apprentissages académiques. Évidemment, certaines familles modestes attendent beaucoup de l'école, tentent d'aider leur enfant et conçoivent pour lui un avenir scolaire comme une occasion de promotion sociale (Charlot *et al.*, 1992 ; Lahire, 1995). Les enfants appartenant à des familles où il existe un projet familial fort et durable semblent, d'ailleurs, réussir mieux que les autres (Castellan, 1989 ; Zeroulou, 1988 ; Terrail, 1990). A. Henriot-Van Zanten (1990) a montré que certaines familles modestes mettent en place des stratégies (isolement du voisinage, contrôle des fréquentations) visant à aider leur enfant à s'émanciper de la condition sociale de ses parents. Tazouti (2003) indique que les variables expliquant les performances scolaires en milieu populaire sont les mêmes que celles qui apparaissent dans les études portant sur plusieurs milieux sociaux (bonnes performances de raisonnement de l'élève, fortes aspirations parentales pour la scolarité, bonne communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, bon rapport au savoir, au langage et à la lecture). Cela n'empêche pas d'autres familles de craindre le succès de leur enfant. Gayet (1997) introduit le terme de conflit populaire pour désigner l'ambivalence des parents face à la réussite de l'enfant, susceptible alors de s'éloigner de son milieu d'origine. Lahire (1995) analyse les phénomènes de dissonance et de consonance entre les configurations de familles populaires et l'univers scolaire.

Les familles plus favorisées semblent appréhender leurs relations avec l'école de façon sereine voire revendicative et font confiance aux capacités de leur enfant. La réussite scolaire est alors envisagée comme l'occasion de maintenir ou d'améliorer par la culture les avantages acquis par les parents. Il est évident que, dans ces conditions, la bonne performance devient la norme. Les parents n'attendent pas de l'enfant une scolarité moyenne et visent même pour certains, surtout ceux qui ont réussi par l'école, l'excellence. Dans ces conditions, un échec scolaire relatif peut être envisagé comme un échec social. Cependant, très peu de recherches apportent des données sur le vécu familial et le vécu d'un jeune lors d'un échec paradoxal (Daverne, 2003). Qu'en est-il alors du poids d'un projet parental fort et quelquefois unilatéral dans un contexte de valorisation de l'autonomie et de la réussite individuelle ? De même, à notre connaissance, aucune recherche n'a encore tenté de mettre en évidence les aspects émotionnels liés à la « course à la réussite ».

L'accompagnement à la scolarité peut être abordée à travers les relations des parents avec l'institution

scolaire, le contrôle et l'aide du travail scolaire de l'enfant et la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire. Les recherches, plutôt initiées outre-atlantique par des psychologues, ont le plus souvent répertorié les différentes dimensions de l'éducation des parents. Cette approche permet la décomposition du style parental en différentes composantes et ainsi, permet de mieux identifier les pratiques éducatives familiales susceptibles de favoriser la réussite scolaire de l'enfant et l'adolescent. C'est alors la notion de spécificité qui est mise en avant. Ces chercheurs adoptent le plus souvent, une perspective théorique écosystémique (Bronfrenbrenner, 1979) qui place l'individu dans un écosystème composé d'ensembles interactifs allant du macrosystème au microsystème. L'éducation dans la famille y est appréhendée dans la complexité de la confrontation entre relations, rôles, institutions et valeurs. Zellman & Waterman (1998) différencient la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant et la participation parentale au travail scolaire de l'enfant. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) proposent un modèle selon lequel la participation parentale est induite par la compréhension que le parent a de son rôle, par le sentiment de compétence positif qu'il ressent lorsqu'il aide son enfant et par la perception qu'il a des opportunités à participer à la vie de l'école ; cette participation pouvant, dans un second temps, influencer sur les résultats de l'élève. En fait, peu d'études, notamment francophones, ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école. Aux États-Unis, Clark (1983) montre que plus les familles populaires participent à la vie de l'école (réunions, visites, etc.), plus l'enfant a de bons résultats. Deslandes *et al.* (1995) distinguent quatre facteurs importants : la communication entre l'école et les familles, le soutien affectif, la communication parents-adolescent et les interactions parents-adolescent axées sur le travail scolaire. Epstein (1992) et Steinberg *et al.* (1992) ont établi une relation entre les résultats scolaires et ces dimensions de l'accompagnement parental de l'enfant du primaire. Il est nécessaire de préciser que l'implication parentale ne sera vraiment efficace que si l'élève s'engage aussi. Tout ceci suggère l'importance des interventions parentales favorisant l'implication et l'autonomisation de l'enfant ou l'adolescent et souligne l'importance des travaux sur le rapport au savoir. Charlot (1997) propose une reformulation du mode d'analyse de la réussite (ou de l'échec) privilégiant notamment les activités effectives des sujets et leur spécificité mais aussi le sens qu'ils accordent à leur propre cheminement et aux situations qu'ils vivent. De récentes recherches,

en psychologie du développement, s'appliquent à connaître la perception de l'adolescent sur l'accompagnement à la scolarité de ses propres parents. Les résultats obtenus seront intéressants car le recueil des divers points de vue des membres de la famille apporte des éléments complémentaires qui permettent d'affiner notre connaissance des processus en jeu.

Traditionnellement, les recherches font état de l'omniprésence de la mère qui aide et supervise, quelquefois suppléée par la fratrie ; le père n'apparaissant qu'en dernier lieu. Dans les familles à statut social élevé, les mères participent aux devoirs et à la programmation du travail hebdomadaire. Elles assument aussi un rôle pédagogique et essaient de faire comprendre l'intérêt des connaissances acquises à l'école dans la vie quotidienne. C'est moins le cas dans la majorité des familles à statut social moins élevé. L'importance de l'implication de la mère est souvent mise en évidence et semble être considérée comme un prédicteur relativement puissant de l'adaptation sociale et scolaire, à plus ou moins long terme. Après avoir interrogé le père et la mère séparément sur la façon dont ils accompagnent le travail scolaire de leur adolescent, Esparbes-Pistre & Bergonnier-Dupuy (2004) montrent que le suivi scolaire et le soutien positif maternels sont liés à une bonne moyenne générale de l'élève ; à l'inverse, plus il y a d'autonomisation parentale dans le travail scolaire et moins les résultats sont bons. Plus les mères ont un niveau d'études élevé, plus elles suivent la scolarité de leur enfant. Plus les pères ont un niveau d'études élevé, moins ils disent laisser leur enfant se débrouiller seul dans le travail scolaire. Ce contexte familial, où la mère s'implique concrètement et où le père ne laisse pas son enfant se charger seul de sa scolarité, favorise la réussite. Ces nouveaux résultats montrent à nouveau l'importance de recueillir des données sur les différents domaines de vie ainsi que sur l'implication et la tension vers la réussite de tous les membres de la famille. Les chercheurs devraient mener une réflexion sur la notion d'autonomisation (définition(s), degré, etc.) et son impact sur la réussite scolaire.

THÉORIES IMPLICITES PARENTALES, INTERACTIONS PARENTS-ENFANT, DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DU LANGAGE ORAL ET ÉCRIT

Pour compléter le tableau brossé précédemment à partir du style éducatif général et de l'accompagnement à la scolarité, il importe aussi de sonder des

dimensions plus proximales relevant directement de l'aide aux apprentissages académiques ou indirectement de l'engagement parental dans des activités didactiques pour les plus jeunes.

Chez l'enfant qui n'a pas encore intégré l'école élémentaire, peu de travaux récents traitent du lien direct entre pratiques familiales et adaptation scolaire. Les informations les plus intéressantes proviennent de travaux portant sur les théories implicites de l'éducation et les pratiques familiales en lien avec la construction précoce des connaissances, du langage et l'apprentissage de la lecture-écriture. Ce champ est essentiellement investi par les psychologues du développement qui se positionnent dans la lignée de l'approche psychosociale du développement (Wallon, 1954) et/ou de l'approche interactionniste inspiré de Vygotski (1934/1985) et de Bruner (1983). Dans une perspective interculturelle, d'autres se réfèrent au concept de niche de développement et d'apprentissage (Super & Harkness, 1997 ; Bril *et al.* 1999) qui renvoie à l'idée que le développement de l'individu est dépendant de trois sous-systèmes principaux : l'agencement du contexte physique/écologique et social/culturel, les traditions culturelles de soin et d'éducation et les croyances (ethnothéories) des éducateurs.

La quasi-totalité des chercheurs s'accordent à dire que pratiques et représentations sociales s'engendrent mutuellement. L'étude *des théories implicites du développement et de l'éducation*, définies par Vandenplas-Holper (1987) comme les « *connaissances relatives aux besoins des enfants, aux processus du développement et à l'action éducative des parents* » nous offre un cadre d'analyse permettant de mieux comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et le contexte social et culturel dans lequel les individus évoluent. En tant que forme de connaissance, elles peuvent être conçues comme permettant de motiver, d'organiser et de guider le comportement des parents. L'environnement familial peut ainsi refléter les représentations parentales au travers de l'organisation de la maison, du type d'activités proposées à l'enfant, de l'effet cumulatif de certaines attitudes face à l'exploration et à l'expérimentation, etc. Le fait que les parents anticipent et définissent ce que doivent être le développement et l'éducation de l'enfant (et de leur enfant en particulier) peut créer des conditions particulières dans lesquelles ce dernier va évoluer. Alors que les recherches sur les styles éducatifs ne s'imposent pas toujours de différencier les représentations et les pratiques déclarées, les recherches portant sur les

croyances parentales font une nette différence entre ce que les parents pensent et font. De nombreux travaux montrent le lien existant entre les conceptions parentales (de l'enfant, du développement et de l'action éducative), les modalités de la communication parent / enfant d'âge préscolaire et le développement de l'enfant (Sigel, 1985). Sigel indique que les parents ayant des croyances constructivistes quant au développement de l'enfant s'engagent plus facilement dans des stratégies de distanciation et que leurs enfants ont un niveau cognitif plus élevé que les autres. De Baryshe (1995) constate une forte corrélation entre les croyances maternelles (objectifs et attentes vis-à-vis de la lecture conjointe), les pratiques lors des lectures partagées, le niveau langagier et l'intérêt de l'enfant d'âge préscolaire pour les livres. Prêteur & Sublet (1995) montrent que les parents de milieux favorisés développent des activités réflexives portant sur l'usage et le contenu du livre tandis que les parents de milieux défavorisés valorisent les activités de type scolaire. Le Vine *et al.* (1996) montrent que le niveau d'études de la mère influe sur ses conceptions du développement de l'enfant et sur son engagement dans les interactions verbales auprès de l'enfant (au cours de la première année) mais aussi sur le vocabulaire et les scores d'intelligence de cet enfant à deux ans et demi. Ce champ de recherches ne concerne quasiment que les mères d'enfants d'âge préscolaire et les recherches n'investissent pratiquement jamais les conceptions parentales liées aux besoins des enfants à l'école, aux moments d'acquisition de telle ou telle compétence scolaire, etc.

Quant à *l'analyse des interactions didactiques parent-enfant*, lors d'observations à domicile dans des situations inspirées de la démarche expérimentale, elle s'est développée depuis la redécouverte des travaux de Vygotski (1934/1985). La plupart de ces travaux ne prennent pas en compte la variable socioéconomique (ou tentent de la contrôler) et choisissent des populations qualifiées d'« ordinaires ». En fait, les familles qui acceptent une telle intrusion dans leur intimité sont assez souvent des familles plutôt favorisées (professions et niveaux d'études assez élevés) et sensibilisées aux discours psychologiques sur le développement de l'enfant.

Les études les plus anciennes avaient déjà apporté des éléments concernant les comportements des mères lors d'interactions avec leur enfant. Pourtois (1979) avait trouvé que les enfants dont les mères étaient les plus contrôlantes (type « imposition » : peu de prise en compte des capacités de l'enfant, ensei-

gnement directif avec imposition de modèles à adopter) avaient de moins bonnes performances cognitives que ceux dont les mères favorisaient l'autonomie de fonctionnement (type « développement » : aide à l'exploration, encouragement à évaluer les résultats des actions, feedbacks positifs fréquents). Les mères de milieu défavorisé avaient plutôt un style impositif. À partir de cette étude, Pourtois, Desmet & Lahaye (2003, p. 14-15) reprennent ce qu'ils appellent les facteurs de privilège en sélectionnant les attitudes, les comportements éducatifs et les traits de personnalité des mères d'enfants de cinq-sept ans qui sont associés à une bonne qualité du développement et de l'adaptation scolaire. En voici quelques-uns : recourir à des conduites proactives, réactives et à des renforcements positifs, demander à l'enfant d'expliquer ses réponses, lui fournir des standards de performance, lui laisser un rôle d'initiateur et se fier à ses possibilités, exprimer une attitude tolérante et peu d'affects négatifs et manifester une stabilité émotionnelle, etc. Ceci est toujours à mettre en parallèle avec les données exposées précédemment. Nous avons là une autre description (à partir de comportements observés et non pas de représentations et pratiques déclarées par les parents) d'une éducation basée sur la confiance et la vigilance, l'autonomisation et l'aide en cas de besoin.

Les recherches plus récentes portent sur la description de l'organisation séquentielle de l'activité des deux partenaires (Bergonnier-Dupuy, 2002) et permettent véritablement de comprendre comment se construit la relation et comment se met en place « pas à pas » le soutien de l'activité de l'enfant. L'intérêt des chercheurs n'est plus seulement centré sur l'adulte ; l'enfant, même très jeune, est conçu comme un partenaire actif au sein de la dyade parent-enfant. Il ne s'agit donc plus seulement de repérer la présence de tel ou tel type de comportement parental mais d'analyser la justesse et donc d'une certaine façon, l'efficacité de l'aide parentale ainsi que la manière dont l'enfant s'en accommode au sein de stratégies de résolution communes. Ainsi, les travaux les plus récents démontrent une pluralité des mécanismes de transmission, une variabilité des formes de tutelle parentale et une diversité des façons d'agir et de réagir du côté de l'enfant. Ce qui est particulièrement mis en avant ici, ce n'est plus uniquement la capacité du parent à utiliser les « bons » patrons de comportements mais c'est aussi sa capacité à être flexible, à réguler le comportement de l'enfant (aspect diachronique) et à partager les responsabilités avec lui.

Ces travaux abordent l'analyse des comportements sous l'angle cognitif et laissent quasi systématiquement de côté ce qui relève des émotions et de l'affect. Ils montrent que les parents, développant des routines interactives stables, aident l'enfant très jeune à établir un lien entre ses actes et leurs effets ; mais, dès 2-3 ans, ce sont les aides favorisant l'autonomie de fonctionnement, tout en restant appropriées aux capacités actuelles de l'enfant, qui sont corrélées à de meilleures performances cognitives. La comparaison des mères et des pères a permis de proposer des modélisations concernant l'apport contrasté de l'un et de l'autre (Lechanu & Marcos, 1994). C'est notamment Labrell (1996) qui décrit les mères d'enfants de deux ans comme plus didactiques (favorisant l'assimilation) et les pères comme plus déstabilisateurs (favorisant l'accommodation). Les quelques données dont nous disposons sur les familles moins favorisées renvoient toujours à des tutelles moins réactives et moins libérales. Aucun lien n'a véritablement été établi entre les résultats de ces recherches et la scolarisation des enfants.

Les pratiques de lecturisation ont fait aussi l'objet de recherches et réfèrent à une dimension particulière de l'éducation dans la famille : l'apprentissage du langage oral et écrit. Cela complète les informations obtenues sur l'accompagnement à la scolarité des enfants plus âgés. Un nombre non négligeable de recherches portent sur les interactions langagières parent-enfant et rendent compte du lien entre discours parental et construction des connaissances chez le jeune enfant. Deux recherches françaises assez récentes apportent des éléments à relier avec les apprentissages scolaires (Pigem, 1999 ; Lanoë, 1999).

La première (Pigem, 1999) est intéressante car elle est longitudinale et concerne, entre autres, la mise en lien du style lectural de l'enfant au sein de la dyade mère-enfant (à quatre et cinq ans) et de ses compétences repérées par l'enseignant, un an plus tard (niveau langagier/intérêt pour le langage et qualité de l'attention/intérêt en lecture-écriture, autonomie/confiance en soi dans cet apprentissage/demande d'aide/usage spontané de la bibliothèque/prise de parole et demande de clarification). C'est donc la prédictibilité des compétences de l'élève à partir des pratiques antérieures de lecturisation familiale qui est ici travaillée. À partir de l'observation des comportements des trente-six enfants au sein de la dyade mère-enfant observées lors d'une lecture d'album, l'auteur établit une classification. Elle identifie trois groupes d'enfants selon le taux horaire des types de

comportements identifiés : les « para-lecteurs » (engagement quasi exclusif dans des activités de « gestion de la lecture » : pointer et tourner les pages, inciter leur mère à répondre et à finir la lecture), les « attentifs-résistants » (attention importante, peu de « traitement et de complément de l'information » renvoyant à une faible implication personnelle dans l'interaction et peu de « gestion de la lecture ») et les « impliqués » (importance des catégories « traitement » et complément de l'information », expression verbale élevée, peu de désynchronie avec la mère et faible maintien de l'attention). À six-sept ans, les enfants du premier groupe sont les moins intéressés par les activités relatives à l'écrit et obtiennent des scores faibles dans les différentes mesures des compétences repérées par l'enseignant. Les enfants du second groupe sont les plus attentifs durant les lectures d'histoires en classe et montrent le plus d'intérêt pour l'écrit. Leurs demandes d'aide sont moyennes. Les enfants « impliqués » demandent le plus d'aide, sont considérés comme les moins attentifs dans les activités structurées de l'école ; ils paraissent moins intéressés par les activités liées à l'écrit que les enfants « attentifs-résistants » mais davantage que les enfants « para-lecteurs ». Ces résultats semblent démontrer une certaine continuité dans les modes d'accès de l'enfant à l'apprentissage de l'écrit (dans la famille puis à l'école) en ce qui concerne l'attention, les demandes faites à l'adulte et l'intérêt pour les activités de lecture-écriture. La façon dont l'enfant agit au sein des routines interactives familiales se prolongerait donc dans sa façon d'appréhender les apprentissages scolaires. On retrouve ici, sous une forme plus feutrée, la question de l'adéquation entre pratiques familiales et pratiques scolaires.

Lanoë (1999) montre, quant à elle, que des lectures partagées fréquentes, une sensibilisation précoce aux livres et des pratiques de lecture nombreuses et variées prédisent le mieux les compétences langagières des enfants de 2 à 8 ans. Par contre, ce sont les activités d'écriture réalisées avec les parents qui expliquent le niveau de compétences au CP et au CE1. Les parents de milieux favorisés interagissent plus (apports d'informations, questions, *feedback*) avec leur enfant qui verbalise plus également. Les parents de milieux défavorisés focalisent l'attention de l'enfant et gèrent la manipulation du livre. Enfin, une partie du travail de thèse de Lanoë (1999) a consisté à comparer les interactions adulte-enfant et les pratiques de lecture selon quatre groupes de tuteurs (parents, assistantes maternelles, enseignants, éducateurs). Elle montre que, en fonction de

l'âge de l'enfant, chaque type de tuteur a un profil particulier. Même si cette recherche ne prend pas en compte les différents milieux dans lesquels évolue un même enfant et leur impact éventuel, cette approche mérite d'être soulignée. En effet, comme dans les perspectives précédentes, il manque des travaux apportant simultanément des indices sur les différents contextes de vie de l'enfant et l'adolescent. Enfin, peut-être plus qu'ailleurs, il ressort de l'ensemble de ses travaux l'importance de prendre en compte l'âge des enfants.

CONCLUSION

Nous venons de voir que les résultats de recherches provenant de champs différents sont relativement cohérents entre eux. La plupart des travaux se centrent sur les indicateurs de la réussite scolaire ou portent sur les compétences considérées indispensables pour une scolarisation réussie (acquisition du langage oral ou écrit, compétences cognitives). Ils mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. Au-delà de ce premier constat, les données utilisables ne permettent pas d'avoir une vision claire des dimensions de l'éducation importantes selon l'âge de l'enfant-adolescent. Quant aux autres aspects de la scolarisation et de la vie sociale à l'école, ils sont rarement pris en compte. De même, les informations sur la socialisation familiale se réduisent finalement le plus souvent à des informations sur l'éducation dans la famille.

Or, dans un contexte où les rapports entre les genres, entre les générations et la place des enfants dans la famille se sont considérablement modifiés, le défi des nouvelles recherches consistera en la prise en compte de la complexité de la réalité contemporaine. L'évolution des normes sociales liées à l'épanouissement et à la réussite sociale de l'individu rend la famille à la fois plus fragile et plus exigeante ; d'où certainement une certaine ambivalence dans les rapports parent-enfant : valorisation de la liberté et de l'autonomie individuelle et contrôle ferme de la trajectoire scolaire. La mise en évidence d'un individu en

quête de soi amène à s'intéresser aussi à des dimensions plus personnelles comme le sentiment de compétence et d'efficacité (Miron, 1998) et à des modèles intégrant les notions d'appropriation (*empowerment*) et d'autodétermination (*enabling*) des familles (Deslandes, 1999 ; Le Bossé, 2001). Autant de nouvelles pistes de travail qui pourraient par exemple relancer l'analyse de l'impact de la socialisation familiale sur les performances scolaires chez l'enfant de milieu moyen et favorisé.

Compte tenu de l'évolution des formes familiales, les variables habituellement prises en compte dans les modèles sur l'impact des caractéristiques familiales sur la scolarisation de l'élève (milieu économique, social et culturel, histoire familiale, représentations et pratiques éducatives familiales, etc.), toujours pertinentes, seront à croiser avec d'autres déjà repérées (présence des parents biologiques à la maison, autres tuteurs, type de fratrie, existence d'un réseau social, vécu de l'enfant, etc.) ou à inventer. Ainsi, l'augmentation de la précarisation sociale et économique de nouveaux types de familles (familles monoparentales mère-enfant par exemple) diversifie le profil des familles pauvres. Cela pourrait amener les chercheurs à se pencher sur les effets des perturbations psychologiques et des stress sociaux perçus par les parents et les enfants-adolescents (affectation du bien-être psychologique, altération de la santé mentale, baisse de l'estime de soi, défaillance dans l'organisation des projets, etc.) sur la scolarisation de ces derniers.

Enfin, c'est aussi l'analyse de l'interaction entre les différents contextes de vie de l'élève qu'il faut privilégier. Cela passera par la mise en place de recherches longitudinales et très certainement pluridisciplinaires et pourquoi pas, par des expériences locales et très ciblées (programme de prévention par exemple) dont l'action et l'efficacité seraient évaluées.

Geneviève Bergonnier-Dupuy

Université Paris 10-Nanterre
Centre de recherche éducation et formation
Équipe « éducation familiale et interventions sociales
auprès des familles »
genevieve.bergonnier-dupuy@u-paris10.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT P. (1998). « Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées ». *Espace, population, société*, n° 2, p. 211-225.
- BALDWIN A. L. ; KALBORN J. & BREESE F. H. (1945). « The appraisal of parental behavior ». *Psychological monographs*, vol. 58, p. 268-274.
- BAUMRIND D. (1971). « Current patterns of parental authority ». *Developmental Psychological Monographs*, 4, 1-103.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1995). *Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant : incidence de la stratégie éducative parentale et des modes d'interaction de tutelle maternelle et paternelle sur les compétences cognitives de l'enfant de trois ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1997). « Stratégie éducative paternelle et construction de l'intelligence chez l'enfant d'âge préscolaire ». *Enfance*, n° 3, p. 371-379.
- BERGONNIER-DUPUY G. (2002). « Analyse séquentielle d'une interaction de tutelle parent-enfant : essai d'opérationnalisation de la notion d'adéquation de l'aide parentale ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 6, n° 2, p. 69-86.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- BRIL B. ; DASEN P. ; SABATIER C. & KREWER B. (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants, pour quelles cultures*. Paris : L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- BROSSAIS E. (2003). *Implication paternelle et rapport à l'apprendre : le point de vue d'enfants de 8-10 ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- BRUNER J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CASTELLAN Y. (1989). « Aperçu de la jonction d'articulation dans la famille ». In J.-P. Pourtois (éd), *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 131-171.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992)., *École et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1999). « ZEP et pédagogie de la réussite ». *Ville, école, intégration*, n° 117, p. 16-27.
- DAVAILLON A. (1993). « Les collégiens en difficulté : portraits de familles ». *Éducation et formations*, n° 36, p. 47-53.
- DAVERNE C. (2003). *Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des « héritiers... déshérités »*, Thèse de doctorat : sciences du langage, université de Rouen.
- DE BARYSHE B. D. (1995). « Maternal belief systems : Linchpin in the home reading process ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 16, p. 1-20.
- DESLANDES R. ; BERTRAND R. ; ROYER E. & TURCOTTE D. (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 18, p. 63-79.
- DESLANDES R. (1999). « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1-2, p. 30-47.
- DESMET H. & POURTOIS J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF.
- DORNBUSCH S. M. ; RITTER P. L. ; LEIDERMAN P. H. ; ROBERTS D. F. & FRALEIGH M. J. (1987). « The relation of parenting style to adolescent school performance ». *Child Development*, vol. 58, p. 1244-1257.
- EPSTEIN J.L. ; CONNORS L.J. & SALINAS, K.C. (1993). *High school and family partnership : questionnaires for teachers, parents and students*. Baltimore : Johns Hopkins University.
- ESPARBÉS-PISTRE S. & BERGONNIER-DUPUY G. (2004). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*. Rapport final. Paris : Commissariat général au Plan.
- FRANCIS V. (2000). « Les mères de milieu populaire face à l'école maternelle : accès à l'information et rapport à l'institution ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 4, p. 83-106.
- GAYET D. (1997). *Les performances scolaires : comment on les explique ?* Paris : L'Harmattan.
- GAYET D. (2001). Quelle typologie en éducation familiale. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 4, p. 39-57.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). « Les attitudes des familles populaires face à l'échec et à la réussite ». *Migrants-formation*, n° 81, p. 86-101.
- HOOVER-DEMPSEY K. V. & SANDLER H. M. (1997). « Why do parents become involved in their children's education ». *Review of educational research*, vol. 67, n° 1, p. 3-42.
- KELLERHALLS J. & MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- KOHN M. L. (1959). « Social Classes and Parental Values ». *American Journal of Sociology*, vol. LXIV, n° 4, p. 337-351.
- LABRELL F. (1996). « Interactions de tutelle paternelle et maternelle : la sollicitation à l'autonomie dans la deuxième année ». *Enfance*, n° 4, p. 447-464.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de famille : heurts et malheurs en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil ; Gallimard (« Hautes études »).
- LANOË C. (1999). *Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université de Nantes.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

- LE BOSSÉ Y. (2001). « Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés ». In F. Dufort & J. Guay. *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Laval [Québec] : Presses de l'université Laval, p. 75-115.
- LECHANU M. & MARCOS H. (1994). « Father-child and mother-child speech : a perspective on parental roles ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, n° 1, p. 3-13.
- LESCARRET O. (1999). « Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n° 1-2, p. 77-94.
- LE GALL D. & BETTAHAR Y. (2001). *La pluriparentalité*. Paris : PUF.
- LE VINE R. A. ; MILLER P. M. ; RICHMAN A. L. & LE VINE S. (1996). « Education of mother-infant interaction. A mexican case study ». In S. Harkness & C. M. Super (éds), *Parents cultural belief systems*. New York : Guilford press, p. 254-269.
- MARTIAL A. (2003). *S'apparenter : ethnologie des liens des familles recomposées*. Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- MIRON J.-M. (1998). « La compétence parentale : un concept à redéfinir ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 44, p. 49-69.
- MONTANDON C. & PERRENOUD P. [dir.] (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Bern : P. Lang, 1994 [2^e éd. aug.].
- MONTANDON C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- PALACIO-QUINTIN E. & JOURDAN-IONESCU C. (1991). « Les enfants de quatre ans : la mesure du HOME et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel ». *Enfance*, t. 45, n° 1-2, p. 99-110.
- PIGEM N. (1999). *Style de lecture mère-enfant et émergence de la littéracie*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 2-Le Mirail.
- POURTOIS J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris : PUF.
- POURTOIS J.-P. ; DESMET H. & LAHAYE (2003). *La protension en éducation familiale*. Mons : Université de Mons-Hainault.
- PRÊTEUR Y. & SUBLET F. (1995). « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit ». In Y. Prêteur & M. De Léonardis, *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales ?* Bruxelles : De Boeck, p. 181-199.
- RAVOISIN ; POURTOIS J.-P. & DESMET H. (2000). « Les enfants d'ouvriers à la polytechnique ». In J.-P. Pourtois & H. Desmet, *Relation familiale et résilience*. Paris : L'Harmattan, p. 173-195.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- SIGEL I. E. (1985). *Parental beliefs systems : the psychological consequences for children*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- SINGLY F. de [dir.] (2003), *Les uns avec les autres*. Paris : A. Colin.
- SUPER C. & HARKNESS S. (1997). « The cultural structuring of child development ». In J. Berry ; P. Dasen & T. Saraswathi (éds.), *Handbook of cross-cultural psychology. 2. Basic processes and human development*. Boston : Allyn & Bacon, p. 1-39.
- STEINBERG L. ; LAMBORN S. D. ; DORNBUSCH S. M. & DARLING N. (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed ». *Child Development*, vol. 63, p. 1266-1281.
- TAZOUTI Y. (2003). « Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 53, n° 2, p. 97-106.
- TEDESCO E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.
- TERRAIL J.-P. (1997). *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- VAILLÉ H. (2005). « Sociologues, psychologues : bataille autour de la famille ». *Sciences humaines*, n° 156, p. 30-33.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1987). « Les théories implicites du développement et de l'éducation ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, n° 1, p. 17-39.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Mesidor/Éd. Sociales.
- WALLON H. (1954/1959). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, n° 3-4, p. 287-296.
- ZELLMAN G. L., WATERMAN J. M. (1998). « Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes ». *Journal of Educational Research*, t. 91, p. 370-380.
- ZEROULOU Z. (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés ». *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 3, p. 447-470.

Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ?

Florence Labrell

L'objectif de cet article est de mener une réflexion sur les possibles apports des recherches sur les interactions de tutelle adultes-enfants, plus particulièrement parents-enfants, dans la mise en place des apprentissages langagiers précoces, tels qu'ils sont attendus à l'école maternelle. En famille et à l'école, l'enfant acquiert des savoirs à la fois différents et identiques, surtout au cours des premiers cycles de scolarisation. Nous pensons donc que les résultats de certains travaux centrés sur les interactions parents-enfants, tout en ayant a priori une portée essentiellement théorique, peuvent être sinon réinvestis dans certaines pratiques pédagogiques, du moins pensés en ces termes. Après avoir envisagé les apports des perspectives théoriques de Vygotski et surtout de Bruner, nous insistons sur l'importance du langage dans la construction des connaissances et notamment dans la structuration de la pensée. Plusieurs études empiriques (à partir d'épreuves de catégorisation d'objets, de mémorisation de noms d'objets) sont présentées pour rendre compte des liens existant entre discours parental et construction des connaissances chez l'enfant jeune. Nous détaillerons une approche théorique américaine, celle de la distanciation et nous verrons comment des recherches françaises opérationnalisent ce modèle dans le cadre de tâches de mémorisation d'objets.

Descripteurs (TEE) : acquisition de connaissances, apprentissage, développement du langage, école maternelle, éducation par la famille

INTRODUCTION

L'objectif de cet article est de mener une réflexion sur les possibles apports des recherches sur les interactions de tutelle adultes-enfant, plus particulièrement parents-enfants, dans la mise en place des apprentissages langagiers précoces, tels qu'ils sont attendus à l'école maternelle. En effet, nous pensons

que les résultats de certains travaux, tout en ayant a priori une portée essentiellement théorique, peuvent être sinon réinvestis dans certaines pratiques pédagogiques, du moins pensés en ces termes. Du point de vue du développement, plusieurs auteurs d'orientation systémique considèrent que l'école et la famille constituent deux sphères de l'écosystème dans lequel évolue l'enfant. La distinction de ces deux

milieux peut se justifier à partir de différents critères, il n'en reste pas moins que du point de vue de l'enfant ce sont des univers dans lesquels il acquiert, de diverses façons, des savoirs à la fois différents mais aussi identiques, surtout au cours des premiers cycles de scolarisation. Rappelons pour mémoire que les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale prévoient que « les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés » (France, 2003, p. 59).

LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES : RÔLE DU MILIEU FAMILIAL

Le milieu en question

À l'époque où l'on cherche précisément les déterminants neurologiques de la pensée du jeune enfant, il peut paraître étonnant de s'interroger sur des facteurs aussi larges et apparemment imprécis que la notion de « milieu familial ». Cela étant, notre conception du milieu a la prétention d'être tout à fait proximale, puisque nous nous situons résolument dans l'optique d'Henri Wallon qui considérait l'enfant dans sa globalité biologique, mentale et sociale, en ne négligeant aucun des niveaux. Ce faisant, l'enfant en développement est considéré par nous comme baignant dans un milieu social initial, que nous assimilons au milieu familial. Ce milieu est non seulement indispensable à la survie de l'enfant, mais encore l'un ne peut être défini sans l'autre.

Dans notre propos, ce milieu sera assimilé au « couple parental », même si l'on sait aujourd'hui que les apports des deux parents, surtout en période précoce, ne sont jamais complètement superposables (Labrell, 1997). Par ailleurs, même si l'on reconnaît de possibles contributions des membres de la fratrie, par exemple des aînés, au développement des connaissances d'un(e) puîné(e), on ne les évoquera pas ici, de façon à focaliser le propos au niveau des seuls apports parentaux. Enfin, comme la plupart des études de psychologie du développement s'appuient sur des résultats obtenus sur les « classes moyennes (1) », celles que nous mentionnerons ne feront pas exception, à part dans la dernière partie relative aux pistes de recherche en ZEP qui concernent des familles migrantes de milieu essentiellement ouvrier. Notons que la culture dont il sera question plus loin concerne la caractérisation du milieu en terme de signes, symboles, valeurs, etc. qui la composent.

Après avoir défini la notion de milieu, il nous faut maintenant évoquer les mécanismes responsables de l'acquisition des connaissances de l'enfant *via* le milieu en question.

Vygotski

Dans la plupart des approches théoriques de type socio-constructiviste, c'est la dyade enfant-adulte qui est l'élément central, l'adulte alors étant considéré comme un élément du milieu d'appartenance. Vygotski, selon Schneuwly & Bronckart (1985), explique par exemple l'acquisition de connaissances par l'enfant *via* l'adulte grâce à la loi de la « double-formation » : les connaissances du premier sont le produit d'une intériorisation consécutive au partage des significations dans le cadre d'une interaction partagée entre adulte et enfant. Le passage de l'extériorisation à l'intériorisation a pu être décrit en quatre étapes par Brossard (1989) qui reprend une observation de Wertsch concernant des dyades mère-enfants de 2 ans et demi, 3 ans et demi et 4 ans et demi pendant la résolution d'un puzzle. Au cours de la première étape, l'aide verbale de la mère n'est pas efficace car l'enfant ne comprend pas le langage maternel en contexte : si celle-ci désigne « la fenêtre » pour identifier l'élément pertinent à associer « au camion » représenté sur le puzzle, l'enfant se tourne vers la fenêtre de la pièce dans laquelle il se trouve. Au contraire, lors de la deuxième étape, l'enfant comprend que l'intervention maternelle réfère au puzzle en cours de résolution et sait donc agir à un niveau interpsychologique mais il ne comprend pas encore les directives non explicites (comme « il n'y a plus de pièce identique » pour indiquer qu'il faut chercher une pièce différente). Brossard note que c'est à partir de la troisième étape que le passage des régulations externes aux régulations internes se réalise puisque c'est à ce niveau que l'enfant sait interpréter les directives de l'adulte, même quand elles sont implicites. Enfin, c'est au cours de la quatrième étape que l'enfant assumera entièrement la responsabilité de la tâche en l'accomplissant seul et, le cas échéant, en se parlant à lui-même.

Autrement dit, il faut un certain temps avant que l'enfant puisse tirer profit des indications maternelles, en particulier des indications verbales. Il va donc progressivement « accomplir seul la tâche en se parlant à lui-même » (Brossard, 1989, p. 54), c'est-à-dire s'auto réguler et prendre une part de plus en plus importante dans la responsabilité de la résolution de la tâche. Le « langage intérieur » est donc de première importance dans le processus d'intériorisation.

Une autre hypothèse posée par Vygotski concerne « le moyen essentiel au travers duquel le monde social guide le développement individuel des fonctions psychologiques de l'enfant » (Wertsch & Rogoff, 1984, p. 4), à savoir la « Zone de proche développement » (ZPD) (2). Celle-ci concerne la distance entre la tâche que l'enfant peut réaliser seul (son niveau mental actuel) et le niveau de compréhension ou de résolution qu'il peut atteindre en étant aidé par un expert (son niveau mental potentiel). Cette métaphore spatiale permet bien de rendre compte de l'éducabilité de l'enfant, qui, grâce aux interventions d'un tuteur expert pourra atteindre au même âge un niveau plus élevé que celui auquel il aurait pu prétendre du seul fait de ses compétences actuelles. Cette conceptualisation questionne également la zone d'efficacité de la méthode pédagogique qui permettra d'atteindre ou non, en relation avec la compétence du novice, un niveau mental potentiel donné.

Bruner

De son côté, Bruner envisage cette dyade fondatrice en terme de couple « expert-novice », c'est-à-dire d'une paire d'individus caractérisée par une asymétrie relative au savoir ou aux connaissances dans un domaine particulier. L'expert est sensé être, en la matière, plus compétent que le novice, de même qu'il

est considéré comme le représentant de la culture d'appartenance. Dans cette conception, expert et novice œuvrent tous deux à la réalisation d'une finalité commune : l'accès du novice à cette culture. Le rôle de l'expert adulte est assimilé à une fonction d'étaillage : l'adulte doit soutenir les activités de l'enfant novice en filtrant les difficultés rencontrées dans la résolution d'une tâche, et fournir les aides utiles et efficaces à la résolution. Rappelons ici que Bruner (1983) a précisément identifié les différentes fonctions du tutorat, c'est-à-dire de l'aide apportée par l'expert engagé dans une interaction avec un novice. Ainsi, le tutorat se décline selon plusieurs dimensions de l'aide allant de la signalisation des aspects pertinents à la démonstration, en passant par la simplification de la tâche et le maintien de l'orientation de l'enfant vers elle en dépit des difficultés qu'il peut rencontrer. L'expert pourra ainsi désigner à l'enfant les caractéristiques utiles à la résolution (chercher les coins d'un puzzle à construire), lui simplifier la tâche (classer par couleurs les différents éléments du puzzle), l'encourager à continuer quand la tentation d'arrêter pointe ou encore lui montrer certains aspects de la résolution (encastrer pour l'enfant certaines pièces du puzzle).

La figure 1 résume les points de vue de Vygotski et de Bruner sur le développement des connaissances

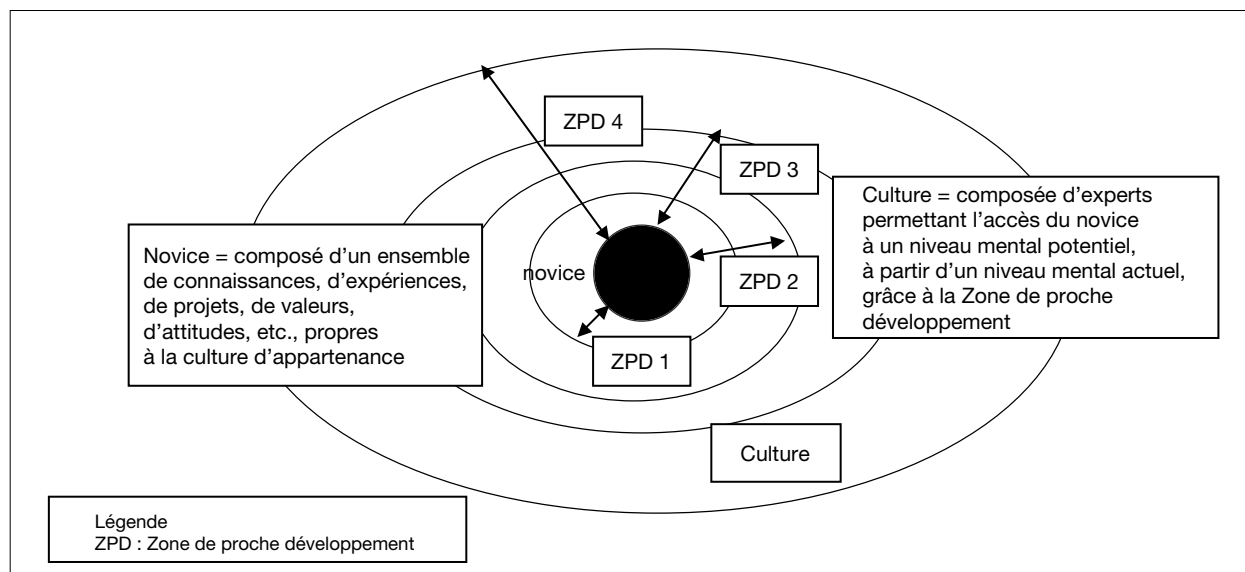


Figure 1. – Schéma explicatif du développement des connaissances du novice par le biais de la culture via l'expert

médiatisées par les experts de la culture d'appartenance, puisqu'elle positionne à la fois la notion de Zone de proche développement, de même qu'elle intègre le « novice » membre et élément de la « culture ». Cette figure montre en particulier que les possibilités de s'éloigner du niveau mental du novice sont multiples selon les tâches et les aides du tuteur puisque différents types de « ZPD » sont envisageables (ZPD 1, ZPD 2, ZPD 3 etc.). Par exemple, par rapport à l'acquisition d'une même compétence, un même novice pourra atteindre un niveau potentiel plus éloigné de son niveau actuel dans le cadre de la ZPD 4 que dans celui d'une ZPD 2, en relation avec une méthode pédagogique différente, déployée par le même tuteur ou par un tuteur différent. On voit également dans cette conception comment l'enfant en développement paraît indissociable des effets du milieu culturel d'appartenance.

Cela étant, comme la métaphore de l'étagage l'indique, cette aide apportée est d'une part, complètement ajustée au niveau de compétences atteint par le novice au fur et à mesure du temps. D'autre part, plus le novice accroît son niveau de compétences, plus l'expert va progressivement retirer son aide de façon à ce que le premier prenne plus en charge par lui-même la résolution de la tâche. On peut faire l'hypothèse, avec Kruger & Tomasello (1996) qui s'intéressent à divers types d'instructions fournies par des adultes experts dans des cultures très variées et pour des tâches très contrastées (allant des stratégies de navigation dans le Pacifique à l'utilisation d'un métier à tisser au Mexique), qu'après avoir été largement initialement influencés par les aides des experts, les enfants novices vont être progressivement capables de « s'auto étayer », c'est-à-dire de prendre en compte des informations et des points de vue extérieurs qu'ils pourront transformer en langage intérieur. Cela rejoint d'ailleurs les approches actuelles de la métacognition qui posent qu'« il est essentiel que chaque apprenant puisse prendre part à son propre apprentissage et comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et à quel résultat il doit aboutir » (Barth, 1995, p. 8). Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin.

LE LANGAGE COMME INSTRUMENT DE LA CONNAISSANCE

Dans l'acceptation de Vygotski comme dans celle de Bruner ou dans celle que nous défendons ici, le langage est véritablement l'outil de base permettant l'acquisition des connaissances et la structuration même

de la pensée. Selon Bruner, c'est l'un des éléments de la culture « boîte à outils » de la pensée, au même titre que les concepts ou que tout autre moyen symbolique d'analyse du réel. Le langage est véritablement conçu ici comme constitutif de la pensée, « en particulier parce qu'il fournit à l'enfant certains processus qui lui permettent de se transformer en des systèmes de signes » (Bruner, 1983, p. 285). L'espèce humaine est capable d'utiliser les signes pour s'extraire du contexte « ici et maintenant » et pour construire des formes de représentation parfois très complexes du point de vue de leur distance par rapport à la réalité. Nous verrons que la théorie de la distanciation développée par Sigel peut, par exemple, expliquer comment les experts peuvent induire chez les novices différents niveaux d'abstraction de la pensée selon le niveau de distanciation de leur discours.

Mais la double fonction du langage est, selon Bruner, d'assurer également la communication qui rendra possible les processus d'apprentissage assisté entre enfants et adultes. Le langage est donc aussi un élément de transmission du savoir entre experts et novices, c'est-à-dire entre le jeune enfant et ses parents, et progressivement tous les experts qu'il sera amené à rencontrer, la nourrice, l'auxiliaire de puériculture à la crèche, l'enseignant(e) à l'école. On peut relever que c'est classiquement cette fonction du langage qui est mise en avant, alors que sa fonction de constitution de la pensée l'est beaucoup plus rarement. C'est pourtant au niveau de ces deux fonctions de constitution de la pensée comme de transmission que nous situerons notre discours.

Dans ce qui va suivre, nous commencerons par dresser un bilan des connaissances relatives aux stratégies parentales d'évocation des objets en direction des jeunes enfants (pour une revue, voir Bourdais & Labrell, 2002). Nous verrons ainsi comment des experts fournissent un ensemble d'informations à l'enfant novice qui pourra profiter de ces apports, en particulier au travers des interactions langagières partagées avec l'adulte. On envisagera aussi les résultats d'études empiriques récentes (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003) qui ont montré comment les adultes peuvent par leur discours aider l'enfant de 3, 4 et 5 ans à mémoriser des noms d'objets.

Commençons par rappeler un fait qui pourrait paraître trivial : dans nos sociétés occidentales, nombre de parents parlent des objets et du monde environnant à leurs enfants, monde qu'ils désignent ou expliquent selon les situations. Cela étant, ces

informations ne sont pas toujours transmises explicitement et pas non plus toujours dans un but pédagogique : tous les parents ne souhaitent pas faire fonction d'enseignant. Dès les premiers mois, les parents fournissent des « étiquettes verbales » aux jeunes enfants même non locuteurs ; ils désignent les objets le plus souvent au niveau de base (3), le niveau d'abstraction le plus accessible : « tu as vu la belle voiture ? » (Bourdais & Labrell, 2002). Au fur et à mesure du développement langagier et conceptuel des jeunes enfants, les parents vont fournir des informations de plus en plus complexes, tout en s'adaptant, la plupart du temps, au niveau de compétences estimé par eux. Par exemple, quand ils vont introduire un terme référant à un niveau plus abstrait, ils vont l'ancrer par rapport à des connaissances de base déjà acquises par lui : « le bus est comme la voiture, un véhicule ou un moyen de transport » (Callanan, 1985). Cela étant, les parents utilisent des termes plus ou moins abstraits selon les contextes dans lesquels ils interagissent avec l'enfant. Ainsi, il semblerait qu'à 2 ans et demi, les mères utilisent plus de dénomination de base dans des situations de jeux symboliques avec des poupées qu'en présence d'animaux en plastique (représentant des cétacés) dans lesquelles elles auraient plus recours à des étiquettes complexes (différentes du terme « poissons ») (Bourdais & Labrell, 2002). Outre les étiquettes verbales, les parents décrivent également les objets dont ils parlent en fournissant des informations plus ou moins élaborées selon l'âge de l'enfant et aussi selon le niveau d'abstraction auquel se situe le parent quand il parle d'un objet. Ainsi, en présence de l'évocation d'un niveau catégoriel relativement abstrait, les parents feront davantage mention des propriétés fonctionnelles, non forcément observables : « si on appuie sur le bouton de cette machine, on la fait marcher ». Par contre, pour des niveaux moins abstraits, les parents évoquent plus volontiers les caractéristiques perceptives : « Combien ce chameau a-t-il donc de bosses ? » (Callanan, 1990).

Cela étant, il ne s'agit pas d'assimiler ces *inputs* langagiers à des modèles que l'enfant pourrait ensuite intégrer directement à sa connaissance conceptuelle et linguistique. Plusieurs auteurs ont ainsi pu montrer, en particulier au travers d'études longitudinales (Adams & Bullock, 1986 ; Crowley & Siegler, 1999), que ces apports langagiers ne sont pas à concevoir d'un simple point de vue associationniste mais en termes de construction d'une signification partagée entre l'adulte et le jeune enfant, en particulier au travers d'interactions conversationnelles. C'est en général suite à un intérêt manifesté par l'en-

fant vis-à-vis d'un objet que le parent va proposer un étiquetage verbal qui sera ensuite soit directement répété par l'enfant, et progressivement intégré dans son lexique. Soit l'adulte et l'enfant parviennent à construire, au cours d'ajustements progressifs, une signification relative à un objet donné. Par exemple, la « jolie fleur » désignée par l'enfant deviendra rapidement la « jolie fleur jaune » du point de vue du parent qui pourra même, selon l'âge et le niveau de compétence de l'enfant, évoquer « la jolie jonquille ». On peut voir à travers cet exemple que l'adulte va adapter son niveau de discours à celui supposé atteint par l'enfant (son niveau mental actuel), dans le contexte de la conversation établie avec lui. On peut ainsi faire le pari que le terme de niveau subordonné « jonquille » (niveau d'abstraction potentiel) sera rarement introduit directement par l'adulte dans une conversation avec le jeune enfant avant que le premier n'ait pu ancrer le terme par rapport au niveau de base (« la fleur »), l'objet en question étant, de plus, évoqué au niveau de ses propriétés physiques caractéristiques (la couleur « jaune » de la jonquille).

On a aussi pu montrer récemment qu'en dépit du manque d'études sur la question, alors même que les interventions langagières de l'environnement ont été envisagées comme des facteurs du développement de la mémorisation chez le jeune enfant (4), les informations fournies par les parents au cours de conversations échangées avec leur enfant pendant une tâche de mémorisation de noms d'objets ont un effet sur les performances (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003 ; Labrell, Pêcheux & Lemétayer, sous presse). Dans le cadre d'un programme de recherche, 60 enfants de quatre et cinq ans, scolarisés respectivement en Petite et en Moyenne Section d'école maternelle, ont été placés avec l'un ou l'autre de leurs parents en présence d'un lot d'objets représentés sur des images (extraites du logiciel de l'Imagier du Père Castor) grâce à un écran d'ordinateur. Les adultes, auxquels était explicitement précisé l'objectif de mémorisation, étaient libres de converser avec l'enfant aussi longuement qu'ils le souhaitent, relativement aux objets disposés successivement par lot de trois images sur l'écran. À l'issue de cette présentation, les images étaient retirées et l'enfant disposait de cinq minutes au cours desquelles il réalisait brièvement une activité complètement différente. Au terme de cette période de cinq minutes, identique pour tous les enfants, l'écran affichait deux images sur les trois, et l'enfant devait rappeler seul le nom de l'objet manquant.

Les analyses ont porté sur les contenus des discours parentaux adressés à l'enfant, de même que

sur les performances de celui-ci, en terme de rappel correct/incorrect du nom de l'objet manquant. On a aussi voulu mesurer les productions spontanées par les enfants du nom des objets à mémoriser, les autorépétitions, qui ont classiquement été envisagées comme des répétitions de nature métacognitive, c'est-à-dire des préparations à la mémorisation que l'enfant déploie de façon autonome (Schneider & Pressley, 1989). Par exemple, face au triplet « tartine, fromage, gâteau », l'enfant peut répéter pour lui-même les trois étiquettes (*tartine, fromage, gâteau*) pendant la présentation des trois images sur l'écran d'ordinateur ou au cours de l'activité de cinq minutes qui lui fait suite, sans qu'on l'ait invité à le faire. Notons que cette stratégie qualifiée de *rehearsal* (répétition) a classiquement pu être mise en évidence pour des enfants à partir de sept-huit ans mais pas pour des enfants plus jeunes.

Outre les objets à rappeler, l'âge de l'enfant a été contrôlé puisque les performances d'enfants de quatre ans ont été contrastées avec celles d'enfants de cinq ans.

Les nombreux résultats de ces études peuvent se décliner autour de quatre points principaux. Premièrement, les parents des enfants de quatre et de cinq ans fournissent de nombreuses informations relatives aux objets à mémoriser. Celles-ci concernent soit les caractéristiques perceptives des objets à rappeler (« tu as vu comme la confiture est rouge »), soit des connaissances générales y afférant (« les cactus, ça pousse dans le désert »). Ces informations verbales peuvent également cibler les expériences que l'enfant a pu déjà avoir avec ces objets (« tu te rappelles les fraises de notre jardin ») ou encore les possibles liens existant entre les trois images présentées successivement (« le pain, le beurre et la confiture, ça fait une tartine »). Deuxièmement, les enfants de 4 ans réussissent en moyenne à rappeler six noms d'objets sur douze, alors que ceux de cinq ans parviennent à en rappeler presque neuf sur douze, ce qui atteste d'une évolution logique des capacités mnésiques avec l'âge. Troisièmement, il existe un lien entre le fait que des informations soient produites par les adultes relativement aux objets à mémoriser et les réussites des enfants : quand on propose la même tâche à des enfants de même âge sans fournir aucune information sur les objets et leurs noms (groupe contrôle), les performances de ces derniers sont beaucoup moins élevées que celles des enfants ayant pu bénéficier d'*inputs*. Par contre, quand on a constitué des groupes expérimentaux d'enfants bénéficiant des informations qui ont été mises en évidence dans l'étude du dis-

cours parental (5), on n'a pas trouvé d'effet particulier de l'un des types d'information sur la réussite. Autrement dit, les enfants qui bénéficiaient d'informations sur les caractéristiques perceptives des objets n'ont pas mieux réussi la tâche de mémorisation que ceux qui étaient informés des liens catégoriels entre eux, et les enfants vis-à-vis desquels on évoquait les connaissances générales relatives à l'objet à mémoriser ne réussissaient pas mieux non plus. De tels résultats ne nous autorisent pas pour autant à conclure qu'il n'existe pas de lien entre les types d'informations parentales et la réussite à la tâche de mémorisation car nous n'avons pas pu réaliser tous les groupes à partir des informations parentales, en particulier, les mentions des expériences que l'enfant a pu déjà avoir avec ces objets (« tu te rappelles les fraises de notre jardin »), qui peuvent seulement être connues des parents, n'ont pas été transmises par les expérimentateurs. Ce sont peut-être pourtant ce type d'informations, très liées au vécu de l'enfant, qui sont les plus efficaces pour préparer la mémorisation. Quatrièmement, les résultats sur les autorépétitions ont été tout à fait intéressants, puisqu'ils ont montré que celles-ci sont très fréquentes aux deux âges (75 % des enfants de 5 ans en réalisent contre 53,2 % des enfants de 4 ans). Par ailleurs, on a pu montrer que plus les enfants font d'autorépétitions, plus leur chance de rappeler correctement le nom de l'objet est élevée.

Nous retiendrons deux aspects de cette recherche. Tout d'abord, nous nous sommes demandés si cette conduite particulière d'autorépétition ne pouvait être rapprochée d'une forme de langage privé, un « langage intérieur dit à haute voix » dans la perspective vygotskienne. Rappelons que ce langage aide à réguler les activités cognitives en cours de l'enfant, et est considéré comme un discours d'auto régulation, une étape intermédiaire entre la régulation externe telle qu'elle peut être assurée par le parent et la régulation interne, réalisée par la pensée. Dans cette recherche, il est le garant de la réussite. Par ailleurs, le contenu du discours parental, à travers les informations qu'il dispense sur les objets, exerce lui aussi une influence sur la réussite de mémorisation des enfants, c'est-à-dire sur leur capacité à extraire de leur mémoire un élément qui était sensé y être engrammé. Cela étant, ces recherches sur la mémorisation n'ont pas directement permis de définir quel type de contenu verbal était le plus favorable au rappel. L'approche du discours des adultes en terme de *distanciation* est celle qui fournit actuellement des pistes intéressantes en matière de préparation à la mémorisation.

LA DISTANCIATION : UNE AIDE À LA MAÎTRISE DE L'ABSTRACTION

Distanciation

D'un point de vue théorique, la distanciation trouve ses origines dans l'approche socioculturelle de Vygotski, l'approche structuraliste du développement de l'intelligence selon Piaget et l'approche orthogénétique de Werner & Kaplan. Pour résumer, on peut dire qu'un acte distanciant correspond à un niveau de demande cognitive formulée verbalement. Cette demande va solliciter chez le récepteur l'activation d'opérations mentales diverses, allant de la verbalisation à la sollicitation d'inférences, soient des activités de représentation plus ou moins élaborées (Sigel, 1993). Sigel a ainsi conceptualisé différents niveaux de demandes que développent les adultes et éducateurs lors de relations partagées avec les enfants au cours de situations éducatives. En 1982, il a construit une grille d'analyse en trois niveaux, par rapport à des enfants de 4 ans. Par exemple, quand un adulte raconte l'histoire de Cendrillon à un jeune enfant en évoquant la citrouille, il peut focaliser l'attention de l'enfant sur l'objet (« tu as vu la citrouille ? »), comparer l'objet à un objet semblable que l'enfant a déjà vu ailleurs (« tu te rappelles, celles qu'il y avait au marché ? »), ou encore pousser l'enfant à réaliser des inférences (« quel autre objet aurait pu être transformé en carrosse ? ») (pour plus de précisions, voir Labrell, 1997, p. 40). Ainsi, selon le niveau de distanciation, des activités cognitives plus ou moins élaborées, en particulier en terme de langage et d'abstraction, vont être sollicitées chez l'enfant, comme regarder l'image, évoquer un épisode au marché ou encore réfléchir à la transformation d'un objet en un autre. Des niveaux élevés de distanciation (comme la sollicitation d'inférences) vont ainsi favoriser les compétences représentationnelles de l'enfant et lui permettre de développer ses capacités d'abstraction, comme l'ont montré de nombreuses études de terrain (Sigel, 1993).

En effet, c'est au sein même des familles que Sigel a d'abord envisagé l'étude de la distanciation, puisque son hypothèse de base est que les capacités d'abstraction de l'enfant émergent en fonction de l'usage des actes de distanciation des parents.

Distanciation et activités cognitives

Plusieurs recherches empiriques ont ainsi montré que les énoncés parentaux de haut niveau de distanciation permettent à des enfants entre 2 et 7 ans

(selon les études), d'avoir plus facilement recours à des opérations mentales qui organisent, réorganisent, intègrent et élaborent des stimulations langagières externes en représentations internes (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Johnson, 1980 ; Deleau, Gandon & Taburet, 1993 ; Labrell, Deleau & Juhel, 2000 ; Labrell & Ubersfeld, 2004). Tout récemment, nous avons réalisé une recherche sur 72 dyades parents enfants de trois et de cinq ans impliqués dans une tâche de mémorisation de noms d'objets. Nos analyses portaient sur le discours parental en terme de distanciation, de même que sur les performances des enfants.

Grâce à une analyse statistique, nous avons pu extraire trois facteurs correspondant à trois niveaux de distanciation parentale : un niveau cognitif de base, axé sur l'identification et la description physique des objets, un niveau de recontextualisation générale principalement basé sur l'évocation des expériences antérieures avec le même objet, et enfin un niveau symbolique distanciant, qui propose essentiellement de mettre en relation conceptuellement et perceptivement les trois objets présentés simultanément (« le citron, la banane et l'orange sont trois fruits », « tu as deux fruits de couleur jaune et un de couleur orange »). Nous pouvons relever que ce codage rappelle celui utilisé dans les recherches sur l'étayage de la mémorisation précédemment mentionnées (Labrell, Pêcheux & Lemétayer, 2002 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer, 2003 ; Labrell, Pêcheux & Lemétayer, sous presse), puisqu'on y retrouve des dimensions proches : mention des caractéristiques perceptives, mise en relation avec des expériences antérieures. Mais cette évaluation en terme de distanciation va aussi plus loin en terme de niveau d'abstraction sollicité chez l'enfant puisque ce codage considère que le niveau cognitif de base suscite moins d'élaboration que le niveau de recontextualisation générale, lui-même moins distanciant que le (troisième) niveau symbolique.

Les résultats ont montré que si l'âge est un facteur explicatif de la réussite (les enfants de 5 ans rappellent plus de noms d'objets que les enfants de 3 ans), le niveau de distanciation le plus élevé, le niveau symbolique distanciant, est celui qui est le plus corrélé à la réussite (Labrell & Ubersfeld, 2004).

Cependant, la relation entre distanciation des énoncés et sollicitation d'un certain niveau de fonctionnement chez l'enfant n'est certes pas magique et Sigel (2002) considère que c'est à travers les interactions langagières partagées avec les adultes, experts dans le maniement du code linguistique, que ces

compétences se construisent. Cela étant, toutes les familles ne sont pas identiques dans leurs capacités à fournir ces types de sollicitations, et plusieurs travaux ont montré qu'il y existe un lien entre milieux socio-culturellement défavorisés et production de discours de faible niveau de distanciation. Par ailleurs, ces milieux sont généralement caractérisés par une moindre fréquence des dialogues entre parents et enfants (Sigel, Stinson & Flaugher, 1991, cité par Bourdais, 2001).

Distanciation : abstraction, métacognition et réussite scolaire

C'est précisément un cheminement vers l'abstraction que propose la psychologue Britt-Mari Barth (2001), spécialiste de l'éducation et de ses liens avec les processus mentaux. En s'inspirant directement de Bruner, elle fait l'hypothèse que pour réussir, les élèves doivent réaliser un certain nombre d'opérations mentales qui vont de la perception (observer les différences) à la production d'inférences (tirer des conclusions) (Barth, 2001, p. 123). Selon elle, l'abstraction se construit progressivement en relation avec les enseignements qui suivront cette démarche cognitive, et aussi grâce à la métacognition de l'enfant qui va lui apprendre à réfléchir sur sa propre méthode de pensée. On retrouve ici l'option de la théorie de la distanciation qui favorise chez l'enfant, quand elle est de haut niveau, l'activation de compétences représentationnelles élevées.

Pour ce qui concerne la métacognition, on peut rappeler qu'il s'agit des « connaissances et procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif » (Loarer, 1998, p. 130). Cette approche initialement envisagée dans les années 1970 par Flavell, était d'abord centrée sur les facteurs susceptibles de favoriser le développement de la mémoire. Dès les années 1980, l'approche métacognitive a concerné les élèves en difficultés pouvant être mentalement retardés. Aujourd'hui, la recherche métacognitive s'est élargie, selon Paour, Jaume & Robillard (1995), et concerne le questionnement du sujet relatif aux stratégies cognitives à mettre en œuvre selon la tâche, l'anticipation, la planification et le contrôle de la démarche d'apprentissage. Or, de nombreux auteurs, tel Wertsch (1978), considèrent que l'origine de ce processus métacognitif de contrôle est à chercher du côté de la transmission culturelle telle que l'a définie Vygotski. Selon ce dernier, dans son contrôle métacognitif, l'enfant aurait intériorisé le langage social précédemment expérimenté dans le cadre de l'interaction.

De leur côté, Charlot, Bautier & Rochex (2000) relèvent tout un ensemble de facteurs hétérogènes qui interagissent dans le processus de la réussite ou de l'échec scolaire. Outre les motivations, le rapport au savoir, les relations à l'enseignant ou les phénomènes psychiques comme les identifications, ils notent l'importance des opérations langagières et cognitives. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, c'est précisément par le langage que la distanciation opère au niveau du contenu plus ou moins proche de la perception des objets rencontrés par l'enfant.

C'est pour cet ensemble de raisons que nous avons mis en place, dans une école maternelle de Touraine, en collaboration avec les enseignants, des séances de langage oral basées sur la distanciation des énoncés.

DISTANCIATION ET STIMULATION DES APPRENTISSAGES LANGAGIERS ET CONCEPTUELS À L'ÉCOLE MATERNELLE POUR DES ENFANTS SCOLARISÉS EN ZEP : UNE RECHERCHE EN COURS

Nous ne reviendrons pas ici sur les différences qui existent entre le milieu familial et le milieu scolaire. Nous chercherons au contraire à montrer comment des résultats obtenus, d'une part, sur l'efficacité de certains discours parentaux adressés au jeune enfant dans une tâche de mémorisation de noms d'objets et, d'autre part, sur la prise en charge autonome des situations d'apprentissages peuvent être intégrés dans des séances de langage oral à l'école maternelle.

Séances de langage et compétences transversales à l'école maternelle

Les textes officiels mettent « le langage au cœur des apprentissages » en tête de liste des domaines d'activités à aborder au cours de trois années de scolarisation à l'école maternelle. Outre la mention de l'importance de la prise de contact et de la mise en place des relations avec les autres grâce au langage, on insiste aussi sur le langage d'évocation qui permet à l'élève de rappeler des événements passés ou encore d'évoquer des connaissances abstraites. Il est aussi rappelé que « dès l'école maternelle, chaque enfant construit des connaissances et mémorise des savoirs qui constituent les bases assurées d'une première culture scientifique et technique » (France, 2002, p. 23). Envisager de travailler avec des enseignants d'école maternelle sur cette dimension nous a donc paru aller de soi, même si les recherches à partir

desquelles nous avons bâti le programme des séances portent surtout sur des situations d'interactions dyadiques parent-enfant. À l'école, les situations de langage se déroulent le plus souvent par petits groupes orchestrés par l'enseignant(e). Par ailleurs, notre intérêt pour la dimension métacognitive des apprentissages, autrement dit la gestion consciente d'une tâche par l'apprenant, est aussi décelable dans les instructions relatives aux compétences transversales, qui concernent tous les domaines du savoir. Ainsi, on fait référence aux méthodes d'apprentissage dont l'enfant devra être doté dès l'école maternelle, de façon à ce qu'il participe à l'élaboration des projets d'apprentissage, qu'il repère les informations pertinentes en organisant les données et en mémorisant les résultats obtenus. Il s'agit alors de lui fournir « les instruments du travail intellectuel qui permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer, ou de la mettre en ordre, en un mot, de la comprendre » (France, 2002, p. 65). C'est la raison pour laquelle notre projet de stimulation langagière en terme de distanciation qui mobilise les compétences représentationnelles des jeunes enfants a tout de suite remporté l'adhésion des enseignantes (6) qui sont devenues partenaires de ce projet.

La recherche en cours : problématique et méthode

Pour résumer, il s'agit d'une étude des effets de la distanciation langagière sur les compétences représentationnelles de jeunes élèves appréhendées au niveau des scores obtenus lors d'une tâche de mémorisation de noms d'objets, de même qu'au niveau du langage dans ses composantes lexicale et grammaticale. Nous faisons l'hypothèse qu'au cours de séances de langage basées sur un haut niveau de distanciation médiatisée par l'enseignante, l'élève va d'une part, stimuler sa mémoire sémantique grâce à l'apport d'informations pertinentes visant l'intégration cohérente des propriétés des objets en question. D'autre part, ces séances vont l'aider à développer des stratégies de mémorisation des noms d'objets à retenir. De la même façon que les auteurs qui ont favorisé la souplesse catégorielle d'enfants à l'école maternelle (Cèbe, Paour & Goigoux 2002, cités par Bonthoux, Berger & Blaye, 2004), nous avons engagé les enseignantes à déployer avec les élèves au cours de ces séances un travail de réflexion systématique sur l'activité de mémorisation de ces noms d'objets. Nous faisons l'hypothèse générale que la confrontation verbale des points de vue des élèves novices et de l'enseignante experte au cours de ces séances de

langage va contribuer à l'intériorisation de connaissances portant à la fois sur les noms d'objets à mémoriser comme sur la façon de le faire.

Cette recherche concerne deux groupes d'élèves scolarisés en moyenne section dans une école de ZEP près de Tours : le groupe qui bénéficie des séances de langage aménagées et un groupe contrôle qui n'en bénéficie pas.

La première difficulté a été de sélectionner des élèves ayant approximativement le même niveau de langage initial, tel qu'il a pu être appréhendé grâce à plusieurs items issus d'évaluations langagières étalonnées. Seuls vingt élèves remplissant ces conditions d'homogénéité ont pu être retenus dans un premier temps. Ils ont en moyenne quatre ans et demi et sont issus de deux classes de moyenne section de la même école maternelle.

À ce jour, les élèves des deux groupes ont bénéficié de neuf séances avec distanciation et de neuf séances sans distanciation (pour le groupe contrôle) qui ont eu lieu sur une période de six mois prévue par notre protocole de recherche, de même qu'ils ont eu à résoudre une tâche de mémorisation de noms d'objets à partir d'images présentées sur un écran d'ordinateur (voir détails ci-dessus). C'est la phase de pré-test à laquelle correspondra un post-test sur les mêmes évaluations (langage et mémoire) effectuées après les séances de distanciation à savoir en mai et en juin 2005 (pour un post-test différé).

Les séances de langage ont été proposées aux enfants répartis en deux groupes de cinq élèves à chaque fois à partir d'images cartonnées. Une progression dans le niveau de distanciation du discours de l'enseignant a été envisagée sur trois séances (voir tableau I), de même qu'une demande de mémorisation de plus en plus exigeante : au début de la séance, une image doit être rappelée sur les trois, et à la fin de la séance, deux images sont à rappeler. Pour que l'élève ne se lasse pas de ces situations langagières, en particulier du fait de la présentation des mêmes images, trois lots d'objets différents ont été successivement présentés à chaque élève, pour trois séances de langage à chaque fois. Rappelons, pour mémoire, que la caractérisation des niveaux de distanciation les plus efficaces a pu être établie grâce à une recherche menée sur des enfants de trois et de cinq ans observés avec leurs parents au cours d'une même tâche de mémorisation de noms d'objets (Labrell & Ubersfeld, 2004).

Tableau I. – Objectifs successifs des trois séances de langage relatives à un lot d'objets ; exemples

Séance 1	(1) nom de l'objet + appartenance à une catégorie + leur goût (ou désintérêt) par rapport à l'objet <i>Voilà trois petites bêtes. Connaissez-vous leur nom (une abeille, un escargot et une fourmi) ? Est-ce que vous les aimez bien ? Pourquoi ?</i>
	(2) focaliser sur la tâche de mémorisation. <i>Retenez bien le nom de ces objets et ce qu'ils sont car tout à l'heure, il faudra vous en rappeler.</i>
Séance 2	(1) caractéristiques perceptives des objets et leur mise en relation <i>L'abeille est rayée comme l'escargot, mais pas la fourmi qui est noire ; deux petites bêtes ont quelque chose en plus : l'abeille a des « ailes », l'escargot une « coquille », alors que la troisième, la fourmi, n'a rien de spécial.</i>
	(2) sensibiliser à la stratégie de mise en relation perceptive des trois objets pour favoriser le rappel <i>Souvenez-vous que pour se rappeler des objets, on a regardé leurs couleurs et aussi des choses qu'elles avaient en plus ou en moins.</i>
Séance 3	(1) caractéristiques générales des objets présentés et leur mise en relation. <i>Ces trois petits animaux se trouvent dans nos jardins. Deux vivent par terre, alors que l'abeille vole. Les abeilles font du miel, elles vivent en groupe comme les fourmis, contrairement à l'escargot. On peut manger des escargots, mais pas les abeilles ni les fourmis.</i>
	(2) aider les élèves à trouver toutes les mises en relation possibles de ces trois objets pour en favoriser le rappel. <i>D'après vous, qu'est-ce qui sera le plus utile de se rappeler comme information tout à l'heure pour se souvenir des objets ?</i>

CONCLUSION

Les résultats de ce type d'étude ne sont pas encore disponibles, en particulier parce qu'un nombre insuffisant d'élèves a été recruté jusqu'à présent pour faire partie des deux groupes, au vu des critères très exigeants que nous nous sommes donnés (7). Cependant, les premières observations réalisées en situation montrent que les élèves ayant bénéficié des séances de distanciation évoquent très largement les objets et leurs caractéristiques au cours des situations langagières aménagées par l'enseignante autour des images. Au moment de la phase de rappel, certains élèves évoquent même à haute voix les « indices » qui leur permettent de se souvenir de l'objet manquant, preuve s'il en est que la sollicitation de la préparation à la mémorisation par l'enseignante au cours de la présentation initiale des objets a l'air d'être efficiente. Nous attendons avec beaucoup d'impatience les résultats de cette recherche qui constitue un bel exemple du possible apport des travaux de psychologie cognitive et développementale au domaine de l'enseignement précoce. Cette recherche a été détaillée

pour rendre compte de la façon dont des travaux en psychologie du développement peuvent être complètement intégrés à une recherche-action sur les apprentissages langagiers en cycle 1 à l'école maternelle. En outre, il faut rappeler que le travail de conceptualisation des séances de distanciation n'a pu se faire qu'en étroite collaboration avec des enseignantes impliquées et soucieuses des mécanismes à l'œuvre dans les apprentissages conceptuels et langagiers. Qu'il s'agisse de situations dyadiques parents-enfants, ou de situations de petits groupes enseignant(e) -élève, on retrouve l'intérêt de la mobilisation d'activités cognitives de différents niveaux (désigner, décrire, comparer, inférer) grâce au langage de l'expert et aux conversations partagées avec l'enfant novice, créateur de signification et gestionnaire de son activité cognitive (au cours de la résolution de la tâche de mémorisation). Nous espérons qu'un tel travail démontre, si besoin est, la possible et nécessaire collaboration entre chercheurs et enseignants du premier degré.

Florence Labrell
IUFM d'Orléans-Tours
florence.labrell@orleans-tours.iufm.fr

NOTES

- (1) Sachant que ce sont les personnes issues de ces classes qui répondent le plus volontiers aux demandes formulées par les chercheurs en quête de familles.
- (2) Selon la nouvelle terminologie proposée par Françoise Sève dans sa traduction révisée de *Pensée & langage*. Paris : La Dispute, 1997, p. 39.
- (3) Le niveau « sur-ordonné » désignerait la catégorie des *véhicules*, alors que le niveau « sub-ordonné » ferait référence à une *Ferrari*.
- (4) Au même titre que l'organisation du matériel à mémoriser, le niveau de connaissances générales de l'enfant ou encore ses stratégies méta-cognitives.
- (5) Chaque groupe d'enfants ne bénéficiait que d'un type d'information (caractéristiques perceptives, connaissances générales, ... voir *infra*) par l'intermédiaire d'un expérimentateur, lors de la présentation des triplets d'images.
- (6) Il s'agit de Martine Godefroy et Muriel Clément, enseignantes en moyenne section d'école maternelle à Saint-Pierre-des-Corps. Christine Raynaud-Maintier, maître de conférences de psychologie à l'IUFM d'Orléans-Tours, collabore également à cette recherche.
- (7) Un autre groupe d'élèves de la même école sera intégré dans ce même protocole de recherche à la rentrée 2005.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS A.K. & BULLOCK D. (1986). « Apprenticeship in Word Use : Social Convergence Processes in Learning Categorically Related Nouns ». In S. A Kuczaj & M.D. Barrett (éds), *The development of word meaning*. New-York : Springer, p. 155-197.
- BARTH B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BONTHOUX F. ; BERGER C. & BLAYE A. (2004). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant : catégoriser pour comprendre*. Paris : Dunod.
- BOURDAIS C. (2001). *Distanciation maternelle et catégorisation chez le jeune enfant*. Thèse de doctorat : psychologie du développement, université Paris V-René Descartes.
- BOURDAIS C. & LABRELL F. (2002). « Stratégies parentales d'évocation des objets ». In F. Cordier & J. François (éds), *Catégorisation et langage : traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès, p. 203-220
- BROSSARD M. (1989). « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne ». *Enfance*, t. 42, n° 1/2, p. 49-56.
- BRUNER J. S. (1983). « De la communication au langage : perspective psychologique ». In *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF, p. 157-207.
- CALLANAN M. A. (1985). « How Parents Label Objects for Young Children : the Role of Input in the Acquisition of Category Hierarchies ». *Child Development*, vol. 56, p. 508-523.
- CALLANAN M. A. (1990). « Parents' Descriptions of Objects : Potential Data for Children's Inferences about Category Principles ». *Cognitive Development*, vol. 61, p. 101-122.
- CÈBE S. & PAOUR J.-L. (1996). « Apprendre à apprendre à l'enfant ». In *L'éducation pré-scolaire, quels objectifs pédagogiques ?* Paris : Nathan, p. 103-122.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas.
- CROWLEY K. & SIEGLER R. S. (1999). « Explanation and Generalization in Young Children's Strategy Learning ». *Child Development*, vol. 70, n° 2, p. 304-316.
- DELEAU M. ; GANDON E. & TABURET V. (1993). « Semiotic Mediation in Guiding Interactions with Young Children : the Role of Context and Communication Handicap on Distanciation in Adult Discourse ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. VIII, n° 4, p. 473-486.
- FRANCE : CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES [CNP] (2003). – *Qu'apprend-on à l'école maternelle : les nouveaux programmes*. Paris : CNDP ; Éd. XO.
- KRUGER A. C. & TOMASELLO M. (1996). « Cultural Learning and Learning Culture ». In D. R. Olson & N. Torrance (éds), *Handbook of education and human development*. Cambridge : Blackwell, p. 369-387.
- LABRELL F. (1997). « Le rôle du père dans le développement cognitif du jeune enfant ». In J. Le Camus, F. Labrell, et C. Zaouche-Gaudron, *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Nathan, p. 9-68
- LABRELL F. ; DELEAU M. & JUHEL J. (2000). « Fathers' and Mothers' Distancing Strategies Towards Toddlers ». *International Journal of Behavioural Development*, vol. 24, n° 3, p. 356-361.
- LABRELL F. ; PÈCHEUX M.-G. & LEMÉTAYER F. (2002). « Effets des interventions parentales et de l'âge sur la mémorisation de noms d'objets en période pré-scolaire ». *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 21, n° 1, p. 91-111.
- LABRELL F. ; BONNET P. & LEMÉTAYER F. (2003). « Mémorisation des noms d'objets à 4 ans : effet du type d'organisation et du discours parental ». *Bulletin de Psychologie*, vol. 56, n° 4, p. 599-608.
- LABRELL F. & UBERSFELD G. (2004). « Parental Verbal Strategies and Children's Capacities at 3 and 5 Years During a Memory Task ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIX, n° 2, p. 189-202.
- LABRELL F. ; PÈCHEUX M.-G. & LE MÉTAYER F. (sous presse). « Does Parental Input Influence the Memorization of Objects' Names with 4 and 5 year-olds ? ». *European Journal of Developmental Psychology*.

- LOARER E. (1998). « L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 121-161.
- PAOUR J.-L. ; JAUME J. & ROBILLARD O. de (1995). « De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions ». In Fredi P. Büchel, *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 47-102.
- SCHNEIDER W. & PRESSLEY M. (1989). *Memory Development between 2 and 20*. New-York : Springer.
- SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- SIGEL I. E. (2002). « The Psychological Distancing Model : A Study of the Socialization of Cognition ». *Culture & Psychology*, vol. 8, n° 2, p. 189-214.
- SIGEL I. E. (1993). « The Centrality of a Distancing Model for the Development of Representational Competence ». In R. R. Cocking & K. A. Renninger (éds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 141-158.
- SIGEL I. E. ; MCGILLICUDDY-DELISI A. V. ; FLAUGHER J. & ROCK D.A. (1983). *Parents as Teachers of their Own Disabled*. Princeton : Educational Testing Service.
- WERTSCH J. V. (1978). « Adult-child Interaction and the Roots of Metacognition ». *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, vol. 2, n° 1, p. 15-18.
- WERTSCH J. V. & ROGOFF B. (1984). « Editors' Notes ». In J. V. Wertsch & B. Rogoff (éds.), *New Directions for Child Development : Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Francisco : Jossey-Bass.

Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) *

Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vrignaud

La plupart des recherches sur les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires reposent sur le postulat, implicite ou explicite, que ces relations sont indépendantes du milieu socio-culturel. La présente recherche s'intéresse au contraire à l'existence d'éventuelles différences dans ces relations entre les milieux populaire et non populaire. L'hypothèse a été mise à l'épreuve au moyen d'une analyse secondaire de l'enquête 20 ans après (Flieller, Manciaux & Kop, 1995). Un modèle explicatif des performances scolaires a été construit en fonction des variables disponibles dans cette enquête. La conformité des données au modèle théorique a été testée par des analyses en pistes causales effectuées à l'aide des logiciels AMOS et LISREL, d'une part sur l'échantillon global (492 élèves de CE1 et leurs familles) et, d'autre part, sur deux sous-échantillons contrastés (246 familles populaires et 246 familles non populaires). Les résultats montrent l'adéquation des données au modèle, qui explique 59 % de la variance des performances scolaires. Mais surtout, la comparaison de l'échantillon populaire et de l'échantillon non populaire à l'aide d'un modèle d'équations structurales, révèle que le réseau de relations entre les variables du modèle présente des différences significatives entre les deux milieux. Il se pourrait que l'influence du milieu socio-culturel sur les performances scolaires passe davantage par l'école pour les enfants du milieu populaire, et davantage par l'éducation familiale pour les enfants de milieu non populaire. Cette interprétation des résultats demande à être confirmée par de nouvelles recherches.

Descripteurs (TEE) : éducation par la famille, milieu culturel, milieu social, réussite scolaire.

Méthodologie : analyses en pistes causales, modèles d'équations structurales.

* Nous remercions Michel Manciaux, professeur émérite de santé publique à l'université Henri Poincaré-Nancy 1 et Jean-Luc Kop, maître de conférences de méthodologie de la psychologie à l'université Nancy 2, qui, avec l'un d'entre nous, ont effectué l'enquête 20 ans après d'où sont tirées les données de la présente recherche.

INTRODUCTION

De nombreuses recherches ont établi que les pratiques éducatives varient selon le milieu socio-culturel des parents (cf. par ex. la revue de Palacio-Quintin, 1995 ou la recherche récente de Bradley *et al.*, 2001 sur un large échantillon représentatif de la population des États-Unis). L'étude des relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires des enfants s'en trouve compliquée, car elle doit, d'une manière ou d'une autre, tenir compte du milieu socio-culturel des parents. Celui-ci peut en effet agir sur les performances scolaires de l'enfant par d'autres biais que l'éducation familiale *stricto sensu*. En dépit des critiques dont elles ont fait l'objet, on peut se reporter à ce propos à l'explication sociologique proposée par Bourdieu et Passeron (1970), qui repose sur la formation et les effets d'un *habitus* pénalisant les élèves d'origine sociale défavorisée, ou à l'explication sociolinguistique avancée par Bernstein (1975), qui oppose le *code restreint* des familles socialement défavorisées au *code élaboré* requis par l'école et familial aux enfants socialement favorisés. Il en résulte que l'on ne peut attribuer à l'éducation parentale un rôle dans les performances scolaires des enfants qu'à la condition de contrôler le milieu socio-culturel.

Trois stratégies sont observées dans la littérature. La première consiste à traiter l'éducation familiale comme une variable intermédiaire entre le milieu socio-culturel et les performances scolaires. Dans les études qui l'adoptent, on suppose que les performances scolaires dépendent de l'éducation familiale et non pas directement du milieu socio-culturel, mais on admet que l'éducation diffère selon les milieux. En d'autres termes, l'éducation est considérée comme une variable proximale, et le milieu social, comme une variable distale. Cette approche est celle de Lautrey (1980). En se fondant principalement sur les règles de vie en vigueur dans la famille, l'auteur distingue trois types de structuration de l'environnement familial (souple, rigide et aléatoire), qui sont inégalement favorables au développement cognitif et aux performances scolaires de l'enfant. Mais ces types de structuration sont aussi inégalement distribués selon les milieux, la plus favorable (structuration souple) s'observant plus fréquemment dans les milieux favorisés. Des conclusions similaires se dégagent de recherches nord-américaines utilisant l'échelle HOME (1) pour mesurer l'environnement familial : le développement cognitif et/ou les performances scolaires dépendent de l'éducation familiale et celle-ci, du milieu socio-culturel (Palacio-Quintin, 1995). Notons cepen-

nant que beaucoup d'études se contentent de corrélations entre paires de variables, ce qui est insuffisant pour prouver que l'éducation familiale constitue une variable intermédiaire. Les recherches seraient plus convaincantes si elles montraient que la corrélation entre le milieu socio-culturel et les performances scolaires s'annule ou s'atténue fortement quand on contrôle l'éducation au moyen de méthodes statistiques appropriées (corrélations partielles, régression multiple pas à pas, pistes causales...). La recherche de Muller (1990), l'une des premières à utiliser le modèle LISREL (2) dans ce domaine, est à cet égard très innovante. Celle de Barocas *et al.* (1991), constitue un deuxième exemple de recherche méthodologiquement bien conduite : à l'aide d'un modèle d'équations structurales, elle montre que la variable « style d'enseignement de la mère » exerce un effet sur le développement cognitif de l'enfant, qui n'est pas réductible à celui du milieu socio-économique.

La deuxième stratégie, moins fréquente que la précédente, consiste à étudier les relations entre éducation familiale et performances scolaires au sein d'un même milieu social, en général le milieu populaire. En principe, les relations établies ainsi ne peuvent pas être attribuées au milieu socio-culturel puisqu'il est maintenu constant. Deux variantes principales peuvent être distinguées. Dans la première, on oppose les familles où l'enfant réussit normalement ses études à celles où il rencontre des difficultés scolaires. Ayant dichotomisé l'échantillon sur cette base, on compare les pratiques éducatives parentales dans les deux sous-échantillons et l'on repère ainsi celles qui sont favorables à la réussite scolaire. C'est ainsi que Espéret (1979) compare l'éducation parentale d'élèves de sixième de même milieu, à la fois social et culturel (enfants d'ouvriers ayant le certificat d'études primaires au maximum), mais placés, les uns dans une filière d'excellence ($n = 61$), les autres dans une filière de rattrapage ou de relégation ($n = 41$). Zérroulou (1988) compare de la même manière quinze familles algériennes, où l'un des enfants au moins a fait des études supérieures, à quinze autres familles de même origine, où aucun enfant n'a accédé au cycle secondaire long. Dans leur recherche effectuée en Belgique dans des milieux pauvres (parents chômeurs ou percevant l'équivalent belge du RMI), Pourtois *et al.* (1992) comparent les caractéristiques personnelles (par ex. aptitudes intellectuelles, motivation scolaire), familiales (par ex. style éducatif, attitude envers l'école) et environnementales (par ex. représentations des enseignants) de trente enfants en situation d'échec en fin d'école primaire et de vingt-neuf enfants de même milieu mais ayant accompli une

scolarité primaire normale. La recherche de Rochex (1995), qui compare les projets parentaux et les conversations familiales sur l'école selon la réussite et l'adaptation scolaire de quelques adolescents de milieu social défavorisé observés intensivement, participe de cette même démarche. La seconde variante de la deuxième stratégie présente deux différences par rapport à la précédente. D'une part, elle reconnaît que le milieu socio-culturel que l'on étudie n'est pas parfaitement homogène et qu'il existe d'inévitables différences de statut socio-culturel entre les familles, qu'il est nécessaire de contrôler. D'autre part, plutôt que de remonter de la variable dépendante (les performances scolaires) vers la variable indépendante (l'éducation familiale), elle préfère se donner les moyens d'étudier directement l'influence de celle-ci sur celle-là. Cette approche est initiée par Tazouti (2003) qui, dans une recherche récente, teste, au moyen d'un modèle d'équations structurales, l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires en milieu populaire (élèves de CE2, N = 128). Les résultats de ce travail confirment partiellement l'hypothèse selon laquelle l'influence du milieu socio-culturel sur les performances scolaires est médiatisée par l'éducation familiale.

La troisième stratégie combine les deux premières tout en s'en distinguant sur un point fondamental. Comme dans la première stratégie, on considère que l'influence du milieu socio-culturel sur les performances scolaires est médiatisée par l'éducation familiale. Comme dans la seconde, on étudie un réseau de causalité à partir d'observations faites à milieu social constant. En revanche, et contrairement aux deux précédentes approches, on admet ici, à titre d'hypothèse, que ce réseau de causalité puisse partiellement différer d'un milieu à l'autre. En d'autres termes, on considère que l'influence de telle ou telle pratique éducative parentale sur les performances scolaires de l'enfant peut différer selon le milieu socio-culturel considéré. On trouve dans la littérature quelques indications directes ou indirectes en faveur de cette hypothèse. Sur des enfants québécois de quatre ans, Palacio-Quintin et Jourdan-Ionescu (cités par Palacio-Quintin 1995) constatent que la corrélation entre l'environnement familial mesuré par le HOME et le développement cognitif est plus importante dans le milieu socio-culturel le plus défavorisé. Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling (1992) mettent en relation le style éducatif familial et les performances scolaires de 6 400 adolescents américains. Ils observent que le style « démocratique » est associé à de meilleures performances chez les enfants blancs, mais pas chez les enfants afro-américains ou asiatiques dont la

réussite scolaire est associée au contraire au style « autoritaire ». Une étude récente de Marjoribanks (2003) révèle que les écarts de performances scolaires entre les enfants de niveau intellectuel et d'environnement familial différents varient selon l'origine sociale : l'écart est plus important dans le milieu socio-culturel moyen que dans le milieu socio-culturel élevé. Deux études françaises fournissent des indications plus indirectes, mais intéressantes néanmoins, car elles suggèrent que la réussite scolaire peut être associée à des pratiques éducatives différentes. D'un côté, Prêteur & Louvet-Schmauss (1994) constatent des différences de pratiques éducatives au sein du milieu social favorisé qui, en grande section de maternelle, ne se traduisent pas par des différences de performances scolaires, également bonnes chez les enfants de parents « fonctionnalistes » et chez ceux de parents « attentistes ». D'un autre côté, l'étude de Laurens (1992) sur 167 enfants d'ouvriers ayant intégré une école d'ingénieurs montre que l'excellence scolaire dépend de l'éducation parentale, mais qu'il n'existe pas une forme unique d'éducation menant à l'excellence ; l'auteur en distingue au contraire trois, correspondant chacune à environ un tiers des familles observées. Si l'on ajoute que Marjoribanks (2001) ne trouve pas, à onze ans, les mêmes relations entre l'environnement familial et les performances scolaires chez les filles (n = 266) et chez les garçons (n = 250) (3), on est amené à penser que les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires sont peut-être plus complexes qu'on ne l'a envisagé. Il se pourrait en particulier que la réussite scolaire soit associée à des contextes éducatifs familiaux différents selon le milieu socio-culturel. Les parents des enfants qui ont de bonnes performances scolaires ont-ils les mêmes pratiques éducatives ? Au delà d'un certain nombre de régularités, la valorisation de l'école par exemple, il est fort possible que l'on observe certaines différences d'un milieu socio-culturel à l'autre, par exemple dans la forme de l'accompagnement scolaire ou du soutien à la motivation scolaire.

C'est cette hypothèse générale que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans la présente recherche. Le test de l'hypothèse nécessite de disposer d'un effectif de parents et d'enfants suffisamment important et de pouvoir opérer un contrôle statistique de l'environnement scolaire. Aussi notre travail repose-t-il sur une analyse secondaire des données de l'enquête 20 ans après (Flieller, Manciaux, & Kop, 1994 & 1995), qui satisfait à ces deux conditions. L'objectif principal de cette enquête était d'étudier l'évolution des compétences cognitives des écoliers, leurs capa-

cités de raisonnement en particulier, sur une période de vingt ans. Deux cohortes d'écoliers, observées au même âge de sept ans et avec les mêmes instruments en 1973 et en 1992 ont été comparées. Les données de 1973 proviennent d'une enquête de l'INSERM (Manciaux, 1975) effectuée sur la totalité des enfants nés et scolarisés dans le département de Meurthe-et-Moselle. Les instruments d'observation utilisés en 1992 ont été repris sans changement de l'enquête précédente et appliqués à un échantillon de 2 334 enfants de sept ans du même département, ainsi qu'à leur famille. Un sous-échantillon aléatoire de 531 familles a fait l'objet d'une observation plus approfondie au moyen d'un questionnaire comportant des items nouveaux ou repris d'enquêtes antérieures. Ce sont les données recueillies sur ce sous-échantillon, limité aux élèves de CE1 et à leurs parents (4), qui ont été analysées dans la perspective indiquée ci-dessus.

MODÈLE THÉORIQUE

Pour comparer les relations entre l'éducation familiale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés, il convient de partir d'un modèle théorique général. Nous avons construit ce modèle explicatif des performances scolaires sur la base d'une part des connaissances théoriques disponibles, et, d'autre part des variables figurant dans l'enquête *20 ans après*.

Ce modèle est présenté dans la figure 1. On voit qu'il fait intervenir douze variables relatives 1) au milieu socio-culturel ; 2) à l'éducation parentale ; 3) aux aptitudes cognitives de l'enfant et 4) à son environnement pédagogique. Nous verrons plus loin, dans la partie méthodologique, ce que recouvrent précisément ces variables et comment elles ont été opérationnalisées. Remarquons pour l'instant que le milieu socio-culturel et l'environnement pédagogique constituent des variables explicatives considérées comme corrélées, la distribution des élèves de milieux socio-culturels différents dans les diverses écoles ne pouvant pas être tenue pour aléatoire. Le milieu socio-culturel exerce des effets directs et indirects sur les performances scolaires. Bien entendu, ce sont les effets indirects, médiatisés principalement par l'éducation familiale, qui nous intéressent le plus dans cette recherche. Cependant, la sociologie de l'éducation (cf. par ex., Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 1992) ne permettant pas d'attribuer tous les effets du milieu socio-culturel à la seule éducation

parentale, le modèle prévoit un effet direct. L'éducation parentale est décrite par huit variables qui sont en relation plus ou moins proches avec l'école et les performances scolaires. L'accompagnement parental de la scolarité par exemple constitue une variable proximale, tandis que les valeurs éducatives générales (valorisation de l'autonomie vs valorisation du conformisme) constituent des variables distales, censées agir indirectement sur les performances scolaires, *via* les attentes des parents envers l'école d'une part et leur style éducatif d'autre part. Remarquons enfin que le modèle fait jouer un rôle aux aptitudes intellectuelles de l'enfant et les considère comme déterminées en partie par trois facteurs : le milieu socio-culturel (effet direct), l'éducation parentale et – dans une perspective vygostkienne des rapports entre le développement cognitif et les apprentissages scolaires – l'environnement pédagogique. Les performances scolaires constituent évidemment la variable dépendante ultime.

MÉTHODOLOGIE

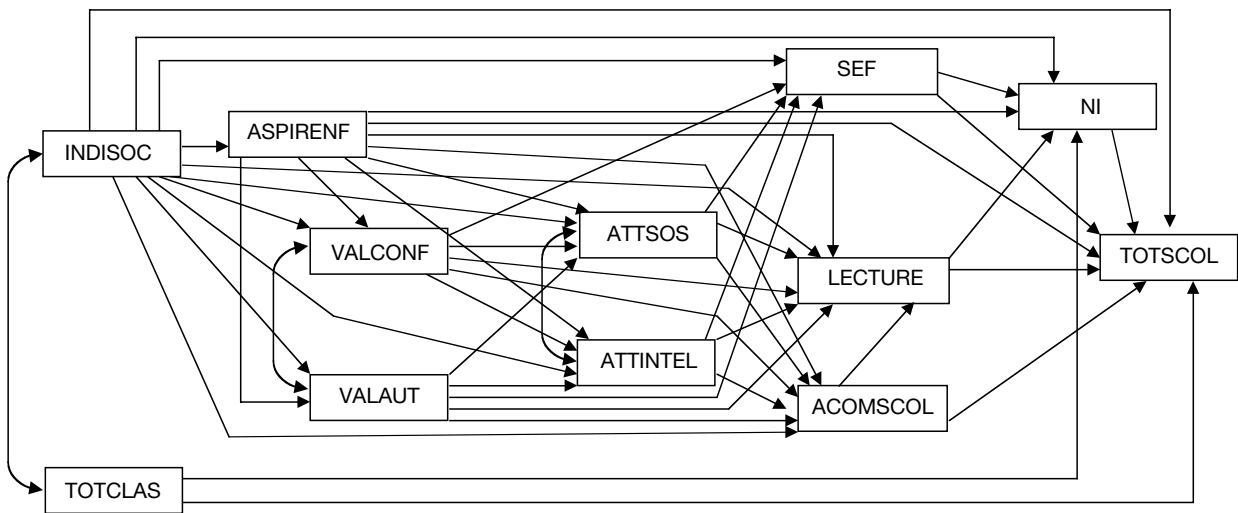
Participants et déroulement de l'enquête

Les participants sont constitués des 492 élèves de CE1 et de leurs familles observées intensivement dans l'enquête *20 ans après* à l'aide du questionnaire approfondi. Il faut toutefois préciser que les élèves considérés ici se trouvaient en CE1 lors de la mesure des variables indépendantes du modèle théorique et en début de CE2 lors de la mesure des performances scolaires (cf. *infra* « Procédure de recueil des données »).

Mesure du niveau économique-culturel et construction des sous-échantillons

Le niveau économique-culturel des familles a été mesuré par un indice agrégeant quatre indicateurs : 1) le niveau d'instruction de la mère ; 2) le niveau d'instruction du père ; 3) les revenus pondérés du ménage, calculés selon la formule : $\text{revenu mensuel du ménage} / (\text{nombre d'adultes} + 0,5 \text{ nombre d'enfants})$; 4) l'espace disponible dans le logement, à savoir le nombre de pièces du logement divisé par le nombre de personnes habitant le ménage.

Les corrélations entre les indicateurs sont comprises entre 0,36 et 0,59. Une analyse en composantes principales permet de ne retenir qu'un seul facteur expliquant 63 % de la variance totale. Les saturations des indicateurs dans ce



INDISOC : indice économico-culturel
VALAUT : valeurs d'autonomie en éducation
ATTSOS : attentes de socialisation envers l'école
SEF : style éducatif familial
LECTURE : rapport de l'enfant à la lecture
NI : niveau intellectuel

ASPIRENF : aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant
VALCONF : valeurs de conformisme en éducation
ATTINTEL : attentes intellectuelles envers l'école
ACOMSCOL : accompagnement parental de la scolarité de l'enfant
TOTCLAS : environnement pédagogique
TOTSCOL : performances scolaires

Note de lecture : un rectangle représente une variable ; une flèche unidirectionnelle représente l'effet causal d'une variable indépendante sur une variable dépendante (effet mesuré par un coefficient de piste) ; une double flèche représente une relation entre deux variables pour laquelle on ne fait pas d'hypothèse de causalité.

Figure 1. – Modèles en pistes causales théorique

facteur sont élevées : 0,87 pour le revenu pondéré du ménage, 0,80 pour le niveau d'instruction de la mère, 0,77 pour celui du père et 0,72 pour l'espace disponible. Ces résultats montrent qu'il est légitime d'agréger les indicateurs. La mesure ainsi obtenue est continue et définit un gradient d'appartenance sociale.

La moyenne de l'indice économico-culturel ($m = 2,26$) a permis de dichotomiser l'échantillon en deux sous-échantillons de même effectif : d'une part, les 246 familles présentant un indice inférieur à la moyenne, que l'on a considérées comme appartenant au milieu « populaire », et d'autre part, les 246 autres familles, considérées comme appartenant au milieu « non populaire ». La moyenne de l'indice est évidemment très différente dans les deux sous-échantillons ($m_1 = 1,36$ et $m_2 = 3,17$), mais elle ne permet pas à elle seule de juger du contraste obtenu. La comparaison des appartenances socio-professionnelles et des

niveaux d'instruction dans les deux milieux apporte des précisions utiles. On constate ainsi que :

- 68,5 % des pères de l'échantillon populaire sont des ouvriers, alors que 59,5 % de ceux de l'échantillon non populaire appartiennent aux PCS les plus élevées (cadres supérieurs, professions libérales et professions intermédiaires) ;
- 59 % des mères de l'échantillon populaire sont au foyer et 15 % occupent des emplois d'ouvrières ou de personnels de service alors que l'échantillon non populaire comporte 31 % de mères au foyer et 30 % de PCS supérieures ;
- 88,5 % des pères et 89 % des mères de l'échantillon populaire ont un niveau d'étude inférieur ou égal au CAP, tandis que 59,5 % des pères et 56 % des mères de l'échantillon non populaire ont un niveau d'étude égal ou supérieur au baccalauréat.

Les deux sous-échantillons sont donc fortement contrastés. On note que leur homogénéité interne, reflétée par la variance de l'indice économique-culturel, est également différente, le sous-échantillon populaire s'avérant plus homogène que l'autre. (5)

Mesure de l'environnement pédagogique

La mesure de l'environnement pédagogique correspond à la différence entre les performances attendues et les performances réelles des élèves de la classe. Les performances attendues sont celles que l'appartenance socio-culturelle des élèves permet de prévoir, tandis que les performances réelles sont celles obtenues aux épreuves nationales d'évaluation de rentrée en CE2.

Le calcul qui permet de l'obtenir comporte cinq étapes : 1) on régresse la moyenne des performances scolaires sur la moyenne des indices économique-culturels, la classe étant l'unité statistique de cette régression ; 2) on calcule la performance moyenne des élèves de la classe fréquentée par l'enfant (M_o), celui-ci n'intervenant pas dans le calcul ; 3) on calcule de même la moyenne des indices économique-culturels des élèves de la classe ; 4) à l'aide de l'équation de régression obtenue à l'étape 1, on calcule la moyenne attendue des performances scolaires de la classe (M_a), compte tenu de l'indice économique-culturel moyen de la classe ; 5) on calcule la différence ($M_o - M_a$). Une différence positive indique un environnement favorable, puisque les élèves de la classe obtiennent aux épreuves nationales des performances supérieures à celles statistiquement attendues en fonction de leur milieu socio-culturel. Une différence négative indique au contraire un environnement défavorable. La mesure obtenue est continue.

Tel qu'il est opérationnalisé, l'environnement pédagogique prend en compte l'ensemble des facteurs internes à la classe et susceptibles d'influer sur les performances des élèves qui s'y trouvent placés : effectif de la classe, niveau de la classe, efficacité pédagogique de l'enseignant, climat social, etc. Il ne se réduit donc pas à « l'effet maître ».

Mesure de l'éducation familiale

Le modèle comporte huit variables éducatives : 1) la valeur accordée par les parents à l'autonomie de l'enfant ; 2) celle qu'ils accordent au respect des normes sociales et familiales par l'enfant ; 3) les attentes des parents envers l'école au plan de la socialisation ; 4) leurs attentes envers l'école au plan cognitif ; 5) le style éducatif familial : variable mesurée par des items portant sur des pratiques éducatives encourageant l'autonomie de l'enfant et dont des

études antérieures (Aubret-Bény, 1978 ; Manciaux, 1975) ont montré qu'elles étaient corrélées au développement cognitif (pour des informations détaillées, voir Flieller, Manciaux & Kop, 1995, p. 256-258) ; 6) l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant ; 7) le rapport de l'enfant à la lecture (que l'on suppose fortement influencé à cet âge par l'éducation familiale) ; 8) le niveau d'aspiration scolaire des parents pour l'enfant (niveau d'études souhaité).

À l'exception de la dernière qui est mesurée par un item unique, chacune de ces huit variables est mesurée par une échelle constituée de trois à sept items (au total, trente-deux items du questionnaire approfondi). Ces sept échelles composites sont répertoriées dans le tableau n° 1 qui indique, pour chacune, le nombre d'items, l'homogénéité interne de l'épreuve (évaluée par le coefficient alpha de Cronbach) et le libellé d'un item pris comme exemple.

Le tableau fait apparaître que l'homogénéité interne des échelles est satisfaisante, compte tenu du nombre réduit d'items les composant, à l'exception des échelles de « style éducatif familial » et d'« accompagnement parental de la scolarité de l'enfant » qui présentent des coefficients alpha relativement faibles (respectivement 0,42 et 0,48).

Mesure du niveau intellectuel de l'enfant

Le niveau intellectuel de l'enfant a été mesuré au moyen du cahier II de l'Échelle collective de niveau intellectuel (ECNI) mise au point par Bénédetto (1969). L'épreuve comporte huit épreuves, dont quatre verbales et quatre non verbales. Ces épreuves font appel principalement au raisonnement inductif. Toutefois, les études de validation ont montré que le score total à l'ECNI était fortement corrélé à des épreuves classiques telles que le WISC (6).

Mesure des performances scolaires

Les performances scolaires en français et en mathématiques ont été mesurées en début de CE2 dans le cadre de l'évaluation de rentrée. Rappelons que cette évaluation, coordonnée par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, a lieu tous les ans et que les épreuves sont élaborées à l'échelon national. Nous n'avons pas distingué ici les scores de français et de mathématiques. La variable « performances scolaires » est donc un score composite donnant un poids égal aux deux disciplines.

Tableau I. – Analyse d'items et exemples d'items des différents instruments de mesure de l'éducation familiale

Échelles	Nombre d'items	Coefficient alpha	Exemple d'items
1) Valeurs d'autonomie en éducation	4	.57	Importance de l'initiative, de l'esprit critique (échelle en quatre points)
2) Valeurs de conformisme en éducation	4	.73	Importance de l'obéissance, de la politesse (<i>idem</i>)
3) Attentes de socialisation envers l'école	6	.68	L'école doit apprendre aux élèves à vivre en groupe (accord ?)
4) Attentes intellectuelles envers l'école	4	.55	L'école doit apprendre aux élèves la lecture et l'écriture (<i>idem</i>)
5) Style éducatif familial	7	.42	Votre enfant peut-il intervenir dans la conversation des adultes ?
6) Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	3	.48	Vérifiez-vous le travail scolaire fait par votre enfant à la maison ?
7) Rapport de l'enfant à la lecture	3	.60	Votre enfant lit-il à la maison des revues pour enfant ?

Note de lecture : Le coefficient alpha de Cronbach est un indice de fidélité qui se rapporte aux fluctuations dues au contenu de l'échelle. Sa valeur dépend à la fois des intercorrélations entre les items, et donc de leur homogénéité, mais aussi de leur nombre. On considère en général qu'une valeur supérieure à .70 témoigne d'une bonne fidélité du score à l'échelle (cf. la revue de Peterson, 1994). Néanmoins, des valeurs inférieures peuvent être considérées comme acceptables lorsque l'indice, comme c'est le cas ici, est utilisé comme une mesure d'homogénéité des items et que l'échelle est courte.

Procédure de recueil des données

Le test de niveau intellectuel a été administré collectivement par des psychologues scolaires au mois de février. Parallèlement, des renseignements généraux sur l'enfant et sa famille ont été recueillis au moyen d'un questionnaire distribué aux parents par les écoles. Le questionnaire approfondi a été envoyé en mai et en juin aux parents sélectionnés par le tirage au sort. Ce questionnaire a été rempli de manière anonyme par les parents et renvoyé directement à l'équipe de recherche (une clé numérique a permis d'assembler ultérieurement les fichiers). Enfin, les résultats à l'évaluation nationale d'entrée en CE2 ont été communiqués en septembre à l'équipe de recherche avec l'autorisation de l'administration de l'Éducation nationale.

RÉSULTATS

Nous présenterons les résultats en deux parties : l'une, assez brève, concernera la mise à l'épreuve du

modèle théorique sur l'ensemble de l'échantillon ; l'autre, plus développée, portera sur la comparaison du réseau de relations entre variables dans le milieu populaire et dans le milieu non populaire. *Les résultats doivent permettre de répondre à trois questions :* 1) le modèle théorique est-il satisfaisant ? 2) le réseau de causalité entre les variables de ce modèle diffère-t-il significativement d'un milieu à l'autre ? 3) si oui, où se situent les différences principales ? Cette partie présente uniquement les réponses aux trois questions précédentes ; on trouvera les commentaires et interprétations des résultats dans la partie suivante. En exposant les résultats, nous serons obligés de donner quelques indications sur les procédures d'analyse utilisées (7). Des informations plus détaillées sont présentées dans l'annexe méthodologique de l'article.

La mise à l'épreuve du modèle théorique et la comparaison des relations entre variables dans les deux milieux repose sur des modèles statistiques dits *Modèles d'équations structurales* (MES). Ces modèles permettent à la fois d'évaluer l'adéquation des données au modèle théorique et d'estimer l'importance des relations entre les variables. L'adéquation globale des données au modèle théorique est

évaluée à partir d'un ensemble d'indices présentés dans l'annexe. La significativité statistique des relations permet d'en juger de manière plus fine. Les relations entre les variables du modèle s'expriment par des coefficients appelés « coefficients de piste » qui mesurent l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Ces coefficients sont estimés par la méthode du maximum de vraisemblance. Après standardisation, ils varient de -1 à +1 (voir l'annexe pour plus de détails). Deux types d'effet d'une variable X sur une variable Y sont à considérer : d'une part l'effet direct de X sur Y, et d'autre part l'effet indirect ou médiatisé, qui résulte de l'effet de X sur des variables Z_1, Z_2, \dots, Z_n exerçant elles-mêmes un effet sur Y (cf. l'annexe pour des informations sur le mode de calcul des effets indirects).

Test du modèle théorique sur l'ensemble de l'échantillon

Les paramètres du modèle théorique et les indices d'adéquation ont été estimés au moyen du logiciel AMOS version 5 (Arbuckle & Wothke, 1999 ; Arbuckle, 2003). Les données manquantes, par exemple les résultats aux épreuves de l'évaluation nationale des élèves ayant changé d'école à l'issue du CE1, ont été estimées par un algorithme d'imputation (Wothke & Arbuckle, 1996). L'adéquation des données au modèle est correcte puisque tous les indices d'adéquation ont une valeur proche de celle considérée habituellement comme satisfaisante ($\chi^2 = 40,06$ pour 20 degrés de liberté, $p = .005$; RMSEA = 0,045 ; TLI = 0,94 ; se reporter à l'annexe pour une définition de ces indices et la manière de les interpréter). Au total, le modèle rend compte de 59 % de la variance des performances scolaires.

A titre de contrôle, le modèle théorique a été testé par un autre logiciel permettant également l'estimation des paramètres des MES, à savoir le logiciel LISREL, version 8.50 (Jöreskog & Sörbom, 1998). Les deux logiciels fournissent des coefficients de piste très proches (8). Les indices d'adéquation sont également satisfaisants ($\chi^2 = 35$ pour 20 degrés de liberté, $p = 0,02$; RMSEA = 0,04 ; GFI = 0,99 ; AGFI = 0,95 ; cf. Annexe pour la signification de ces indices). Les variables du modèle théorique permettent d'expliquer ici encore 59 % de la variance des performances scolaires.

La réponse à la première question est donc positive : l'adéquation des données au modèle théorique est satisfaisante. Toutefois, les relations prévues par le modèle ne sont pas toutes confirmées. Par exemple, l'influence directe du style éducatif familial sur les performances scolaires de l'enfant ne s'avère pas significative. Il en va de même pour l'influence directe de l'accompagnement scolaire parental sur les performances de l'enfant. Au total, quinze pistes causales sur les quarante-trois comportées par le modèle (Figure 1) ne sont pas significatives au seuil de 0,05. Nous n'irons pas plus loin dans cette ana-

lyse, dans la mesure où c'est la comparaison des relations causales dans les deux milieux sociaux qui nous intéresse ici et où la pertinence du modèle théorique est dans l'ensemble assurée.

Comparaison des relations entre variables dans les deux sous-échantillons

Constats

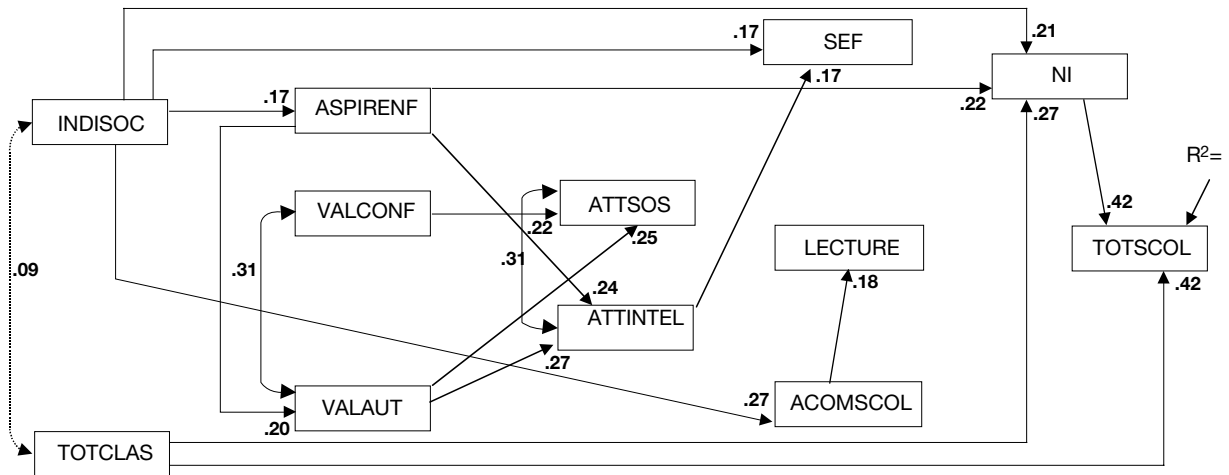
Les figures 2 et 3 présentent les coefficients de pistes estimés par AMOS dans chacun des deux sous-échantillons pris séparément (9). Pour une meilleure lisibilité, seules les pistes significatives à .05 sont tracées dans ces schémas. De son côté, le tableau 2 compare les effets directs, indirects et totaux sur les performances scolaires des principales variables indépendantes.

Plusieurs constatations peuvent être faites. D'une part, *l'adéquation des données au modèle est bonne dans chaque échantillon*, ce que confirme l'estimation par LISREL (10). D'autre part, les figures et le tableau font apparaître *un certain nombre de différences entre les deux milieux*.

(1) Le pourcentage de la variance des performances scolaires expliquée par le modèle est un peu plus élevé pour le milieu populaire (51 %) que pour le milieu non populaire (47 %).

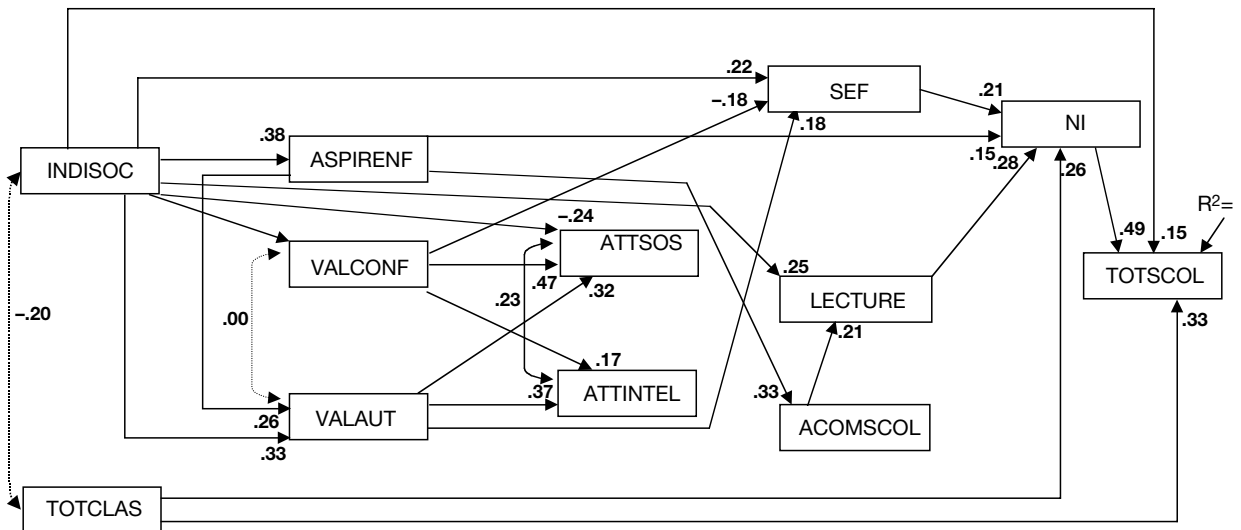
(2) *Certains coefficients de piste sont significatifs dans un échantillon mais pas dans l'autre*, ce qui se traduit par des flèches présentes dans une figure et pas dans l'autre. C'est ainsi par exemple que les revenus et le niveau d'instruction des parents (mesurés par l'indice économique-culturel) exercent un effet positif et significatif sur l'accompagnement parental de la scolarité de l'enfant dans les familles populaires (Figure 2, coefficient de piste = 0,27) qui ne se retrouve pas dans les familles de l'autre milieu (Figure 3). Mais à l'inverse, le style éducatif des parents a un effet significatif sur le niveau intellectuel de l'enfant dans le milieu non populaire (Figure 3 : coefficient de piste = 0,21), mais pas dans le milieu populaire (Figure 2). Il apparaît ainsi que *les variables indépendantes du modèle n'ont pas toutes les mêmes effets sur les variables dépendantes dans les deux milieux sociaux comparés*.

(3) *On relève également des différences inter-milieux pour la plupart des variables exerçant un effet appréciable sur les performances scolaires*, à l'exception de l'accompagnement scolaire parental (cf. Tableau 2). *L'effet de l'indice économique-culturel est*



Note de lecture : Les valeurs indiquées sur les flèches unidirectionnelles sont les valeurs standardisées des coefficients de piste. Elles indiquent de quelle proportion d'écart-type la variable dépendante augmente lorsque la variable indépendante augmente d'un écart-type. Par exemple, la valeur .42 sur la flèche qui joint le niveau intellectuel (NI) aux performances scolaires (TOTSCOL) signifie que les performances scolaires croissent de .42 écart-type quand le niveau intellectuel croît d'un écart-type. Les valeurs sur les doubles flèches sont les valeurs des corrélations estimées par le logiciel.

Figure 2. – Coefficients de piste standardisés estimés par AMOS sur l'échantillon populaire (N = 246)
Modèle *non* contraint
Seules les pistes significatives à .05 sont indiquées



Note de lecture : Les valeurs indiquées sur les flèches unidirectionnelles sont les valeurs standardisées des coefficients de piste. Elles indiquent de quelle proportion d'écart-type la variable dépendante augmente lorsque la variable indépendante augmente d'un écart-type. Par exemple, la valeur .49 sur la flèche qui joint le niveau intellectuel (NI) aux performances scolaires (TOTSCOL) signifie que les performances scolaires croissent de .49 écart-type quand le niveau intellectuel croît d'un écart-type. Les valeurs sur les doubles flèches sont les valeurs des corrélations estimées par le logiciel.

Figure 3. – Coefficients de piste standardisés estimés par AMOS sur l'échantillon populaire (N = 246)
Modèle *non* contraint
Seules les pistes significatives à .05 sont indiquées

Tableau II. – Effets standardisés directs et indirects des variables du modèle sur les performances scolaires

Variables	Populaire (N = 246)			Non populaire (N = 246)		
	Effets			Effets		
	Directs	Indirects	Totaux	Directs	Indirects	Totaux
Indice économique-culturel	.07	.12	.19	.15	.16	.31
Environnement pédagogique	.42	.11	.53	.33	.13	.46
Aspirations parentales pour la scolarité de l'enfant	-.04	.11	.07	.08	.14	.22
Accompagnement parental de la scolarité de l'enfant	.07	.02	.09	.07	.03	.10
Rapport de l'enfant à la lecture	.08	.04	.12	-.01	.14	.13
Niveau intellectuel	.42	0	.42	.49	0	.49

Note de lecture : Les effets directs correspondent aux coefficients de piste qui indiquent de quelle proportion d'écart-type augmente la variable dépendante lorsque la variable dépendante augmente d'un écart-type. Par exemple (ligne 2, colonne 1), les performances scolaires augmentent de 0,42 écart-type en milieu populaire quand la valeur de l'environnement pédagogique augmente d'un écart-type. C'est l'effet direct, dont la valeur peut être lue sur la figure 2. Mais à cet effet, il faut ajouter celui qui est médiatisé par le niveau intellectuel dit effet « indirect » (voir Figure 2). Pour le calculer, on parcourt le chemin en allant de l'environnement pédagogique au niveau intellectuel » (coefficient de piste = .27) puis du niveau intellectuel aux performances scolaires (coefficient de piste = .42) et l'on effectue le produit des deux coefficients : $.27 \times .42 = .11$. L'effet total est évidemment la somme des effets directs et indirects, soit dans l'exemple : $.42 + .11 = .53$.

plus élevé pour le sous-échantillon non populaire (0,31) que pour l'échantillon populaire (0,19), différence due principalement aux effets directs (0,15 et 0,07 respectivement). À l'inverse, l'environnement pédagogique exerce un effet un peu plus important sur les performances scolaires des enfants de milieu populaire (0,54) que sur ceux de milieu non populaire (0,46), différence qui, ici aussi, est imputable principalement aux effets directs (0,43 et 0,33 respectivement). Les effets **directs** du rapport à la lecture semblent plus importants dans le milieu populaire (0,08) que dans le milieu non populaire (-0,01), tandis que l'inverse est vrai pour les effets **indirects**, qui sont plus importants dans le milieu non populaire (0,14) que dans le milieu populaire (0,04). Enfin, l'effet direct du niveau intellectuel de l'enfant sur ses performances scolaires apparaît un peu plus élevé dans le milieu non populaire (0,49) que dans le milieu populaire (0,42).

Au total, ces résultats confirment l'hypothèse centrale de notre recherche, à savoir l'existence de différences inter-milieus dans le réseau de causalité considéré. La réponse à la deuxième question est donc positive. Les figures 2 et 3 et le tableau 2 commentés ci-dessus fournissent des éléments de réponse à la

question 3 sur la localisation de ces différences. Il reste cependant à tester la significativité statistique de ces différences, ce que nous allons faire à présent.

Comparaisons statistiques

La comparaison des équations structurales dans deux échantillons à l'aide d'un MES repose sur deux estimations successives des coefficients de piste. Dans la première, les coefficients sont estimés de manière totalement indépendantes dans les deux échantillons (modèle non contraint). Dans la seconde, ils sont estimés sous la condition de recevoir la même valeur dans les deux échantillons (modèle contraint). On considère que les estimations diffèrent d'un échantillon à l'autre si elles sont significativement moins bonnes dans le modèle contraint que dans le modèle non contraint (se reporter à l'Annexe pour une explication plus complète).

La comparaison par AMOS des modèles contraint et non contraint révèle une différence significative : modèle non contraint : χ^2 à 40 degrés de liberté = 51,41 ; $p = 0,11$; modèle contraint : χ^2 à 83 degrés de liberté = 173,82 ; $p < 0,001$. On observe donc une chute de l'adéquation, dont on teste la significativité par différence entre les χ^2 de chacun des modèles : on obtient un χ^2 à 43 degrés de liberté valant 122,42 dont la probabilité est très faible ($p < 0,001$). On peut donc rejeter l'hypothèse d'égalité de l'ensemble des pistes dans les deux sous-échantillons.

À titre de vérification, nous avons partagé l'échantillon en deux sous-échantillons aléatoires que nous avons comparés de la même manière. La différence des χ^2 des deux modèles – contraint et non contraint – vaut 40,27 (43 ddl, $p = 0,59$). On ne peut donc pas rejeter l'hypothèse d'égalité des pistes entre ces deux sous-échantillons constitués de manière aléatoire. Cette analyse confirme que les différences entre les valeurs de piste dans l'échantillon « populaire » et dans l'échantillon « non populaire » ne sont pas dues au hasard. On peut cependant s'interroger sur la pertinence de l'indicateur économique-culturel dans ces comparaisons inter-milieux. En effet, l'indicateur sert à dichotomiser l'échantillon, mais il demeure présent dans les modèles testés. Nous avons donc refait la comparaison des équations structurales entre les deux milieux, mais en supprimant l'indicateur économique-culturel dans les divers modèles. Cette nouvelle comparaison mène à la même conclusion : les coefficients de piste diffèrent d'un milieu à l'autre (différence entre les χ^2 des modèles non contraint et contraint : 94,98 ; 40 ddl, $p < .001$). La robustesse du résultat paraît donc assurée.

Il apparaît donc clairement que le réseau de causalité diffère significativement d'un milieu à l'autre. Cette comparaison peut-être affinée. Après cette comparaison globale, il est en effet possible de comparer la valeur des coefficients dans les deux milieux, piste par piste (cf. l'annexe pour des informations sur le test statistique employé). *Le tableau 3 donne la liste des onze pistes pour lesquelles les coefficients sont significativement différents d'un milieu à l'autre (11),*

ce qui permet de répondre plus avant à la troisième question (localisation des différences).

Cinq de ces pistes concernent l'indice économique-culturel dont l'effet sur l'accompagnement parental de la scolarité et sur le niveau intellectuel de l'enfant est plus important dans les familles populaires (0,27) que dans les familles non populaires (-0,02 ns), tandis que l'inverse s'observe pour la valorisation de l'autonomie de l'enfant et le rapport de l'enfant à la lecture, variables pour lesquelles l'effet est plus important dans les familles non populaires (0,33 et 0,25 respectivement) que dans les familles populaires (-0,03 ns et -0,05 ns respectivement) ; en ce qui concerne les attentes de socialisation par l'école, l'effet de l'indice change de sens d'un milieu à l'autre : il est positif pour les familles populaires (0,12) mais négatif pour les familles non populaires (-0,24). Les aspirations scolaires des parents (niveau d'étude espéré pour l'enfant) distinguent également les deux milieux, avec un effet plus important sur la valorisation de l'autonomie en milieu non populaire (0,26 contre 0,20) et, surtout, sur l'accompagnement scolaire (0,33 contre 0,03 ns). Des effets plus importants en milieu non populaire s'observent aussi pour la valorisation de la conformité sur les attentes de socialisation par l'école (0,47 contre 0,22), le style éducatif parental sur le niveau intellectuel de l'enfant (0,21 contre -0,12 ns),

Tableau III. – **Comparaison des coefficients de piste standardisés (beta) par AMOS (les valeurs sont celles du modèle non contraint)**

(cf. figure 1 pour la signification des étiquettes des variables)

VI	VD	Valeurs des pistes		Significativité de la différence (** =.01 ; * =.05)
		Populaire	Non populaire	
INDSOC	VALAUT	-.03	.33	**
INDSOC	ATTSOS	.12	-.24	**
INDSOC	ACOMSCOL	.27	-.02	**
INDSOC	LECTURE	-.05	.25	**
INDSOC	NI	.21	.12	**
ASPIRENF	VALAUT	.20	.26	*
ASPIRENF	ACOMSCOL	.03	.33	**
VALCONF	ATTSOS	.22	.47	**
SEF	NI	-.12	.21	**
LECTURE	NI	.09	.28	*
TOTCLAS	TOTSCOL	.42	.33	*

Note de lecture : (dernière ligne) : en milieu populaire, les performances scolaires augmentent de .42 écart-type quand la valeur de l'environnement pédagogique augmente d'un écart-type ; en milieu non populaire, elles augmentent de .33 écart-type dans les mêmes conditions.

ainsi que le rapport de l'enfant à la lecture sur son niveau intellectuel (0,28 contre 0,09 ns). Enfin, l'effet de l'environnement pédagogique sur les performances scolaires est plus important pour les élèves de milieu populaire (0,42) que pour ceux de milieu non populaire (0,33).

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'hypothèse générale que nous avons cherché à tester, à savoir l'existence de différences inter-milieux dans le réseau de causalité des variables en relation avec les performances scolaires, paraît solidement corroborée par cette recherche, compte tenu d'une part de la qualité de l'échantillonnage des familles et de la mesure des principales variables (niveau économique-culturel de la famille, environnement pédagogique, niveau intellectuel et performances scolaires de l'enfant notamment), ainsi que, d'autre part, des méthodes statistiques mises en œuvre pour comparer les deux milieux et des divers contrôles opérés sur les résultats. Cette conclusion doit cependant être nuancée d'une double manière. D'un côté en effet, elle n'est généralisable qu'à la population considérée, caractérisée en particulier par le niveau de scolarité des enfants, et que pour les variables prises en compte et opérationnalisées dans l'enquête (12). D'un autre côté, les différences inter-milieux ne concernent pas toutes les relations entre variables et consistent, le plus souvent, en des variations quantitatives ; dit autrement, le réseau de causalité présente de nombreuses similitudes dans les deux milieux comparés, en dépit des différences statistiquement significatives que nous avons pu mettre en évidence.

Cette recherche a pris en compte les différences économiques et culturelles entre les familles d'un même milieu. De nombreux auteurs ont attiré l'attention sur la variabilité intra-milieu (par ex., Périer, 2004, pour le milieu populaire) et nous souscrivons pleinement à leur analyse ; il vaudrait d'ailleurs employer le pluriel et parler, par exemple, de milieux populaires. Cette variabilité interne nous a conduit à introduire l'indice économique-culturel dans le réseau de causalité, alors même que nous souhaitions comparer deux échantillons de familles contrastés selon ce même indice. Or, il s'avère que les différences inter-milieux les plus nombreuses concernent les effets de l'indice. Sans les reprendre toutes, rappelons que les différences de revenu et d'instruction *intra-milieu* ont un

effet plus important sur l'accompagnement de la scolarité dans le milieu populaire, et un effet plus important sur la valorisation de la lecture dans le milieu non populaire. Le fort impact de l'indice économique-culturel peut-il s'expliquer par sa variabilité qui, comme nous l'avons indiqué dans la partie méthodologique, est plus importante dans les milieux non populaires que dans les milieux populaires ? Deux faits s'opposent à cette explication : 1) si l'hétérogénéité infra-milieu était en cause, on devrait constater une régularité dans les différences inter-milieux ; or, ce n'est pas ce que l'on observe : les coefficients de piste sont plus importants, tantôt dans les milieux populaires, tantôt dans les milieux non populaires ; 2) lorsque l'on supprime l'indice économique-culturel dans le modèle, les différences inter-milieux subsistent. Les différences observées semblent donc bien indiquer qu'une élévation des ressources financières ou/et du niveau d'instruction des parents n'ont pas les mêmes conséquences sur les attitudes et comportements éducatifs de ceux-ci, selon leur position sur l'échelle des revenus ou/et des niveaux d'étude.

Quel que soit le milieu socio-culturel, l'environnement pédagogique a un effet très important sur les performances scolaires. Rappelons que dans la présente recherche la qualité de l'environnement pédagogique est la résultante de nombreuses variables et qu'elle ne confond pas avec l'efficacité pédagogique du maître. Il est par conséquent possible que le rôle de l'environnement pédagogique soit surestimé ici par rapport à d'autres travaux. Mais ce qui est à la fois plus original et plus intéressant, c'est le constat de la non uniformité de cet effet selon l'origine des élèves, ceux des milieux populaires semblant plus sensibles aux variations de l'environnement pédagogique. Si ce résultat était confirmé par des recherches ultérieures, il signifierait que, contrairement à une idée répandue, l'école dispose d'une marge de manœuvre un peu plus élevée pour les enfants des milieux populaires que pour ceux des milieux plus favorisés. Pour éviter tout malentendu, précisons que cette dernière phrase ne signifie pas que l'école soit responsable des différences de réussite liées au milieu social, ni qu'elle puisse facilement les réduire. Elle concerne uniquement la réactivité des élèves de milieu populaire aux caractéristiques des classes et des écoles qu'ils fréquentent. Une amélioration des conditions de prise en charge pédagogique pourrait avoir des conséquences un peu plus bénéfiques pour ces élèves que pour les autres.

En ce qui concerne l'environnement familial, rappelons que nous n'avons pas observé d'effet de l'ac-

compagnement scolaire parental sur les performances de l'enfant. Ce résultats ne s'accorde pas avec ceux obtenus dans d'autres travaux (cf. Deslandes, 2004, ainsi que Hoover-Dempsey *et al.*, 2001). Mais la recherche de Cooper *et al.* (1998) suggère que l'accompagnement scolaire n'a pas les mêmes effets à tous les âges. Il est donc possible que l'absence d'effet constatée ici soit due au niveau de scolarité des enfants observés (cours élémentaire). Dans cette étude, ce sont les aspirations scolaires des parents pour leur enfant qui semblent constituer la dimension la plus importante du point de vue des performances scolaires. Par ailleurs, elles ont un effet plus important sur l'accompagnement scolaire dans les familles non populaires que dans les familles populaires. Les attentes des parents envers l'école apparaissent liées à leurs valeurs éducatives générales : les parents qui valorisent la conformité de l'enfant aux normes sociales attendent plus que les autres que l'école remplisse son rôle de socialisation, tandis que ceux qui valorisent l'autonomie de l'enfant attendent davantage qu'elle remplisse sa mission de formation intellectuelle. Mais cette règle générale est modulée par le milieu : les effets de la valorisation du conformisme sur les attentes de socialisation sont nettement plus importants dans les familles des milieux non populaires (il en va de même pour les effets de la valorisation de l'autonomie sur les attentes cognitives, mais la différence inter-milieux n'est pas significative). Tout se passe en quelque sorte comme si les attentes envers l'école étaient davantage influencées par les valeurs éducatives générales en milieu non populaire qu'en milieu populaire. Une dernière remarque porte sur le style éducatif familial dont l'influence sur le niveau intellectuel n'est significative qu'en milieu non populaire. Le faible effet du style éducatif sur le niveau intellectuel est en contradiction avec les résultats obtenus antérieurement par Aubret-Bény (1978) et Manciaux (1975). Cette différence peut peut-être s'expliquer par la faible consistance interne de l'échelle (0,42), ainsi que par la différence des méthodes d'analyse

utilisées dans la présente recherche et dans les précédentes, qui ne faisaient pas appel aux pistes causales. Quant à la différence inter-milieux, elle semble refléter une dépendance plus forte du niveau intellectuel à l'égard de l'éducation familiale en milieu non populaire qu'en milieu populaire. L'effet du rapport à la lecture sur le niveau intellectuel, qui ne s'observe qu'en milieu non populaire, va dans le même sens.

Il est tentant de mettre en relation les conclusions des deux derniers paragraphes, qui sont d'une certaine manière symétriques. Dans l'ensemble, il semblerait que l'influence du milieu socio-culturel sur les performances scolaires transite davantage par l'école pour les enfants des milieux populaires et davantage par l'éducation familiale et le niveau intellectuel (les deux étant liés) pour les enfants des milieux non populaires. Cette conclusion est évidemment hautement spéculative et demande à être confirmée.

D'une manière générale, cette recherche a produit un ensemble de résultats qui sont à notre connaissance assez nouveaux. Elle montre, également, l'intérêt d'utiliser les MES qui ont la capacité de modéliser un réseau de relations complexes et de comparer ces réseaux entre plusieurs sous-échantillons. Mais son intérêt, à nos yeux, est surtout de suggérer des pistes de recherche nouvelles, qui seront peut-être empruntées par d'autres chercheurs.

Youssef Tazouti

IUFM de Lorraine - GRAPCO, LabPsyLor
(Laboratoire de psychologie des universités Nancy 2
et Metz-Paul Verlaine) - Tazouti@univ-nancy2.fr

André Flieller

Université Nancy 2 - GRAPCO, LabPsyLor
(Laboratoire de psychologie des universités Nancy 2
et Metz-Paul Verlaine) - Flieller@univ-nancy2.fr

Pierre Vrignaud

Université Paris X-Nanterre, Laboratoire « Processus
cognitifs et conduites interactives »
équipe « Développement social et émotionnel »
vrignaud.pierre@wanadoo.fr

NOTES

- (1) HOME est l'acronyme de *Home Observation For Measurement of Environment*. À l'origine (Bradley & Cadwell, 1976), l'échelle ne concernait que l'environnement familial des jeunes enfants et reposait à la fois sur l'observation des interactions mère-enfant et sur un questionnaire relatif aux pratiques éducatives parentales. A présent, on dispose de plusieurs versions relatives aux tranches d'âge de zéro à trois ans, de trois à six ans et de six à douze ans. L'échelle a été adaptée en français et révisée par une équipe québécoise (Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu & Lavoie, 1989).
- (2) Acronyme pour *Linear Structural Relations*. Ce modèle fait l'objet d'une présentation dans l'annexe méthodologique.
- (3) On peut également se référer à une recherche toute récente du même auteur (Marjoribanks, 2005) faisant apparaître une interaction complexe entre trois variables – le niveau d'aspiration scolaire de l'adolescent, son milieu socio-culturel et son appartenance ethnique – dont les effets sur le niveau d'étude atteint ultérieurement ne sont pas constants.
- (4) L'échantillon de 1992 porte, comme celui de 1973, sur une classe d'âge. La majeure partie des élèves fréquentaient le CE1 au début de l'enquête, mais certains étaient scolarisés dans une classe de CP, d'adaptation ou de perfectionnement et un petit nombre d'autres se trouvaient déjà en CE2.
- (5) Variances respectives de l'indice économique-culturel dans les milieux populaire et non populaire : $s_1 = 0,20$; $s_2 = 0,66$; différence significative à 0,001 selon le test de Levene ; cependant, le coefficient de variation (s/m) diffère peu d'un milieu à l'autre (0,15 et 0,21 respectivement).
- (6) Acronyme de *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Ce test bien connu se compose de dix épreuves et fournit trois scores standardisés respectivement pour le total, les épreuves verbales et les épreuves non verbales.
- (7) Le lecteur pressé ou peu intéressé par ces informations techniques peut omettre les passages méthodologiques (en plus petits caractères) sans ce que cela nuise à la compréhension des résultats.
- (8) Les différences peuvent être attribuées à l'estimation des données manquantes, qui n'est pas effectuée par le même algorithme dans les deux logiciels.
- (9) Estimation selon le modèle *non* contraint (voir l'annexe pour une explication).
- (10) Indices d'adéquation au modèle *non* contraint : χ^2 à 40 degrés de liberté = 51.41 ; $p = 0.11$; RMSEA = 0.02. Les estimations par LISREL ont été faites dans chaque sous-échantillon, sans modèle d'ensemble, ce qui conduit à des indices d'adéquation différents pour les deux milieux, soit : (1) pour le milieu populaire : χ^2 à 20 ddl = 18, $p = 0,63$; RMSEA = 0,00 ; GFI = 0,99 ; AGFI = 0,95 ; et (2) pour le milieu non populaire : χ^2 à 20 ddl = 29, $p = 0,09$; RMSEA = 0,04 ; GFI = 0,98 ; AGFI = 0,92. On remarque que l'adéquation est particulièrement bonne pour le sous-échantillon populaire.
- (11) Ce sont les coefficients standardisés du modèle *non* contraint qui sont indiqués dans ce tableau.
- (12) Trois limites du modèle théorique peuvent être relevées : 1) il laisse inexplicés 40 % de la variance des performances ; 2) la mesure de certaines dimensions de l'éducation parentale est sans doute trop sommaire ; 3) le modèle n'adopte pas la perspective interactionniste préconisée par de nombreux auteurs (cf. Bergonnier-Dupuy, 2000).

BIBLIOGRAPHIE

- ARBUCKLE J. L. (2003). *AMOS 5.0 Update to the Amos user's guide*. Chicago : SmallWaters Corporation.
- ARBUCKLE J. L. & WOTHKE W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago : SmallWaters Corporation.
- AUBRET-BÉNY F. (1978). « Pratiques éducatives des parents et autres caractéristiques culturelles et démographiques du milieu familial, en relation avec le niveau intellectuel des élèves de cours préparatoire ». In *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Étude menée conjointement par l'Institut national des études démographiques (INED) & l'Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle (INETOP), Paris : PUF, t. 3, p. 257-291.
- BAROÇAS R. ; SEIFER R. ; SAMEROFF A. J. ; ANDREWS T. A. ; CROFT R. T. & OSTROW E. (1991). « Social and interpersonal determinants of developmental risk ». *Developmental Psychology*, n° 27, p. 479-488.
- BÉNÉDETTO P. (1969). « Échelle collective de niveau intellectuel ». In INED et INETOP (éds.), *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Paris : PUF, t. 1, p. 33-50.
- BERGONNIER-DUPUY G. (2000). « Processus éducatifs intra-familiaux ; éducation familiale I ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, t. 33, n° 4, p. 59-81.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRADLEY R. H. & CALDWELL B. M. (1976). « The relation of infants' Home environments to mental test performance at 54 months : a follow-up study ». *Child Development*, vol. 47, 1172-1174.
- BRADLEY R. H. ; CORWYN R. F. ; McADOO H. P. & COLL C. G. (2001). « The home environments of children in the United States. Part I : Variations by age, ethnicity, and poverty status ». *Child Development*, vol. 72, p. 1844-1867.
- COOPER H. ; LINDSAY J. J. ; NYE B & GREATHOUSE S. (1998). « Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, p. 70-83.
- DESLANDES R. (2004). « Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires ». In R. Toussaint & C. Xypas (éds.), *La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, p. 275-297.
- DURU-BELLAT M. & HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- ESPÉRET E. (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Bern : P. Lang.

- FLELLER A. ; MANCIAUX M. & KOP J.-L. (1994). « Évolution des compétences cognitives des élèves en début de scolarité élémentaire sur une période de 20 ans ». In France : ministère de l'Éducation nationale : direction de l'évaluation et de la prospective, *L'investissement éducatif et son efficacité : résumé des recherches sélectionnées par l'appel d'offres lancé par la Direction de l'évaluation et de la prospective*. Paris : MEN, p. 205-218 (Les dossiers éducation et formations ; n° 47).
- FLELLER A., MANCIAUX M. & KOP J.-L. (1995). *Enquête « 20 ans après » : comparaison de deux cohortes d'écoliers de sept ans, observées à vingt ans d'intervalle (1973-1992)*. Rapport final. Nancy : université Nancy 2 : ADEPS ; université Nancy 1-Henri Poincaré : École de santé publique.
- HOOVER-DEMPEY K. ; BATTIATO A. C. ; WALKER J. M. ; REED R. P. ; DEJONG J. M & JONES K. P. (2001). « Parental involvement in homework ». *Educational Psychologist*, n° 36, p. 195-209.
- JÖRESKOG K. & SÖRBOM D. (1998). *LISREL 8. User's reference guide*. Chicago : Scientific Software International.
- LAURENS J.-P. (1992). *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- MANCIAUX M. (1975). *Enquête sur la prévalence de la déficience mentale dans une population scolaire : étude des caractéristiques socio-professionnelles, familiales et scolaires d'une population d'enfants nés en 1965 en Meurthe-et-Moselle*. Rapport d'enquête multigraphié. Paris : INSERM.
- MARJORIBANKS K. (2001). « Family and ability correlates of academic achievement ». *Psychological Reports*, vol. 89, p. 510-512.
- MARJORIBANKS K. (2003). « Family and ability correlates of academic achievement : Social status group differences ». *Psychological-Reports*, vol. 93, p. 419-422.
- MARJORIBANKS K. (2005). « Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adult's educational attainment ». *International Educational Journal*, n° 6, p. 104-112.
- MULLER J.-L. (1990). « La performance scolaire au cours préparatoire : Les déterminants individuels et familiaux ». *Psychologie scolaire*, n° 71, p. 33-46.
- PALACIO-QUINTIN E. (1995). « Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène ». In J. Lautrey (éd.), *Universel et différentiel en psychologie*. Paris : PUF, p. 305-325.
- PALACIO-QUINTIN E. ; JOURDAN-IONESCU C. & LAVOIE T. (1989). « Échelle HOME préscolaire révisée ». *Cahiers du GREDEF*.
- PETERSON R. A. (1994). « Cronbach's Alpha Coefficient : A Meta-Analysis ». *Journal of Consumer Research*, n° 21, p. 381-391.
- PÉRIER P. (2004). « Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 2, p. 227-248.
- POURTOIS J.-P., DESMET H., BEIRENS A., CENTRELLA V., CLAUS S., GOBERT F., NISOLLE N. & VANDENBOCH V. (1992). *Réussir l'école en milieu pauvre : étude comparative du succès et de l'échec scolaire chez des enfants issus de familles chômeuses et minimexées*. Rapport de recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique et par le ministère de la programmation de la politique scientifique, document CERIS.
- PRÉTEUR Y. & LOUVET-SCHMAUSS E. (1994). « Éducation familiale et acquisition de l'écrit chez des enfants de 5 à 7 ans : une approche comparative franco-allemande ». In M. Deleau & A. Weil-Barais (éds.), *Le développement de l'enfant : approches comparatives*. Paris : PUF, p. 244-254.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- STEINBERG L. ; LAMBORN S. D. ; DORNBUSCH S. M. & DARLING N. (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed ». *Child Development*, vol. 63, p. 1266-1281.
- TAZOUTI Y. (2003). « Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, n° 53, p. 97-106.
- WOTHKE W. & ARBUCKLE J. L. (1996). Full-information missing data analysis with Amos. In F. Faulbaum & W. Bandilla [éds.] *Softstat'95 : Advances in statistical software 5*. Stuttgart : Lucius.
- ZÉROULOU Z. (1988). « La réussite scolaire d'enfants immigrants ». *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 3, p. 447-470.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

Les modèles d'équations structurales (MES) permettent de modéliser les relations linéaires entre variables. Bien que ces modèles soient aujourd'hui largement utilisés, nous avons jugé utile de rappeler dans cette annexe méthodologique les concepts de base de ces approches (pour des exposés généraux sur les MES, on peut se reporter en français à l'appendice méthodologique de Françoise Bacher dans Reuchlin & Bacher, 1989). Il est d'usage de distinguer dans les MES le modèle de mesure qui permet d'effectuer une « analyse factorielle confirmatoire » et le modèle structural expliquant les relations entre variables. C'est au modèle structural que l'on s'intéressera ici. Nous exposerons plus en détail la procédure de comparaison de sous-échantillons à l'aide de MES, qui est beaucoup moins connue.

Les modèles en pistes causales

Le modèle structural proprement dit peut être présenté à partir de la régression multiple qui exprime la relation entre plusieurs variables indépendantes (VI) et une variable dépendante (VD). Les modèles en pistes causales généralisent cette approche à un nombre quelconque de VD. Dans les MES, on peut travailler soit uniquement sur des variables observées (on se situe alors dans le cadre des pistes causales), soit sur des variables latentes et des variables observées (pour une présentation plus détaillée de l'utilisation des MES dans les approches par pistes causales et un exemple, voir Van Acker, Vrignaud & Lieury, 1997). Par ailleurs, les effets des variables peuvent être « directs » ($A \rightarrow B$) ou « indirects » ($A \rightarrow B \rightarrow C$, l'effet de A sur C est indirect ou médiatisé, il passe par B). Dans le cas des pistes causales utilisées dans cet article auquel correspond cet article, le modèle comporte quatre types de paramètres : 1) les variables observées ; 2) les coefficients de régression, ou coefficients de piste causale, qui estiment l'effet d'une VI sur une VD ; 3) les covariances, dans le cas où on postule l'existence d'une relation entre une paire de variables mais sans vouloir ou pouvoir faire l'hypothèse d'une relation de causalité entre ces deux variables ; 4) les variances d'erreur, qui sont la part de variance de la VD non expliquée par le modèle (c'est-à-dire les VI avec lesquelles elle est en relation).

Les algorithmes d'estimation des MES opèrent sur les matrices de covariances, en conservant la métrique d'origine des variables. Il est plus commode pour le chercheur de penser sur des indicateurs stan-

dardisés. Par conséquent, les logiciels fournissent des valeurs standardisées pour les coefficients de régression (coefficients de pistes causales), qui sont l'équivalent des coefficients bêta en régression multiple, ainsi que les corrélations lorsqu'on a demandé l'estimation de covariances.

Les modèles en pistes causales permettent d'introduire des effets directs et indirects dans le modèle. Les effets directs correspondent à la valeur du coefficient de régression de la VI sur la VD. On calcule les effets indirects en faisant le produit des coefficients des pistes que l'on doit parcourir pour faire le chemin qui part de la VI et va jusqu'à la VD en passant par des variables intermédiaires, d'où l'appellation de « pistes causales ». Il peut y avoir plusieurs chemins possibles, dans ce cas on fera la somme des effets indirects obtenus en parcourant chacun des chemins possibles. L'effet total d'une variable sur une autre est la somme de l'effet direct (quand il a été introduit dans le modèle) et du/des effet(s) indirect(s), quand il(s) a/ont été introduit(s) dans le modèle. Les logiciels fournissent les valeurs des effets bruts et des effets standardisés.

Test d'un modèle

Les MES permettent de tester un modèle théorique et d'en estimer les paramètres. Dans le cas des modèles en pistes causales (réseau de relations entre variables observées), la modélisation porte sur la capacité de rendre compte de l'ensemble des relations entre variables par quelques relations causales, justifiées par le chercheur. Le critère d'économie est ici une qualité essentielle du modèle. La qualité d'un modèle sera donc fonction de sa capacité à rendre compte des données et de son caractère économique.

Une fois les paramètres estimés, les logiciels calculent une matrice de covariances estimées. L'écart existant entre cette matrice et celle des covariances observées sert de base au calcul d'un indicateur d'adéquation qui suit asymptotiquement une distribution de χ^2 ; le nombre de degrés de liberté du χ^2 est la différence entre le nombre de paramètres dont on demande l'estimation et le nombre de paramètres possibles. Cet indicateur permet de tester l'hypothèse nulle : « il n'existe pas, dans la population parente, d'écart entre la matrice des covariances estimées et observées. ». On cherche donc à ne pas

rejeter l'hypothèse nulle puisque c'est l'existence d'une absence d'écart qui permet de considérer que le modèle rend compte des données.

Cette statistique de χ^2 présente l'inconvénient d'être sensible à la taille de l'échantillon qui entre dans son calcul. Par ailleurs, les algorithmes utilisés dans les MES (par ex. le maximum de vraisemblance) requièrent des échantillons de taille relativement importante (au moins plusieurs centaines) pour obtenir une estimation robuste des paramètres. Cette dépendance à la taille de l'échantillon augmente fortement le risque de seconde espèce. On a donc voulu pallier cet inconvénient en construisant des indicateurs moins sensibles à la taille de l'échantillon, plus faciles à interpréter (ayant un intervalle de variation connu) et également peu sensibles au nombre de paramètres. Cette recherche a abouti à un grand nombre d'indicateurs. La difficulté, voire l'impossibilité dans certains cas, d'établir la distribution de ces indicateurs ainsi que leur robustesse à différentes conditions a donné lieu à de nombreuses études de simulation (par ex. Hu & Bentler, 1999). On peut classer les indicateurs en différentes familles selon le rationnel qui a présidé à leur construction. Pour une présentation détaillée, on se reportera soit à un ouvrage général comme celui de Bollen (1989), soit au manuel des logiciels (par ex., Arbuckle & Wothke, 2003 ; Jöreskog, & Sörbom, 1998).

Les indicateurs basés sur l'écart au modèle d'indépendance

Ces indicateurs se basent sur le rapport entre le χ^2 du modèle testé et le χ^2 du modèle d'indépendance, modèle où l'on fait l'hypothèse qu'il n'existe pas de relations entre les variables (il s'agit en quelque sorte du pire des modèles). La valeur des indicateurs basés sur l'écart au modèle d'indépendance peut varier théoriquement de 0 à 1. On considère qu'ils indiquent un bon ajustement à partir de valeurs de l'ordre de 0,90. Cependant les études de simulation tendent à montrer qu'il vaut mieux retenir des valeurs plus élevées de l'ordre de 0,95, voire 0,97. Dans cette famille, nous avons retenu le TLI (Tucker & Lewis Index).

Les indicateurs basés sur l'écart observé/estimé

Le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) est l'un des indicateurs les plus recommandés (Browne & Cudeck, 1993) car il est indépendant de la taille de l'échantillon et du nombre de degrés de liberté du modèle. De ce fait, son intervalle de varia-

tion est comparable d'un échantillon et d'un modèle à l'autre. La plupart des auteurs considèrent qu'un modèle présentant une valeur supérieure à .08 devrait être amélioré et qu'une valeur supérieure à .10 est inacceptable. Une valeur inférieure à .05 traduit un bon ajustement. Ces seuils ont été, en grande partie, confirmés par les études de simulation.

Les indicateurs basés sur la variance expliquée

Le GFI (*Goodness of Fit Index*) rend compte de la proportion de variance de la matrice observée expliquée par le modèle. L'AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) corrige le GFI pour le nombre de degré de liberté. Ces indicateurs varient théoriquement entre 0 et 1. Un bon ajustement se traduit par des valeurs au moins égales à .90. Mais, comme pour les indicateurs basés sur l'écart au modèle d'indépendance, il vaut mieux considérer des valeurs plus élevées.

Une règle de bonne hygiène [théorique/méthodologique/épistémologique] pour l'interprétation des indicateurs des MES consiste, comme le conseillent d'ailleurs les auteurs d'études de simulation, à s'appuyer sur plusieurs indicateurs simultanément (Hu & Bentler, 1999).

Ces indicateurs répondent à la question de l'adéquation globale du modèle. Ils permettent de vérifier que les relations introduites dans le modèle rendent compte, prises dans leur ensemble, des relations observées dans les données. Il est souhaitable de s'intéresser également à chacun des coefficients de piste. On utilise alors un test local obtenu en faisant le rapport entre la valeur du paramètre (par ex. le coefficient de piste causale) et son erreur type d'estimation (valeur fournie par l'algorithme d'estimation). Cette statistique suit une distribution de Z et permet de tester l'hypothèse nulle : « la valeur du paramètre est égale à zéro dans la population parente. ». On cherche ici à rejeter l'hypothèse nulle pour confirmer l'existence du paramètre dans le modèle.

Comparaison de modèles et de groupes

La démarche de test de l'adéquation d'un modèle théorique peut être étendue à la comparaison de l'adéquation de deux ou plusieurs modèles. On va comparer la plus ou moins bonne adéquation de chacun des modèles aux données. Dans le cas où les modèles sont emboîtés – deux modèles sont emboîtés si on peut passer de l'un à l'autre en retirant ou en ajoutant des pistes causales – on obtiendra un test de

l'hypothèse selon laquelle un modèle donné présente une meilleure adéquation aux données qu'un modèle concurrent. On teste cette hypothèse en faisant la différence entre les valeurs des χ^2 des modèles comparés, le nombre de degrés de liberté étant égal à la différence entre le nombre de degrés de liberté du modèle emboîtant et celui du modèle emboîté. Cette statistique permet de tester l'hypothèse nulle : « Dans la population parente, il n'existe pas de différence entre les modèles pour rendre compte des relations entre variables. ». On cherche, bien sûr, à rejeter cette hypothèse nulle, ce qui permet de conclure que le modèle emboîtant apporte une amélioration significative par rapport au modèle emboîté.

La comparaison de groupes va être conduite comme une comparaison de modèles. L'estimation des paramètres sera effectuée, non plus sur une seule matrice de covariances, mais en utilisant, conjointement, une matrice par sous-échantillon. Rappelons qu'il est possible d'introduire des contraintes sur l'estimation des paramètres, le plus souvent, des

contraintes d'égalité. Comparer des groupes revient à comparer un modèle dit non contraint, dans lequel l'algorithme estime des valeurs spécifiques des paramètres pour chacun des groupes, et un modèle contraint où les valeurs de chacun des paramètres sont contraintes à l'égalité entre les groupes. S'il existe des différences entre les groupes, alors on s'attend à ce que le modèle non contraint présente une amélioration significative de l'adéquation aux données par rapport au modèle contraint. Comme le modèle contraint est emboîté dans le modèle non contraint, on testera cette hypothèse en faisant la différence entre les χ^2 de ces deux modèles. Si le test de la différence est significatif, on peut considérer que les paramètres des pistes causales n'ont pas la même valeur dans les sous-échantillons. Pour affiner cette hypothèse globale, on peut tester les différences entre chaque paire de paramètres, ici entre les valeurs du même paramètre dans chacun des groupes. Ce test est calculé en rapportant la différence entre les valeurs des paramètres à l'erreur type de mesure de cette différence. Il suit une distribution de Z.

BIBLIOGRAPHIE DE L'ANNEXE

- ARBUCKLE J. L. (2003). *AMOS 5.0 Update to the Amos user's guide*. Chicago : SmallWaters Corporation.
- BOLLEN K. A. (1989). *Structural equation with latent variables*. New York : Wiley.
- BROWNE M. W. & CUDECK R. (1993). « Alternative ways of assessing model fit ». In K. A. Bollen & J. S. Long (éds.), *Testing structural equation models*. London : Sage, p. 136-162.
- HU L. & BENTLER P. M. (1999). « Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives ». *Structural Equation Modeling*, n° 6, p. 1-55.
- JÖRESKOG K. & SÖRBOM D. (1998). *LISEL 8. User's reference guide*. Chicago : Scientific Software International.
- REUHLIN M. & BACHER F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : PUF.
- VAN ACKER P. ; VRIGNAUD P. & LIEURY A. (1997). « Mémoire de travail, mémoire encyclopédique et performance scolaire en 3^e ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, p. 571-596.
- WOTHKE W. & ARBUCKLE J. L. (1996). « Full-information missing data analysis with Amos ». In F. Faulbaum et W. Bandilla (éds.), *Softstat '95 : Advances in statistical software 5*. Stuttgart : Lucius.

Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale

*Myriam de Léonardis, Hélène Féchant,
Yves Prêteur*

Notre objectif est d'appréhender comment s'articulent, à l'adolescence, des modalités de l'expérience scolaire avec des formes de socialisation familiale (appartenance socioculturelle, pratiques éducatives parentales et composition de la fratrie). Il s'agit alors de saisir, parmi les modes d'interprétation et d'attribution de sens que les élèves donnent à leur scolarité ce qui leur apparaît de nature à faciliter ou à rendre plus difficile l'engagement dans le travail intellectuel. 180 adolescent(e)s âgées de treize à seize ans et 332 parents (179 mères et 153 pères) ont été interrogés par questionnaires. Le questionnaire adressé aux adolescents comporte trente et une questions relatives à leur expérience scolaire, à leur projet et à l'investissement familial perçu. Les parents ont pour leur part répondu à un questionnaire permettant d'évaluer leurs pratiques éducatives. Une Classification hiérarchique descendante a permis de dégager cinq profils associant des formes d'expérience scolaire et des modes de socialisation familiale différenciés.

Descripteurs (TEE) : adolescence, collège, développement de la personnalité, éducation par la famille, milieu culturel, milieu social, réussite scolaire.

Notre objectif est d'appréhender la diversité des formes de l'expérience scolaire à l'adolescence et plus précisément à la fin de la scolarité au collège. Il s'agit en effet de saisir, parmi les modes d'interprétation et d'attribution de sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail, ce qui leur apparaît de nature à faciliter ou à rendre plus difficile l'engagement dans le travail intellectuel, requis par une scolarisation « réussie » (Bautier & Rochex, 1998). Nous souhaitons mettre ces différentes modalités de l'expérience scolaire en perspective avec une pluralité

des formes de socialisation familiale. Nous considérons, pour notre recherche, la famille en tant que « groupe » (au sens wallonien du terme, désignant une réunion d'individus ayant entre eux des rapports qui assignent à chacun son rôle ou sa place dans l'ensemble) au sein duquel les interrelations sociales intègrent notamment la fratrie. Dans cette perspective, nous privilégions les aspects objectifs et subjectifs de l'expérience scolaire que nous mettons en lien avec la socialisation familiale. Cette socialisation familiale est, elle aussi, appréhendée en intégrant des

éléments objectifs (description de la fratrie, milieu social, situation familiale...) mais également subjectifs (représentations des mères et des pères concernant l'éducation qu'ils donnent à leur enfant).

CADRE THÉORIQUE

Dans le champ de l'éducation familiale, de nombreux travaux se sont intéressés à la façon dont les pratiques parentales contribuent à orienter soit le développement cognitif (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980) soit la socialisation des enfants (Kellerhals & Montandon, 1991).

D'autres études, privilégiant la dimension socio-affective de la dynamique familiale, ont appréhendé l'influence des pratiques éducatives parentales sur l'investissement scolaire d'enfants et d'adolescents. Ainsi, Malrieu *et al.* (1969) ont montré que les relations interpersonnelles dans lesquelles se situe l'enfant sont pour une part importante régies par des institutions (famille, école, classe sociale, instruments culturels) et développent chez lui des attitudes inégalement favorables à l'accomplissement des tâches scolaires. Dans une même perspective théorique, Prêteur & Sublet (1995) et Prêteur, Lescarret & Léonardis (1998) ont indiqué comment les représentations et attitudes parentales à l'égard du développement et de l'éducation peuvent contribuer à expliquer la façon dont le jeune enfant investit l'école et ses capacités à mobiliser des savoirs et savoir-faire. Lescarret *et al.* (1998) ont mis en évidence un type de dynamique familiale particulièrement favorable au développement d'une estime de soi positive et à l'investissement de la scolarité à l'adolescence. Il s'agit de la posture éducative « stimulante » (caractérisée par la présence équilibrée de « sécurité » et de « loi ») où les parents considèrent l'adolescent comme porteur de projet, de pensée et de fonctionnement propres, comme un sujet capable d'expérimenter, de se tromper, de s'intéresser à des activités choisies par lui.

Si ces recherches ont pris en compte, souvent dans une visée comparative, l'appartenance socioculturelle des familles, elles n'ont toutefois pas intégré des dimensions qui touchent à la composition même du groupe familial et en particulier la fratrie. Or, certains travaux ont montré l'influence des compositions fraternelles sur l'éducation dispensée par les parents. Bien que cette question paraisse souvent incongrue (tant est forte la norme voulant que l'on mette tous ses enfants sur le même pied d'égalité), le rang de naissance et le nombre d'enfants dans la fratrie exer-

cent une influence sur le style d'éducation des parents. Les parents d'enfant unique développent majoritairement des pratiques « souples à tendance rigide ». Ce style se retrouve également de façon dominante chez les parents, ayant au moins trois enfants, lorsqu'il s'applique à l'aîné. Par contre, avec les benjamins, les parents déploient davantage des pratiques « souples » à tendance « laisser-faire » (Léonardis & Féchant, 2001). Le type de structuration adopté par les parents est également dépendant du sexe de l'enfant en fonction des talents spécifiques qu'ils attribuent à chaque sexe. En général, les filles sont davantage soumises à des pratiques éducatives contraignantes. Les filles plus que les garçons ont donc affaire à une structuration de type rigide (Vouillot, 1986 ; Léonardis & Lescarret, 1996).

Kellerhals & Montandon (1991) ont souligné le poids des ambitions parentales sur l'éducation. « L'aîné, surtout s'il s'agit d'un garçon, est porteur d'ambitions parentales que l'on retrouve moins souvent chez les cadets, et sa primogéniture lui vaut une situation à la fois privilégiée et rude » (*op. cit.*, p. 224). Ainsi, « les parents envisagent beaucoup plus souvent des filières de formation longues pour leur premier enfant que pour les suivants » (*op. cit.*, p. 225). D'autre part, les parents valorisent davantage l'autorégulation pour les aînés que pour les cadets, et réciproquement le souci de coopération s'intensifie avec le rang de naissance. « Ces ambitions socio-éducatives plus nettes pour les aînés sont donc associées – et c'est ici qu'intervient la rudesse – à un contrôle plus intense » (*ibid.*). En revanche, les parents manifesteraient un certain relâchement et seraient moins exigeants vis-à-vis des derniers-nés.

Soulignons enfin que l'ensemble de ces recherches aborde des questions d'éducation familiale du point de vue des parents ; beaucoup plus rares et plus récentes sont celles qui se centrent sur le point de vue de l'enfant pour aborder son expérience « d'éduqué » (Montandon, 1997 ; Widmer, 1999 ; Durning & Fortin, 2000 ; Léonardis & Féchant, 2001). Afin d'appréhender les rapports entre expérience scolaire et socialisation familiale, c'est cette dernière perspective que nous avons choisie de privilégier dans l'étude empirique que nous allons maintenant présenter.

MÉTHODE

La population globale est composée de 512 sujets : 180 adolescent(e)s et 332 parents (179 mères et 153 pères). Les adolescent(e)s, 94 filles et 86 garçons

âgé(e)s de 13 à 16 ans, sont scolarisés en classe de troisième et issus de milieux socioculturels contrastés. Afin de déterminer l'appartenance socioculturelle des familles, nous avons utilisé, en référence aux travaux de Pourtois (1979), de Stevenson & Baker (1987) et de Prêteur & Vial (1997), une cote sociale combinant les professions et les niveaux d'études du père et de la mère. Dans notre population, 55 familles sont issues de milieu populaire, 94 de milieu intermédiaire et 31 de milieu favorisé. Le nombre d'enfants dans la fratrie, le sexe et le rang de naissance ont été pris en compte. Ainsi, 34 sont des enfants uniques, 57 des aînés, 31 des cadets et 58 des benjamins. Les données ont été recueillies dans deux lieux géographiques différents (à Perpignan et à Paris dans le XX^e arrondissement).

Les adolescents ont répondu à un questionnaire intitulé « Les jeunes et leur scolarité ». Cet instrument est composé de trente et une questions réparties en cinq rubriques :

- des éléments relatifs au curriculum et à l'implication scolaire (moyenne générale, redoublement antérieur, temps consacré aux devoirs...);
- le rapport au collège (attentes à l'égard de la scolarité, aimer ou non fréquenter le collège, absentéisme...);
- le projet (orientation en seconde, perspective de poursuite d'études, futur métier...);
- le rapport à l'apprendre (préférence *versus* rejet par rapport aux matières enseignées, travail fourni et attitude en classe selon les matières...);
- l'investissement familial perçu (attentes et aide des parents à l'égard de la scolarité, conseil en matière d'orientation, relations avec la fratrie, aide de la fratrie...).

Nous avons également adressé à chacun des parents de ces collégiens un questionnaire composé de trente-quatre questions permettant d'évaluer les pratiques éducatives familiales dans différents domaines de la vie quotidienne (repas, rangement), de la vie sociale (rapport avec autrui, loisirs) et de la vie scolaire (devoirs, orientation). Comme dans la majorité des recherches en éducation familiales, nous recueillons ici des informations relatives aux pratiques déclarées par les parents (à savoir l'éducation qu'ils pensent dispenser ou croient bon de mettre en œuvre avec leur enfant). Pour chaque question, quatre éventualités de réponses sont proposées; elles correspondent à un type de structuration des pratiques éducatives préalablement définies (Léonardis & Lescarret, 1996 ; Lescarret *et al.*, 1998) :

- laisser-faire (sévérité et protection faibles ; incitations au travail scolaire peu suivies) ;
- souple (sanctions modérées et négociation ; attention soutenue à l'égard de la scolarité) ;
- rigide (grande sévérité et peu de soutien ; fortes exigences à l'égard de la scolarité) ;
- couveur (absence de sanction et hyperprotection anxieuse ; exigences à l'égard de la scolarité faibles).

Les informations recueillies à partir des pratiques déclarées nous permettent de définir la stratégie éducative dominante développée par chaque parent.

Nous distinguons alors :

- une stratégie éducative globale pour l'ensemble des domaines concernés ;
- une stratégie éducative spécifique au domaine de la scolarité.

RÉSULTATS

Nous avons réalisé une Classification hiérarchique descendante (CHD) à l'aide du logiciel Alceste (Reinert, 1979 & 1983) fréquemment utilisé comme un outil d'analyse des données textuelles mais qui permet également d'effectuer des classifications hiérarchiques descendantes à partir de questionnaires fermés.

La technique consiste à répartir dans un premier temps l'ensemble des sujets et des variables (des indicateurs) en deux classes les plus contrastées possibles. Ces deux profils initiaux se spécifient ensuite en plusieurs profils terminaux, jusqu'à ce qu'une partition supplémentaire ne soit statistiquement plus possible.

Les classes (ou profils-types) regroupent les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil par rapport à l'ensemble des indicateurs utilisés. Dans un deuxième temps, leurs sont associées les variables illustratives (telles que les éléments socio-biographiques).

L'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possèdent et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du χ^2 (à un degré de liberté) qui exprime le lien entre le trait particulier et sa présence dans le profil. Toutefois, chaque sujet ne présente évidemment pas l'ensemble des traits définissant la classe à laquelle il appartient. Il convient alors de raisonner davantage en termes de sujets « théorico-statistiques » ne correspondant pas forcément à des sujets « individuels ».

La CHD a été organisée à partir d'un ensemble de variables ainsi définies :

- 50 variables « actives » (relatives à l'expérience scolaire du point de vue du collégien) ;

- 29 variables « illustratives », également appelées variables explicatives (éléments socio biographiques, stratégies éducatives familiales, relations avec la fratrie).

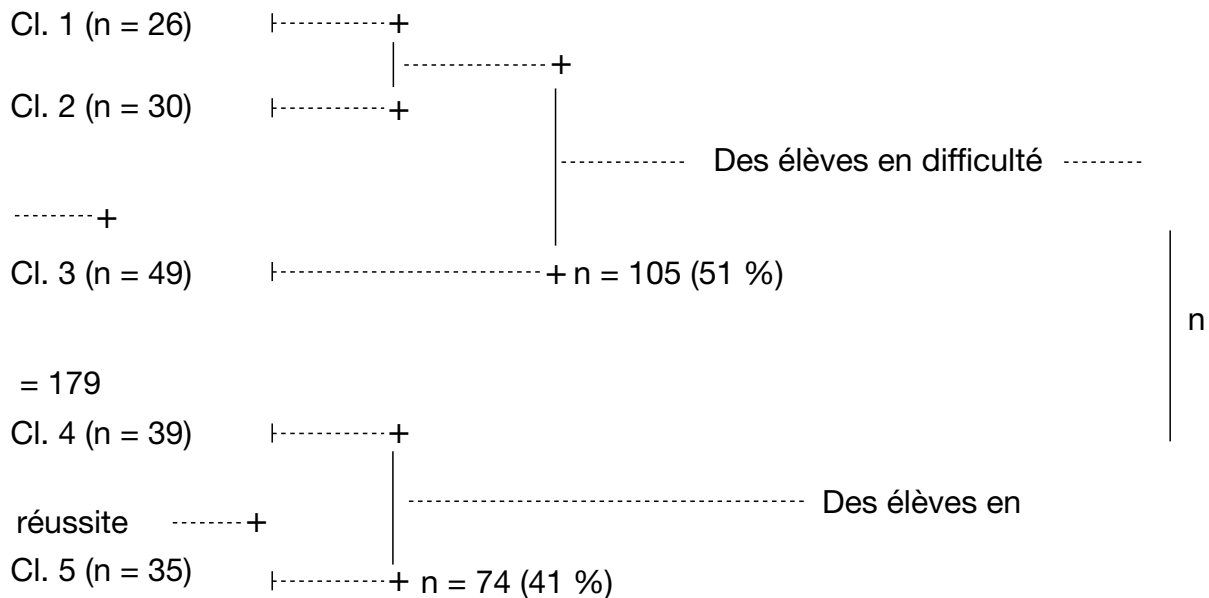
Cette CHD nous a permis de dégager cinq profils différenciés.

Le dendrogramme divisé en cinq classes différencie deux groupes initiaux contrastés :

- le premier groupe rassemble les trois premières classes. Elles sont toutes trois constituées d'élèves en relative difficulté mais qui se diversifient tant au niveau de leur expérience scolaire que des formes de socialisation familiale dans lesquelles ils s'inscrivent ;

- le deuxième groupe rassemble les deux dernières classes. Composées d'élèves en situation de réussite scolaire, elles se différencient toutefois par le rapport à l'école qu'entretiennent ces adolescents ainsi que par le mode de soutien parental dont ils bénéficient.

Ce premier profil en demi-teinte dépeint un élève (plutôt une fille) dont la performance scolaire est moyenne, qui n'a pas redoublé au cours de sa scola-



Classe 1 : des filles en retrait discret par rapport à la scolarité

Classe 2 : des adolescent(e)s désinvesti(e)s au plan scolaire/ très investi(e)s dans les loisirs et les relations entre pairs

Classe 3 : des filles en difficulté mais qui restent mobilisées sur l'école

Classe 4 : des « héritier(e)s » très mobilisé(e)s sur l'école et le savoir

Classe 5 : des garçons en réussite avec des velléités d'émancipation de la tutelle familiale et scolaire.

180 sujets ; 49 variables actives ; 30 variables illustratives

L'analyse a intégré 99,44 % des sujets dans la répartition des cinq profils définis par le dendrogramme suivant :

Figure 1. – Dendrogramme de la CHD en 5 classes.

rité mais qui éprouve des difficultés dans les matières littéraires même si sa matière préférée peut être le français. Cet élève prototypique apparaît en position de retrait à l'égard de la scolarité : n'aimant pas trop

aller au collège (si ce n'est pour y rencontrer ses ami(e)s), il lui arrive d'ailleurs parfois de « sécher » des cours. En outre, le travail scolaire se limite juste à ce qui est demandé. Aucun projet particulier n'est for-

Tableau I. – Profil 1 : Des filles en retrait discret par rapport à la scolarité (n = 26 : 14,5 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 10 à 11,5	74	17	7.25
Redoublement : non	122	23	5.78
Aime aller au collège : assez peu	59	15	8.42
Attentes / au collège : rencontrer des amis	61	15	7.55
Métier envisagé : non réponse	34	13	19.01
Métier : ne sais pas	28	10	12.00
Matière préférée 1 : français	19	7	36.84
Matière préférée 2 : musique	15	7	13.60
Matière : sport	19	8	13.02
Matière moins aimée 1 : sciences	16	6	7.47
Matière moins aimée 2 : langues	31	8	3.84
Attitude / matière préférée 2 : bavarde	16	7	12.09
Attitude / matières moins aimée 2 : rêve	63	14	4.64
Bloqué devant une matière : oui	125	24	7.29
Matière qui bloque 1 : langues	27	9	9.06
Matière 2 : français	11	7	4.50
Sèche les cours : 1 à 2 fois par an	12	7	19.88
Sèche les cours : rarement	22	7	6.04
Travail scolaire : juste ce qui est demandé	134	23	2.99
Activités non obligatoires : chorale, musique	9	4	6.83
Activités extra scolaires : oui	129	24	6.19
Activités extra scolaires : 2-3 fois/semaine	63	17	12.15
Quelle activité extra scolaire ? : le sport	111	23	9.03
Variables illustratives			
Fille	35	19	3.64
Âge : 14-15 ans	49	18	4.49
Relation / fratrie : 1 frère et bonne entente	71	25	4.39

mulé quant à l'avenir. Il semble privilégier dans l'im-médiat des activités extra scolaires régulières (le sport en particulier) ou des activités non obligatoires (chorale, musique). Issue d'une fratrie mixte de deux enfants, l'entente avec le frère est décrite comme bonne. Hormis cette dimension, ce profil n'est pas caractérisé par une forme de socialisation familiale spécifique. Il rassemble donc des collégiens dont les caractéristiques familiales sont hétérogènes.

Le deuxième profil caractérise un élève qui n'aime pas du tout aller au collège, qui juge même inutile d'y aller et qui se dispenserait de fréquenter l'école

si elle n'était pas obligatoire. Il reconnaît toutefois au collège deux fonctions essentielles : transmettre des connaissances et permettre le développement d'une socialité entre pairs (aller au collège n'est pas important si ce n'est pour la possibilité d'y rencontrer ses amis). Les activités dispensées au collège ne l'intéressent pas ou peu, il éprouve par ailleurs des difficultés dans des matières principales (langues, français, sciences) qu'il déclare ne pas aimer. Ce désintérêt s'accompagne de conduites dérangeantes pour le fonctionnement de la classe (bavardage, chahut). Ces difficultés semblent être relativement

Tableau II. – **Profil 2 : Des adolescent(e)s désinvesti(e)s au plan scolaire / très investi(e)s dans les loisirs et les relations entre pairs (n = 30 : 16,8 %)**

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Aime aller au collège : pas du tout	12	7	15.93
Pourquoi aller ou non au collège ? : pas utile et n'aime pas	8	4	20.36
Si collège non obligatoire ? : n'irait pas	14	7	12.03
Si collège non obligatoire ? : irait pour les amis	8	4	6.63
Important d'aller au collège ? : non	7	4	8.52
Apports du collège : connaissances + amis	7	5	15.61
Intéressé par les activités au collège : assez peu	37	13	11.29
Intéressé par les activités au collège : pas du tout	6	3	4.92
Poursuite des études : jusqu'au bac	44	12	4.62
Métier envisagé : cadre moyen	57	18	13.16
Matière préférée 1 : sport	33	19	48.31
Matière préférée 2 : technologie	17	10	23.82
Matière moins aimée 1 : langues	26	8	4.28
Matière moins aimée 2 : français	19	7	6.14
Intéressé par les activités au collège : sciences	13	5	4.73
Bloqué devant une matière : oui	125	29	12.32
Matière qui bloque 1 : – langues	27	11	13.11
Intéressé par les activités au collège : – français	27	9	6.26
Matière qui bloque 2 : sciences	35	10	4.35
Attitude / matière préférée 1 : sérieux	22	10	14.80
Attitude / matière préférée 1 : bavarde	5	4	14.75
Attitude / matière préférée 2 : chahute	9	4	5.21
Attitude / matière moins aimée 1 : distrait	64	17	6.86
Attitude / matière moins aimée 1 : rêve	13	5	4.73
Attitude / matière non appréciée 2 : non réponse	44	14	9.48
Attitude / matière non appréciée 2 : chahute	9	4	5.21
Travaille davantage / matières préférées : non	70	18	6.61
Travail scolaire : juste ce qui est demandé	134	29	21.64
Lieu des devoirs 1 : domicile mais pas la chambre	22	7	4.08
Lieu des devoirs 2 : en étude	83	18	2.69
Demande aide pour les devoirs : oui	105	22	3.20
Activités non obligatoires au collège : sport	14	6	7.41
Activités extra scolaires : tous les jours	32	10	5.86
Attentes des parents / scolarités : assez fortes	97	24	9.67
Parents incitent au travail : assez peu	20	8	8.72
Parents conseillent / orientation : assez	80	20	7.04
Variables illustratives			
Âge : 14-15 ans	119	24	2,96
Attitude des parents / à la scolarité : rigide	95	20	4.49

Tableau III. – Profil n° 3 : Des filles en difficulté mais qui restent mobilisées sur l'école
(n = 49 : 27,4 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 8-9,5	21	16	28.52
Niveau scolaire estimé : insatisfaisant	52	22	8.22
Redoublement : oui	57	27	16.82
Classe redoublée : primaire	13	9	12.35
Classe redoublée : quatrième	15	9	8.77
Aime aller au collège : oui	93	30	2.32
Si collège non obligatoire ? : irait pour les connaissances	49	29	5.72
Orientation envisagée : enseignement professionnel	28	16	14.80
Poursuite des études : jusqu'au bac	44	18	5.38
Métier envisagé : oui	149	44	2.08
Métier envisagé : ouvrier qualifié, artisan	35	18	12.66
Matière préférée 1 : langues	22	14	16.59
Matière préférée 2 : français	19	9	4.27
Matière préférée 2 : dessin	5	4	7.17
Matière moins aimée 1 : mathématiques	59	29	21
Matière moins aimée 2 : sciences	35	15	5.25
Matière moins aimée 2 : sport	6	4	4.82
Bloqué devant une matière : oui	125	43	10.29
Matière qui bloque 1 : mathématiques	48	30	40.70
Matière qui bloque 2 : sciences	13	7	4.94
Attitude / matière préférée 1 : attentif	146	44	3.04
Attitude / matière préférée 2 : sérieux	104	35	4.92
Attitude / matière non appréciée 1 : attentif	50	19	3.94
Attitude / matière non appréciée 2 : sérieux	17	9	6.18
Temps quotidien passé aux devoirs : 2 h et plus	31	15	8.33
Lieu des devoirs : – non réponse	78	28	5.05
Lieu des devoirs : – chambre de l'élève	147	44	2.71
Activités non obligatoires au collège : non	115	43	16.23
Activités extra scolaires : non	50	32	46.81
Parents incitent au travail : beaucoup	65	26	8.18
Variables illustratives			
Sexe : fille	93	37	15
Âge : 15,5 ans et plus	57	27	16.82
Niveau d'études mère : – 3 ^e BEPC	19	11	9.96
Niveau d'études mère : – CAP BEP	44	18	5.38
Niveau d'études père : secondaire	20	9	3.52
Milieu populaire	55	26	15.81
Attitude des parents / à la scolarité : couveurs	51	19	3.50
Nombre d'enfants dans la fratrie : 4	18	8	2.93
Nombre d'enfants vivant au foyer : 3	43	16	2.75
Aide de la fratrie aux devoirs : oui	88	29	2.71
Bonne entente avec toute la fratrie	57	23	7.08

Tableau IV. – Profil n° 4 : Des « héritier(e)s » très mobilisé(e)s sur l'école et le savoir (n = 39 : 21,8 %)

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 12 à 13,5	63	19	4.00
Niveau scolaire estimé : satisfaisant	118	32	5.77
Niveau scolaire estimé : très satisfaisant	4	3	6.80
Classe redoublée : troisième	16	8	8.21
Aime aller au collège : beaucoup	15	11	25.53
Attentes / au collège 1 : connaissances	119	35	12.11
Attentes / au collège 2 : métier intéressant	85	28	11.82
Attentes / scolarité : beaucoup	71	21	4.19
Intéressé par les activités au collège : beaucoup	22	14	25.78
Si collège non obligatoire ? : irait pour les connaissances	165	39	4.23
Orientation : seconde générale	137	36	6.91
Poursuite des études : au-delà du bac	119	33	7.36
Métier envisagé : cadre sup., prof. libérale	53	19	8.74
Matière préférée 1 : mathématiques	41	16	9.27
Matière préférée 2 : langues	26	13	14.21
Matière préférée 2 : sciences	30	14	13.09
Matière moins aimée 1 : français	54	18	6.05
Matière moins aimée 2 : dessin	14	7	7.09
Matière moins aimée 2 : histoire	10	5	4.95
Bloqué devant une matière : non	54	20	10.55
Attitude / matière préférée 1 : attentif	146	39	11.27
Attitude / matière préférée 2 : sérieux	104	30	7.26
Attitude / matière préférée 2 : bavarde	16	7	4.97
Attitude / matière moins aimée 1 : attentif	50	19	10.70
Attitude / matière moins aimée 1 : sérieux	22	10	8.24
Attitude / matière moins aimée 2 : distrait	19	9	8.16
Attitude / matière moins aimée 2 : bavarde	24	10	6.43
Travail scolaire : + que ce qui est demandé	43	17	10.46
Travaille davantage matières préf. : oui	109	29	3.80
Activités non obligatoires au collège : oui	63	23	12.36
Activités non obligatoires au collège : informatique	12	6	6.01
Activités non obligatoires au collège : soutien scolaire	10	7	14.45
Activités extra scolaires : 2-3 fois par semaine	63	25	18.27
Quelle activité extra scolaire : sport	111	33	10.82
Variables illustratives			
Milieu favorisé	31	13	8.93
Niveau d'études mère : supérieur bac + 3	22	12	15.79
Niveau d'études père : supérieur bac + 3	19	8	5.15
Profession mère : cadre sup., prof libérale	13	7	8.45
Profession père : cadre sup., prof libérale...	21	10	9.32
Prat. éduc. père : souple tendance rigide	27	10	4.34
Nombre d'enfants vivant au foyer : 4 et plus	7	4	5.34
Rang dans la fratrie : aîné du père	52	16	3.47

Tableau V. – **Profil n° 5 : Des garçons en réussite avec des vellétés d’émancipation de la tutelle familiale et scolaire (n = 35 : 19,5 %)**

	Effectif global	Effectif classe	χ^2
Variables actives			
Moyenne générale : 14-15.5	12	8	18.15
Moyenne générale : 12-13,5	63	20	9.19
Niveau scolaire estimé : satisfaisant	118	30	7.59
Redoublement : non	122	29	4.33
Orientation : seconde générale	137	33	7.63
Poursuite des études : au-delà du bac	119	33	15.09
Métier envisagé : cadre sup., prof libérale	53	23	27.21
Intéressé par activités au collège : assez	114	28	5.01
Attentes / scolarité : assez peu	8	5	9.82
Bloqué devant une matière : non	54	25	35.16
Matière préférée 1 : mathématiques	41	15	9.81
Matière préférée 1 : technologie	10	5	6.24
Matière préférée 1 : sciences	20	8	5.98
Matière préférée 2 : mathématiques	19	9	10.46
Matière préférée 2 : histoire	23	9	6.43
Matière moins aimée 1 : langues	26	12	13.68
Matière moins aimée 1 : musique	4	3	8.00
Matière moins aimée 2 : musique	7	5	12.46
Matière moins aimée 2 : dessin	14	6	5.24
Travaille + dans matière préférée : non	70	19	4.21
Attitude / matière non appréciée 1 : sérieux	22	10	10.70
Attitude / matière non appréciée 2 : rêveur	63	18	5.03
Activité non obligatoire au collège : théâtre	5	3	5.35
Activités extra scolaires : tous les jours	18	12	28.24
Activité extra scolaire : musique	11	6	9.12
Parents incitent au travail ? : pas du tout	8	5	9.82
Parents mécontents / mauvais résultats ? : assez peu	23	8	3.89
Parents conseil / orientation : pas du tout	9	5	7.81
Qui aide aux devoirs ? : père	5	3	5.35
Variables illustratives			
Garçon	86	28	17.80
Âge : 14-15 ans	119	28	3.57
Niveau d'études mère : BTS	12	5	4.00
Niveau d'études père : bac	23	9	6.43
Profession mère : employé cadre moyen	34	11	4.37
Profession père : employé cadre moyen	33	10	2.97
Pratiques éduc. / la scolarité : souples	29	12	10.48
Mixité de la fratrie : non	59	16	3.20
Aide de la fratrie : non	55	15	3.01

récentes dans la mesure où l'on ne repère pas de redoublement antérieur et où le projet de l'élève mentionne une poursuite des études jusqu'au baccalauréat général. L'investissement dans le travail personnel est faible : il consacre peu de temps aux devoirs, n'est pas en mesure de les réaliser de façon autonome tout en ayant l'impression de faire juste ce qui est demandé. Par contraste, les activités extra scolaires de type sportif sont très fréquentes.

Ce profil est associé à une socialisation familiale définie par une rigidité des pratiques éducatives. Ces dernières se caractérisent par « trop de loi et peu de sécurité » : « les parents font surtout preuve d'une grande sévérité et d'une forte exigence en particulier pour le travail et les projets. Leur anxiété ne permet pas à l'adolescent de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages » (Léonardis & Les-carret, 1996, p. 217). Ici, les parents ont des attentes assez fortes en matière de scolarité et sont interventionnistes dans l'orientation scolaire et professionnelle de leur enfant. Par contre, ils soutiennent peu leur enfant dans la mesure où ils ne l'incitent pas au travail.

Le profil n° 3, plutôt caractéristique des filles, concerne les élèves dont la performance scolaire est la plus faible. Les difficultés semblent relativement anciennes (des redoublements sont repérables dès l'école primaire). Ces adolescentes sont réalistes quant à leurs difficultés : considérant leur niveau scolaire insatisfaisant, elles ont choisi une orientation vers l'enseignement professionnel ce qui les amène à se projeter précisément dans leur futur métier. Malgré les difficultés rencontrées (en particulier dans les matières scientifiques) ces élèves déclarent aimer aller au collège ; elles font preuve de clairvoyance à l'égard des tentatives de l'institution scolaire auxquelles elles tentent de répondre : elles se déclarent sérieuses et attentives aussi bien dans les matières préférées que dans celles qu'elles n'aiment pas, elles consacrent deux heures et plus par jours aux devoirs et présentent leurs parents comme les incitant beaucoup au travail scolaire. Enfin, ces élèves ne pratiquent pas d'activités extra scolaires spécifiques.

Ce profil type concerne des adolescent(e)s issus de milieu populaire, membres de fratries nombreuses au sein desquelles l'entente entre tous les membres est décrite comme bonne. Frères et sœurs sont les personnes ressources qui aident aux devoirs. Les pratiques parentales spécifiques à l'accompagnement de la scolarité sont de type « couveur » : caractérisées par « peu de loi et trop de sécurité », elles se caractérisent par une surprotection anxieuse des parents et l'absence de sanctions. Les exigences en matière de sco-

larité et de projet professionnel sont alors particulièrement faibles (*op. cit.*). Un décalage certain apparaît donc dans ce domaine entre les représentations de l'adolescente et celles de ces parents. La dynamique familiale que l'on pressent ici évoque « les familles de type bastion » (Kellerhals & Montandon, 1991) caractérisées par la fermeture et le repli perçus comme souhaitables et au sein desquelles les membres du groupe partagent un maximum d'activités.

La classe n° 4 regroupe de bons élèves qui s'estiment satisfaits voire même très satisfaits de leur performance scolaire actuelle (alors qu'une faible proportion d'entre eux sont des redoublants). Ces élèves apparaissent très mobilisés sur le collège qu'ils aiment beaucoup fréquenter. Leurs attentes à l'égard de l'institution scolaire sont particulièrement importantes : au-delà de la dimension utilitaire (avoir un métier intéressant dans la catégorie cadre supérieur, profession libérale), c'est plutôt un rapport au savoir objectif qui les caractérise. En effet, l'accent mis sur l'intérêt suscité par l'acquisition de connaissances, par l'appropriation d'objets intellectuels nous laisse à penser que pour ces élèves l'idée d'objet de savoir a du sens et de la valeur en elle-même. Dans ce contexte, leur projet de poursuivre des études supérieures apparaît tout à fait cohérent. Les disciplines privilégiées (mathématiques, sciences et langues) font l'objet d'un investissement accru : si ces élèves affirment travailler globalement plus que ce qui leur est demandé, ils estiment travailler davantage dans leurs matières préférées. La pratique d'activités non obligatoires telles que l'informatique ou le soutien scolaire (dont on sait par ailleurs qu'il profite le plus aux élèves qui, *a priori* en ont le moins besoin) corrobore par ailleurs cet état de fait. La centration importante sur le travail scolaire n'exclut pas pour autant une participation à des activités extra scolaires régulières de type sportif essentiellement.

Issus d'un milieu socioculturel favorisé, le sujet prototypique de cette classe est plutôt un aîné. Les pratiques éducatives générales du père à son égard sont « souples à tendance rigide » (présence équilibrée de deux styles). La tendance à la rigidité (qui se manifeste à travers un contrôle soutenu de l'activité scolaire de l'adolescent) peut s'expliquer par le fait que les parents oscillent entre le désir de développer l'autonomie tout en ayant envie de contrôler la période que constitue l'adolescence pouvant être vécue par eux comme délicate.

La classe n° 5 est caractérisée par de bons, voire très bons élèves, satisfaits de leur niveau scolaire, et

qui ne rencontrent pas de difficulté dans une matière particulière. Il s'agit surtout de garçons ; très intéressés par les matières scientifiques ils envisagent de poursuivre des études supérieures afin d'exercer des professions libérales ou de cadres supérieurs. Ces adolescents, plutôt issus d'un milieu intermédiaire seraient ainsi en position d'ascension sociale par rapport à leurs parents. S'ils se déclarent assez intéressés par les activités réalisées au collège, ils ont assez peu d'attentes à l'égard de la scolarité en général et le rapport à l'école est nettement plus distant que pour les sujets de la classe précédente. Ce qui les différencie également c'est la représentation très peu interventionniste qu'ils se font de leurs parents (ces derniers ne les incitent pas du tout à travailler, n'interviennent pas dans leur orientation et manifestent peu de mécontentement en cas de mauvais résultats). Faut-il pour autant en conclure à un désintérêt de leur part à l'égard de la scolarité de leur enfant ? Cette hypothèse peut paraître contradictoire avec le fait que le père est présenté comme la personne ressource qui aide à faire les devoirs. Du point de vue des parents, les pratiques éducatives spécifiques à l'accompagnement scolaire peuvent être qualifiées de « souples » (présence équilibrée de loi et de sécurité où les échanges communicationnels, le climat de confiance et les propositions d'aide apparaissent favorables à l'investissement scolaire. Il s'agirait plutôt de l'expression d'un désir d'autonomie et d'affranchissement de la tutelle parentale.

DISCUSSION

De l'ensemble de ces résultats, retenons tout d'abord quelques éléments saillants et révélateurs de la diversité de l'expérience scolaire à l'adolescence. Si une première partition de notre population s'opère autour des critères classiques de réussite ou de difficultés scolaires, elle s'avère toutefois insuffisante à rendre compte de la complexité du rapport au savoir et à l'école des collégiens concernés.

Remarquons tout d'abord combien les élèves semblent faire preuve de réalisme quant à leur statut scolaire et à leur avenir : dans les cinq profils dégagés, on observe en effet une concordance forte entre la moyenne générale annoncée par l'élève, le fait de rencontrer (ou non) des difficultés et les projets. Notons ici un résultat quelque peu surprenant : les filles apparaissent dans deux des trois profils émanant de la partition initiale des élèves en difficulté. En général, se sont les garçons qui sont le plus fréquem-

ment en difficulté et repérés en situation de démobilité (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Ces éléments semblent davantage correspondre au profil de la classe n° 2, bien qu'ici la variable sexe n'y soit pas associée de façon significative.

Soulignons ensuite comment l'attrait ou le désamour pour tel ou tel savoir disciplinaire constitue un point fort de l'expérience scolaire. Les items relatifs à ces dimensions ont systématiquement contribué à la définition de chacune des cinq classes. La dichotomie la plus évidente s'opère autour du fait d'aimer (ou de ne pas aimer) les sciences : les trois premières classes (mettant en évidence des formes diversifiées de difficultés scolaires) ont pour point commun de regrouper des élèves qui n'aiment pas les sciences. A *contrario*, dans les classes n° 4 et n° 5 (où les élèves sont satisfaits de leur performance et déclarent ne pas rencontrer de difficultés) les sciences et les mathématiques sont au rang des matières préférées. Par contre, ce que ces élèves n'aiment pas, ce sont des matières comme la musique ou le dessin dont il faut bien reconnaître qu'elles comptent parmi les moins « valorisées » par le système scolaire. Quant au français, il continue à être la matière de prédilection des filles (classe n° 1 et n° 3), même pour celles qui éprouvent des difficultés dans cette discipline. Enfin, les langues comptent parmi les matières les moins aimées par la grande majorité des élèves (exception faite des « héritier(e)s » de la classe n° 4).

Le rapport à l'institution scolaire apparaît également très diversifié. Si certains élèves aiment beaucoup fréquenter le collège, manifestent des attentes fortes à l'égard de la scolarité et un grand intérêt pour les activités proposées (classe n° 4), d'autres élèves adoptent des positions diamétralement opposées. Ils n'aiment pas du tout aller au collège, s'en dispenseraient si ce n'était pas obligatoire car ils trouvent cela inutile (classe n° 2). Pour les élèves qui aiment le moins fréquenter le collège, le fait de pouvoir y rencontrer des amis est malgré tout mis en avant comme un point positif, témoignant ainsi d'une logique adolescente où l'institution scolaire est surtout perçue comme un lieu privilégié de la socialisation entre pairs. Remarquons enfin que le fait d'aimer (ou pas) aller au collège n'est pas systématiquement en rapport avec la performance scolaire : dans la classe n° 3 qui regroupe les élèves les plus en difficulté, la grande majorité des sujets (30 sur 49) déclare aimer aller au collège.

Dans la même logique, une autre idée très répandue serait également à nuancer. Le temps consacré au travail personnel n'est pas systématiquement en

lien direct avec la réussite scolaire. Si dans notre population les sujets de la classe n° 4 déclarent effectivement travailler davantage que ce qui est demandé, les élèves les plus en difficulté (classe n° 3) consacrent pour leur part deux heures et plus par jour à faire les devoirs.

Enfin, concernant ce qu'il est convenu d'appeler les conduites « dérangeantes », les plus fréquentes sont le bavardage et la rêverie. Si elles se manifestent le plus souvent lors de l'enseignement des matières les moins aimées, le fait de bavarder peut également se produire au cours d'une matière préférée. Ce qui nous amène à questionner d'éventuelles divergences entre les représentations des élèves et des enseignants sur cette question.

Concernant les effets de l'éducation familiale sur la scolarité des adolescents, nos résultats corroborent ceux de travaux antérieurs. Les pratiques « souples » (générales ou spécifiques au domaine scolaire telles qu'elles apparaissent dans les classes n° 4 et n° 5) s'avèrent être les plus favorables au développement d'une scolarité « réussie ». A l'inverse, des modes de socialisation familiale relativement éloignés voire opposés (« rigides » pour la classe n° 2, « couveurs » pour la classe n° 3) s'avèrent peu propices à la scolarité de l'enfant.

La fratrie est quant à elle évoquée à travers plusieurs dimensions. La qualité des relations fraternelles est décrite comme bonne (surtout par les filles dans les classes n° 1 et n° 3). De plus, dans les familles populaires, frères et sœurs sont présentés comme des personnes ressources pour l'aide aux devoirs (classe n° 3). Cette particularité signe en même temps la fréquente impossibilité d'un accompagnement scolaire parental. Dans les familles favorisées, la question de la fratrie est abordée à travers le rang de naissance : on relève en particulier (classe n° 4), l'importance du statut d'aîné, élève en réussite et porteur des ambitions parentales.

Nous pensons toutefois observer des éléments plus marqués quant aux effets de la socialisation familiale en ce qui concerne l'influence du rang de naissance et des relations dans la fratrie qui paraissent moins importantes que celles attendues. Cet état de fait peut s'expliquer en partie par le mode de traitement des données où le poids de certaines

variables a pour effet d'en occulter d'autres moins saillantes. C'est certainement le cas dans cette étude où des dimensions classiques telles que le sexe et le milieu socioculturel d'appartenance sont des facteurs particulièrement discriminants.

Néanmoins une des contributions de cette recherche est de mettre en évidence le rôle majeur de la socialisation familiale sur le développement de l'expérience scolaire des adolescents. Les orientations éducatives parentales apparaissent, une fois de plus, comme particulièrement contrastées. De plus, contrairement à une idée reçue selon laquelle on assisterait de nos jours à un « relâchement » de l'autorité des parents, voire même à leur « démission », des pratiques éducatives traditionnelles de type « rigide » sont encore fortement répandues (plus de 50 % dans notre population). Ces pratiques ont pour conséquence d'inhiber l'activité personnelle de l'adolescent et ne lui permettent pas de trouver la confiance en soi nécessaire aux apprentissages. On pourrait alors être tenté de croire que des positionnements éducatifs antagonistes (qualifiés de « couveurs » et concernant presque un tiers des parents dans cette étude) auraient des effets opposés. Or il n'en est rien car l'hyperprotection conjuguée à de faibles exigences en général ne permet pas non plus la prise d'autonomie nécessaire à la mobilisation scolaire. Ces deux formes de structurations éducatives caractérisent de fait des collégiens en difficulté scolaire.

Par contre, ce qui spécifie les élèves en réussite scolaire c'est davantage un mode de socialisation familiale « souple », fondé sur un contrôle modéré et une éducation négociée. Propice à la réflexivité, cette dynamique familiale apparaît alors comme la plus favorable au développement d'un investissement scolaire personnalisant.

Myriam de Léonardis
leonard@univ-tlse2.fr

Hélène Féchant
fechant@univ-tlse2.fr

Yves Prêteur
ypreteur@univ-tlse2.fr
Université Toulouse 2–Le Mirail
Laboratoire « Personnalisation et changements sociaux »
Équipe de Psychologie sociale du développement

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURNING P. & FORTIN A. (2000). « Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants ». *Enfance*, 4, p. 375-391.
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- LÉONARDIS M. de & FÉCHANT H. (2001). « Composition de la fratrie, pratiques éducatives parentales et représentations de l'éducation chez les enfants ». In B. Ongari (éd.), *Contextes du développement et facteurs de protection*. Trento : Edizioni31, p. 89-98
- LÉONARDIS M. de & LESCARRET O. (1996). « Pratiques familiales et réussite scolaire de l'adolescent : quelles différences filles-garçons ? ». In O. Lescarret & M. de Léonardis (éds.), *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan, p. 207-226.
- LESCARRET O. ; LÉONARDIS M. de ; OUBRAYRIE N. & SAFONT-MOTAY C. (1998). « Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent ». In A. Fine, C. Laterasse et C. Zaouche-Gaudron, *À chacun sa famille : approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Éd. universitaires du Sud, p. 258-273.
- MALRIEU P. ; ARNAL J. ; BISSET M.-T. & LAPEYRE M. (1969). « Éducation familiale et comportements scolaires ». *Homo*, vol. V, n° 4, p. 47-69.
- MONTANDON C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5-6 ans ?* Paris : PUF.
- PRÊTEUR Y. & SUBLET F. (1995). « Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit ». In Y. Prêteur & M. de Léonardis (éds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck, p. 181-200.
- PRÊTEUR Y. & VIAL B. (1997). « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en première année du cycle des apprentissages fondamentaux ». In C. Barré-De Miniac & B. Lété (éds.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-128.
- PRÊTEUR Y. ; CONSTANS S. & FÉCHANT H. (2004). « Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième ». *Pratiques psychologiques*, t. 10, n° 2, p. 119-132.
- PRÊTEUR Y. ; LESCARRET O. & LÉONARDIS M. de (1998). « Family education, parents-child interactions and child development ». *European Journal of Psychology of Education*, t. 13, n° 4, p. 461-474.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- STEVENSON D. L. & BAKER D. P. (1987). « The family-school relation and the child's school performance ». *Child Development*, vol. 58, p. 1348-1357.
- VOUILLOT F. (1986). « Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant ». *Enfance*, 4, 166-351.
- WALLON H. (1937/1985). « Psychologie et éducation de l'enfance ». *Enfance*, n° spécial, p. 195-202.
- WIDMER E. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : PUF.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de
L'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

N° 2 - juin 2005

Jean-François **VERLHIAC**, Olivier **DESRICHARD**, Isabelle **MILHABET** et
Nadjète **ARAB**

Effets de la réputation du groupe scolaire d'appartenance et des facteurs de
vulnérabilité personnelle sur l'Optimisme Comparatif

Séverine **LE BASTARD-LANDRIER**

L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats
scolaires et les vœux d'orientation

Sandie **CARAYON**, Pierre-Yves **GILLES**

Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université
(QAEU)

Halim **BENNACER**

L'échelle de l'environnement Social de la Résidence Universitaire (EESRU)
Adaptation française de University Residence Environment Scale (URES)

Elisabeth **DOUTRE**

Développer la formation continue dans le cadre du LMD :
un travail sur les représentations

Gilles **BRANDIBAS**

La construction de l'objet dans la recherche clinique : l'exemple du refus de
l'école

JUIN 2005/VOL. 34/N°2

TARIFS 2005

Année d'abonnement	FRANCE	ÉTRANGER	Vente au numéro
2005	60.00 €	72.00 €	20.00 €
Tarif étudiant	30.00 €	36.00 €	20.00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P

☎ : 01 44 10 78 33
courriel : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91
<http://www.cnam.fr/instituts/inetop/>

Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents *

Rollande Deslandes, Richard Cloutier

Cet article porte sur la comparaison de certains indicateurs de la réussite scolaire et des pratiques éducatives du père et de la mère en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. Le but consiste à identifier les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus à risque en terme de réussite scolaire. Parmi les indicateurs de la réussite scolaire examinés figurent les résultats et les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et l'autonomie de l'élève. Les pratiques éducatives sont étudiées sous l'angle des pratiques parentales dites de base (style parental) et des pratiques reliées au suivi scolaire. Les données ont été recueillies en 2^e secondaire (moyenne d'âge = 14,5 ans) puis en 3^e et 4^e secondaires, auprès de 518 adolescents (282 filles, 216 garçons, 24 % familles non traditionnelles). Les résultats mettent en évidence la plus grande vulnérabilité des élèves de 2^e secondaire (M = 14,5 ans) issus de familles non traditionnelles et tout particulièrement des garçons. Pour chacun des niveaux scolaires examinés, les filles conservent leur longueur d'avance sur plusieurs indicateurs de la réussite scolaire. Selon les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles affichent un style parental davantage permissif tandis que les mères manifestent un axe mère-fille à partir de la 3^e année du secondaire (M = 15,5 ans). Les pères et les mères de familles non traditionnelles participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes que ceux de familles traditionnelles. Les auteurs s'interrogent sur les facteurs explicatifs de la réussite scolaire des jeunes issus de familles non traditionnelles au-delà de la 2^e année du secondaire.

Descripteurs (TEE) : adolescence, dimension de la famille, éducation par la famille, milieu culturel, milieu social, relations parents-enfants, réussite scolaire.

* Cette étude a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) accordée à Rollande Deslandes.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, plusieurs recensions des écrits, synthèses de recherches et méta-analyses réalisées en Amérique du Nord (par ex. Deslandes & Bertrand, 2001 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco & Averett, 2001) ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des adolescents. Cette dernière est le plus souvent décrite en terme de résultats et d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs et d'autonomie de l'élève (Deslandes, 2005). Dans ces travaux de recherche, le rôle de la famille a été examiné principalement sous l'angle des pratiques parentales *de base* (c'est-à-dire, style parental) et des pratiques parentales reliées *au suivi scolaire*. Les pratiques parentales *de base* (style parental) se définissent en terme d'engagement parental, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement du jeune. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent (engagement parental), supervisent ses allées et venues (encadrement) et favorisent son autonomie (encouragement à l'autonomie), l'adolescent réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers le travail et se développe de manière optimale (Deslandes *et al.*, 1997 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000 ; Dornbusch *et al.*, 1987 ; Marcotte, Cloutier & Royer, sous presse ; Rosenzweig, 2000 ; Steinberg, 2001).

D'autres pratiques parentales reliées *au suivi scolaire* jouent un rôle significatif dans la réussite des jeunes. Ainsi, les adolescents réussissent mieux lorsque les parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les choix de cours, etc. Le soutien affectif constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents (Deslandes, 1996). La communication entre les parents et les adolescents en lien avec les projets d'étude ou les projets de travail exerce aussi une influence. Les interactions entre parents et adolescents axées sur le quotidien scolaire (par exemple, demander à l'adolescent s'il a fait ses travaux scolaires), sont plus fréquentes lorsque les adolescents ont des problèmes d'ordre scolaire ou d'ordre comportemental, ce qui donne lieu à l'observation d'une corrélation négative entre la communication professeur-parents et le rendement scolaire du jeune (Deslandes, 2004). Lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent également une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à

l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe de la part de l'adolescent. La participation des parents se traduit alors par leur présence à des réunions de parents, à des conférences, à des spectacles étudiants, des activités sportives ou encore par une implication parentale dans l'organisation de l'école via le conseil d'établissement ou autre structure participative. Il peut aussi s'agir d'une participation donnant lieu à du bénévolat dans des activités de la classe et de l'école (Deslandes, 2004).

Au cours des dernières décennies, la famille a connu une évolution rapide qui a transformé l'environnement où se développent les enfants et les adolescents. Selon les dernières statistiques disponibles au Québec, sept familles avec enfants sur dix sont des familles traditionnelles (1) tandis que trois sur dix sont des familles non traditionnelles (Québec, 2000). Bien qu'il existe bon nombre d'écrits sur les problèmes rencontrés par les familles non traditionnelles et leurs enfants, il semble y avoir peu de travaux qui ont porté sur la réussite scolaire des adolescents et sur les pratiques parentales en fonction de la structure familiale. Ils sont encore plus rares à avoir étudié ces variables dans le contexte de structures familiales différentes tout en tenant compte du genre du parent et du genre de l'adolescent.

Deux objectifs sont visés dans la présente étude. Le premier objectif consiste à comparer différents indicateurs de la réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, et de vérifier l'éventuel effet de l'interaction entre ces deux variables. Existe-t-il une plus grande vulnérabilité relative à la réussite scolaire lorsqu'un garçon ou une fille vit dans une famille non traditionnelle ? Le deuxième objectif consiste à comparer les pratiques parentales *de base* et celles liées *au suivi scolaire* du père et de la mère en fonction du genre de l'adolescent et de la structure familiale (c'est-à-dire, familles traditionnelles ou non traditionnelles). Il s'agit aussi de repérer les effets potentiels d'interaction entre les pratiques parentales, le genre de l'adolescent et la structure familiale. Le but n'est pas d'observer l'évolution de ces mesures dans le temps mais d'identifier quels sont les contextes susceptibles de rendre les adolescents plus à risque à chacun des trois niveaux scolaires à l'étude, soit en deuxième ($M = 14,5$ ans), troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième secondaires ($M = 16,5$ ans).

Un des facteurs d'originalité de cette étude est la prise en compte des pratiques des pères, en plus de celles des mères dans l'examen des interactions avec

les caractéristiques du jeune (âge et genre) et la structure parentale. De plus, cette démarche met à profit des mesures qui ont été éprouvées dans des travaux antérieurs et permettent d'assurer la comparabilité des résultats (Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 2004). Il importe de préciser que les données utilisées correspondent à la perception des adolescents participants à l'étude, ces derniers étant considérés comme des informateurs fiables en regard du comportement de leurs parents (Deslandes, 1996).

Réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents

Dans leur revue de la documentation reliée à la réussite scolaire en fonction de la structure familiale, Deslandes *et al.* (2004) ont répertorié un bon nombre d'études montrant que les enfants de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles, obtiennent des résultats scolaires plus faibles et éprouvent davantage de problèmes disciplinaires : absences, suspensions, adaptation scolaire (Bacon & Deslandes, 2004 ; Winquist Nord & West, 2001). Quelques auteurs font cependant appel à la prudence car le pourcentage de variance dans la réussite scolaire expliqué par la structure familiale est plutôt modeste (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999 ; McLanahan & Sandefur, 1994). Des résultats d'études antérieures (toutes structures familiales confondues) ont aussi montré que la réussite scolaire des filles de troisième secondaire (moyenne d'âge : 15 ans), comparativement à celle des garçons, est plus élevée sur le plan des résultats en français, des aspirations scolaires et du temps consacré aux devoirs (Deslandes, Bouchard & Saint-Amant, 1998). Dans une autre étude menée auprès de 872 élèves de deuxième secondaire, Deslandes (2000, 2002) a observé que les filles, comparées aux garçons, manifestaient un plus haut niveau d'indépendance, une des trois mesures de l'autonomie avec l'orientation vers le travail et l'identité. Autrement dit, elles font preuve de plus d'auto-détermination et d'initiative. Dans la même foulée, des auteurs suggèrent que les garçons sont plus à risque d'échecs scolaires que les filles lors des transitions familiales telles que le divorce ou la séparation des parents (Bacon & Deslandes, 2004 ; Cloutier *et al.*, 2004). Des questions demeurent : y a-t-il des différences au plan de la réussite scolaire des adolescents d'un même genre selon qu'ils vivent dans des familles non traditionnelles ou traditionnelles ? Ces différences varient-elles d'un niveau scolaire à l'autre ?

Pratiques éducatives en fonction du genre du parent et du genre de l'adolescent

Dans des études précédentes (toutes structures familiales confondues), nous avons constaté que les mères s'engagent et participent généralement plus au suivi scolaire que les pères (Deslandes, 2003). Les données sur cette question demeurent cependant peu nombreuses. Par ailleurs, les pères et les mères ne s'impliquent pas nécessairement de la même façon auprès de la fille que du garçon. Sous l'angle des pratiques parentales dites *de base* (style parental), les résultats d'une étude réalisée auprès de 872 élèves de deuxième secondaire révèlent que les mères et les pères encouragent plus les filles à l'autonomie psychologique que les garçons (Deslandes & Potvin, 1999). Toutefois, les mères et les pères offrent du soutien affectif autant aux filles et aux garçons tandis que les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque c'est un garçon. Les pères assistent plus souvent aux réunions de parents en lien avec le garçon et discutent davantage avec lui de l'actualité et de ses projets d'avenir comparativement à la fille. Le père d'un garçon a tendance à contacter plus souvent les enseignants que le père d'une fille. En clair, lorsque les pères s'investissent, c'est davantage auprès des garçons qu'ils le font (Deslandes *et al.*, 2004). Toutefois, des interrogations persistent sur cette spécificité selon le genre. Par exemple, est-ce que ces patrons de pratiques parentales sont différents selon que les adolescents vivent dans des familles traditionnelles et non traditionnelles ? Sont-ils observables à d'autres niveaux scolaires, en l'occurrence, en troisième et quatrième secondaires ?

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans cette recherche, les questions auxquelles nous tenterons de répondre se lisent comme suit : 1) Jusqu'à quel point la réussite scolaire des adolescents varie-t-elle en fonction du genre de l'adolescent et de la structure familiale ? et 2) Dans quelle mesure les pratiques parentales du père et de la mère sont-elles différentes selon le genre de l'enfant et selon qu'il s'agit d'une famille traditionnelle ou non traditionnelle ? Les effets d'interaction entre ces variables seront évalués à chacun des niveaux scolaires à l'étude ?

MÉTHODE

Participants

L'échantillon est composé de 518 adolescents, dont 282 filles (54,3 %) et 216 garçons (41,7 %) fréquentant cinq écoles secondaires des régions de la Mauricie et Centre du Québec et de la Montérégie. Les données ont été recueillies auprès de ces mêmes adolescents en 2^e secondaire (âge moyen : 14,5 ans), puis en 3^e secondaire et finalement, en 4^e secondaire. Seuls ont été gardés dans cet échantillon les participants pour lesquels la majorité des données relatives à la réussite scolaire étaient complètes. Ont été écartés également les quelques participants dont la structure familiale avait été modifiée au cours des trois années de l'étude. Au temps 1 de l'étude, 76 % de ces adolescents vivent dans des familles traditionnelles tandis que 24 % d'entre eux provenaient de familles non traditionnelles. Près de 19 % des mères et 24 % des pères ont fait des études primaires ou quelques années du secondaire. Une plus grande proportion des mères (45 %) et des pères (42 %) ont complété des études secondaires aux secteurs régulier ou professionnel. Finalement, 36 % des mères et 34% des pères ont effectué des études collégiales ou universitaires. La grande majorité des élèves proviennent de familles de souche québécoise, le multiculturalisme étant une réalité très peu présente dans les régions ciblées par l'étude.

Instruments

Structure familiale. L'élève devait indiquer avec qui il demeurerait : (1) deux parents ; (2) mère seule, père seul (famille monoparentale) ; (3) mère et beau-père ou père et belle-mère (famille reconstituée) ; (4) garde partagée et (5) famille d'accueil ou autre.

Résultats scolaires. Nous avons retenu les moyennes générales en français et en mathématiques telles qu'elles apparaissaient dans le bulletin officiel de fin d'année.

Aspirations scolaires. L'élève devait indiquer s'il avait l'intention de : 1) ne pas finir son secondaire ; 2) obtenir son diplôme du secondaire (DES) ; 3) obtenir une formation professionnelle au secondaire (DEP) ; 4) compléter son collégial professionnel ; 5) obtenir un diplôme de niveau universitaire. Ces choix ont été recodés de la façon suivante : 1) études secondaires non complétées ; 2) études secondaires complétées ; 3) études post-secondaires complétées.

Temps consacré aux devoirs. L'élève devait préciser combien de temps il consacrait à ses devoirs et leçons en moyenne par soir ? 1) pas du tout ; 2) moins d'une heure par soir ; 3) une heure par soir ; 4) deux heures par soir ; 5) trois heures ou plus par soir.

Autonomie de l'adolescent. L'instrument de mesure de l'autonomie est une version traduite et validée en contexte québécois (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999) du *Psychosocial Maturity Inventory* (forme courte D) (Greenberger *et al.*, 1975). Il comprend trois sous-échelles : orientation vers le travail, indépendance et identité. Les participants devaient répondre à chacun des items à partir d'une échelle de Likert à quatre niveaux, variant de 1 (tout à fait vrai) à 4 (tout à fait faux). La moyenne des scores obtenus pour chacune des dimensions et le score correspondant à la moyenne des trois dimensions ont été retenus pour fins d'analyses. Plus le score est élevé, plus l'adolescent est autonome, plus il est responsable, indépendant et plus il a confiance en lui-même. L'orientation vers le travail mesure les compétences de l'adolescent en lien avec le travail telles que sa persévérance et sa résistance aux distractions, ses standards intérieurs de réalisation et sa capacité à ressentir de la satisfaction dans le travail (ex. d'énoncé négatif : « Souvent, je ne finis pas le travail commencé » ; 10 items, $\alpha = 0,85$). L'indépendance mesure trois caractéristiques de l'adolescent : l'absence de dépendance excessive sur les autres, le sentiment de contrôle et l'initiative personnelle (ex. d'énoncé négatif : « La principale raison pour laquelle je ne réussis pas mieux est que je suis malchanceux » ; 9 items, $\alpha = 0,71$). L'identité mesure l'estime de soi de l'adolescent, ses préoccupations par rapport aux buts dans la vie, l'intériorisation de ses valeurs et la clarté du concept de soi (ex. d'énoncé négatif : « Je suis quelqu'un qui ne peut rien faire de bien » ; 10 items, $\alpha = 0,83$).

Pratiques parentales dites de base. L'instrument de mesure du style parental est constitué d'échelles de type Likert développées par Steinberg *et al.* (1992), puis traduites et validées dans leur version française (Deslandes *et al.*, 1995). Les trois sous-échelles correspondent aux trois dimensions préalablement identifiées par Steinberg *et al.* (1989, 1992) : engagement parental ; encadrement parental et encouragement à l'autonomie (voir aussi Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 1997). L'engagement parental mesure jusqu'à quel point l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, sensible(s) et impliqué(s) (ex. : « Je peux compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel » ; 10 items, $\alpha = 0,86$). Par

ailleurs, l'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents (ex. : « Tes parents savent exactement ce que tu fais pendant tes temps libres » ; 6 items, $\alpha = 0,80$). En dernier lieu, l'encouragement à l'autonomie évalue jusqu'à quel point les parents utilisent une discipline démocratique et incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille (ex. d'énoncé négatif : « Lorsque j'argumente (« obstine ») avec mes parents, ils me disent : « Quand tu seras adulte, tu vas comprendre » ; 8 items, $\alpha = 0,80$).

Pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Cet instrument de mesure a été conçu par Epstein, Connors et Salinas (1993) du *Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning* de l'université Johns Hopkins, au Maryland. Une mesure multidimensionnelle de la participation parentale a été créée (voir Deslandes, 1996 ; Deslandes *et al.*, 1995). Cinq dimensions ont été identifiées : soutien affectif (ex. : « Un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires » ; 6 items, $\alpha = 0,82$) ; communication avec les enseignants (ex. : « Un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants » ; 4 items, $\alpha = 0,73$) ; interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire (ex. : « Un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires » ; 4 items, $\alpha = 0,80$) ; communication parent-école (ex. : « Un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école » ; 3 items, $\alpha = 0,59$) et communication parent-adolescent (ex. : « Un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir » ; 3 items ; $\alpha = 0,65$).

Pour les mesures des pratiques parentales dites *de base* (à l'exception de l'encadrement parental), et des pratiques parentales reliées *au suivi scolaire*, les adolescents répondaient sur une échelle de type Likert à quatre niveaux. L'échelle de l'encadrement parental comprenait trois niveaux, de jamais à souvent. Plus la cote est élevée, plus les parents manifestent les comportements ciblés, et ce, en fonction de la perception de l'adolescent. Compte tenu de l'espace requis, il est impossible de présenter chacune des échelles utilisées. Les échelles reliées aux pratiques parentales de base et au suivi scolaire sont illustrées dans Deslandes (1996) et les échelles de l'autonomie sont présentées dans Deslandes *et al.* (1999).

RÉSULTATS

Première question : *Jusqu'à quel point la réussite scolaire varie-t-elle en fonction du genre des adolescents et de la structure familiale ?*

La réussite scolaire des adolescents a été examinée sous l'angle des résultats (en français et en mathématiques) et des aspirations scolaires de l'élève, du temps consacré aux devoirs et de son autonomie, c'est-à-dire, l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. L'effet des variables genre et structure familiale a été évalué par une analyse de variance multivariée (MANOVA) (2). Lorsque cette dernière était significative (à partir de la valeur « Wilks' Lambda »), des analyses de variance à une dimension (ANOVA) étaient réalisées pour identifier où se trouvaient ces effets. Une correction Bonferroni a été appliquée au degré de signification ($p = ,007$) afin d'éviter l'erreur de premier type dans les cas d'un nombre élevé de comparaisons réalisées. Ces analyses ont été effectuées pour chacun des trois niveaux scolaires à l'étude. Afin d'alléger la présentation des résultats, seuls les degrés de signification liés aux analyses univariées sont présentés, les moyennes et les écarts-types ainsi que les valeurs F étant illustrées au Tableau 1.

Élèves de deuxième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 14,5$ ans). Les résultats de l'analyse de variance multivariée se sont avérés significatifs pour la variable genre ($F(7, 500) = 11,89, p = ,000$) et la variable structure familiale ($F(7, 500) = 4,43, p = ,000$). Pour ce qui est de la variable genre, les analyses univariées ont montré des différences significatives en regard des aspirations scolaires ($p = ,003$), du français ($p = ,000$) et du temps consacré aux devoirs ($p = ,000$). Les filles ont de plus grandes aspirations scolaires, de meilleurs résultats en français en plus de consacrer plus de temps à leurs devoirs que les garçons. Pour ce qui est de la structure familiale, les résultats sont significativement différents en français ($p = ,004$), sur le temps consacré aux devoirs ($p = ,003$) et sur l'indépendance ($p = ,005$). Les adolescents provenant de familles non traditionnelles ont de plus faibles résultats en français. Ils consacrent moins de temps à leurs devoirs. Par contre, ils manifestent plus d'indépendance, voire d'initiative et d'autodétermination. Un effet d'interaction (genre x structure familiale) a été noté relativement aux aspirations scolaires ($F(1, 506) = 5,32, p < ,02$). Les garçons de familles non traditionnelles montrent de moins grandes aspirations scolaires que leurs pairs de familles traditionnelles.

Élèves de troisième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 15,5$ ans). Les résultats révèlent des différences significatives selon le genre de l'élève ($F(7, 505) = 16,53, p = ,000$). Les filles, comparées aux garçons, obtiennent un score moyen plus élevé pour les aspirations scolaires ($p = ,000$), le temps consacré aux

devoirs ($p = ,000$) et le français ($p = ,000$). Aucune différence significative n'est observée en lien avec la structure familiale.

Élèves de quatrième secondaire (282 filles ; 216 garçons ; $M : 16,5$ ans). Les résultats indiquent un effet significatif du genre de l'adolescent $F(7, 496) = 16,05$, $p = ,000$, sur les aspirations scolaires ($p = ,001$), le temps consacré aux devoirs ($p = ,000$), en français ($p = ,000$) et l'indépendance ($p = ,000$), les filles affichant des scores supérieurs à ceux des garçons. Il y a absence d'effet significatif associé à la structure familiale.

En résumé, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles (tous genres confondus) sont désavantagés par rapport à ceux de familles traditionnelles uniquement en 2^e secondaire et plus précie-

sément dans leurs résultats en français et dans le temps consacré aux devoirs. Les différences se situent davantage par rapport au genre de l'adolescent. Que ce soit en 2^e, 3^e ou 4^e secondaire, les filles, comparées aux garçons, réussissent mieux en français ; elles ont aussi de plus grandes aspirations scolaires et consacrent plus de temps aux devoirs. Elles manifestent également plus d'indépendance, voire plus d'initiative particulièrement en 4^e secondaire. Un effet d'interaction montre que les garçons de familles non traditionnelles, par rapport aux autres adolescents, ont des aspirations scolaires moins élevées en 2^e secondaire.

Deuxième question. *Dans quelle mesure les pratiques parentales du père et de la mère sont-elles différentes selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon et de familles traditionnelles et non traditionnelles ?*

Tableau I. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des indicateurs de la réussite scolaire

Variables	Deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans)						Troisième secondaire ($M = 15,5$ ans)						Quatrième secondaire ($M = 16,5$ ans)					
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre		
	T	NT	F	F	G	F/p	T	NT	F/p	F	G	F/p	T	NT	F/p	F	G	F/p
Aspirations scolaires des adolescents	2,30 ,72	2,28 ,79	,35 ns	2,36 ,71	2,22 ,76	8,89 ,003	2,27 ,70	2,17 ,79	2,45 ns	2,33 ,69	2,14 ,74	14,10 ,000	2,23 ,71	2,14 ,78	1,39 ns	2,32 ,67	2,07 ,77	11,19 ,001
Temps consacré aux devoirs	2,69 ,81	2,46 ,80	8,72 ,003	2,79 ,81	2,43 ,78	24,24 ,000	2,92 ,87	2,81 ,91	1,90 ns	3,10 ,86	2,66 ,86	30,50 ,000	2,76 ,94	2,67 ,93	1,37 ns	3,00 ,89	2,42 ,89	40,58 ,000
Moyennes en mathématiques	75,38 10,9	73,68 10,8	2,45 ns	75,06 10,7	74,86 11,0	,23 ns	73,69 11,81	72,20 11,51	1,72 ns	73,36 11,97	73,31 11,50	,24 ns	72,43 11,2	72,26 10,3	,03 ns	72,41 10,8	72,36 11,2	,02 ns
Moyennes en français	75,42 8,48	73,07 7,77	8,24 ,004	76,84 8,09	72,44 8,07	29,04 ,000	73,29 9,03	71,62 8,63	4,23 ,04	75,20 8,32	70,14 8,93	39,87 ,000	73,09 9,51	71,69 9,97	2,60 ns	75,33 9,14	69,68 9,31	40,60 ,000
Orientation vers le travail	2,73 ,62	2,73 ,63	,000 ns	2,75 ,60	2,71 ,64	,24 ns	2,80 ,55	2,75 ,63	,79 ns	2,80 ,59	2,78 ,55	,93 ns	2,83 ,54	2,79 ,59	,24 ns	2,83 ,57	2,81 ,54	,002 ns
Indépendance	3,12 ,48	3,25 ,46	8,07 ,005	3,19 ,46	3,11 ,50	,72 ns	3,25 ,45	3,33 ,44	2,31 ns	3,31 ,42	3,22 ,47	4,94 ,03	3,36 ,43	3,39 ,44	,33 ns	3,44 ,41	3,29 ,44	15,23 ,000
Identité	3,31 ,53	3,31 ,54	,01 ns	3,32 ,51	3,29 ,56	,26 ns	3,34 ,51	3,33 ,51	,11 ns	3,33 ,53	3,34 ,49	,08 ns	3,35 ,47	3,34 ,46	,04 ns	3,37 ,48	3,31 ,47	2,54 ns

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F
 Ns : non significatif

Tableau II. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des pratiques parentales dites *de base* (style parental)

Variables	Deuxième secondaire (M = 14,5 ans)						Troisième secondaire (M = 15,5 ans)						Quatrième secondaire (M = 16,5 ans)					
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre		
	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F
Style parental de la mère :																		
Engagement de la mère	3,30 ,47	3,23 ,45	2,12 ns	3,31 ,47	3,24 ,46	2,43 ns	3,22 ,45	3,09 ,55	8,71 (,003)	3,26 ,46	3,11 ,49	14,62 (,000)	3,21 ,45	3,17 ,50	,56 ns	3,27 ,47	3,12 ,44	11,33 (,001)
Encadrement de la mère	2,24 ,49	2,15 ,53	3,13 ns	2,25 ,49	2,17 ,51	2,41 ns	2,27 ,50	2,12 ,55	6,39 ,01	2,27 ,50	2,19 ,53	,95 ns	2,29 ,49	2,11 ,57	12,00 (,001)	2,28 ,52	2,21 ,51	1,34 ns
Encouragement à l'autonomie de la mère	2,52 ,58	2,58 ,69	2,12 ns	2,56 ,59	2,50 ,64	1,68 ns	2,61 ,57	2,65 ,65	,38 ns	2,67 ,58	2,55 ,59	6,81 ,009	2,72 ,55	2,77 ,63	,46 ns	2,77 ,56	2,68 ,58	5,22 ns
Style parental du père :																		
Engagement du père	3,14 ,57	3,13 ,55	0,89 ns	3,14 ,57	3,13 ,56	,76 ns	3,10 ,52	3,05 ,62	,83 ns	3,11 ,54	3,05 ,55	1,04 ns	3,06 ,50	3,01 ,62	,79 ns	3,08 ,56	3,02 ,50	,22 ns
Encadrement du père	1,95 ,56	1,69 ,62	19,00 (,000)	1,90 ,56	1,87 ,62	,34 ns	1,98 ,56	1,75 ,66	14,91 (,000)	1,93 ,59	1,92 ,60	,11 ns	1,99 ,55	1,71 ,60	22,55 (,000)	1,96 ,57	1,87 ,57	1,10 ns
Encouragement à l'autonomie du père	2,55 ,66	2,82 ,74	15,22 (,000)	2,64 ,69	2,59 ,69	,17 ns	2,66 ,65	2,91 ,69	13,64 (,000)	2,74 ,69	2,67 ,64	2,15 ns	2,69 ,66	2,98 ,66	17,81 (,000)	2,77 ,69	2,74 ,66	,31 ns

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F

Pour répondre à cette question, nous avons examiné les mesures du père et de la mère séparément. Tel qu'annoncé dans les analyses précédentes, l'effet des variables genre et structure familiale a été évalué par une analyse de variance multivariée (MANOVA). Lorsque cette dernière était significative (à partir de la valeur « Wilks' Lambda »), des analyses de variance à une dimension (ANOVA) étaient réalisées pour identifier où se trouvaient ces effets. Nous analysons d'abord les pratiques parentales dites *de base*, puis les pratiques parentales reliées au *suivi scolaire* pour chaque niveau scolaire à l'étude.

Pratiques parentales dites de base (style parental).
 En deuxième secondaire, lorsque les pratiques parentales des mères sont examinées, les effets de la structure familiale et du genre de l'adolescent ne sont aucunement significatifs. Ainsi, selon les perceptions des adolescents, les mères d'élèves de deuxième

secondaire manifestent le même niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie auprès des garçons et des filles, que ce soit dans des familles traditionnelles ou non traditionnelles. Pour ce qui est des pères, les résultats montrent un effet global de la structure familiale sur les pratiques parentales *de base* $F(3,510) = 9,60, p = ,000$. D'après les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles encouragent davantage à l'autonomie psychologique ($p = ,000$) mais offrent un encadrement moindre ($p = ,000$) que les pères de familles traditionnelles. Aucun effet de la variable genre n'est remarqué.

Pour ce qui est des élèves de troisième secondaire, des effets reliés à la structure familiale, $F(3, 510) = 4,87, p = ,002$ et au genre de l'adolescent $F(3, 510) = 6,21, p = ,000$ sont observés en relation avec les pratiques parentales *de base* des mères. Les adoles-

Tableau III. – Moyennes, écarts-types et comparaison de moyennes des pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Variables	Deuxième secondaire (M = 14,5 ans)						Troisième secondaire (M = 15,5 ans)						Quatrième secondaire (M = 16,5 ans)					
	Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre			Structure familiale			Genre		
	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F	T	NT	F	F	G	F
Soutien affectif de la mère	2,82 ,63	2,59 ,60	12,01 (,001)	2,81 ,62	2,72 ,64	1,82 ns	2,77 ,59	2,48 ,68	22,50 (,000)	2,76 ,63	2,63 ,62	5,62 (,02)	2,70 ,62	2,45 ,68	22,49 (,000)	2,71 ,66	2,55 ,62	1,51 ns
Communication de la mère avec les enseignants	1,96 ,67	1,71 ,66	12,85 (,000)	1,84 ,66	1,97 ,69	1,54 ns	2,01 ,67	1,72 ,60	19,99 (,000)	1,88 ,66	2,02 ,67	1,27 ns	1,87 ,63	1,62 ,59	19,99 (,000)	1,75 ,60	1,88 ,65	1,95 ns
Interactions quotidiennes avec la mère	3,14 ,61	2,92 ,65	9,02 (,003)	3,09 ,64	3,09 ,61	,000 ns	3,10 ,61	2,80 ,65	9,02 (,003)	3,09 ,64	3,09 ,60	,000 ns	3,03 ,66	2,73 ,73	9,02 ,003	2,95 ,73	2,97 ,64	3,54 ns
Communication mère-école	2,00 ,64	1,74 ,64	16,78 (,000)	1,91 ,62	1,98 ,68	,11 ns	1,92 ,60	1,63 ,60	23,52 (,000)	1,81 ,58	1,90 ,65	,08 ns	1,79 ,59	1,52 ,55	23,52 (,000)	1,69 ,59	1,76 ,60	,34 ns
Communication mère-adolescent	2,11 ,58	2,00 ,62	3,24 ns	2,12 ,62	2,04 ,56	1,39 ns	2,12 ,56	1,95 ,55	10,05 (,002)	2,13 ,57	2,02 ,55	7,02 (,008)	2,15 ,54	2,02 ,62	10,05 (,002)	2,22 ,58	1,99 ,52	,03 ns
Soutien affectif du père	2,58 ,73	2,28 ,72	19,29 (,000)	2,55 ,73	2,45 ,75	3,29 ns	2,53 ,71	2,23 ,77	18,28 (,000)	2,47 ,72	2,44 ,76	1,51 ns	2,44 ,74	2,15 ,75	18,28 (,000)	2,43 ,77	2,30 ,73	1,51 ns
Communication du père avec les enseignants	1,50 ,60	1,34 ,59	6,99 (,008)	1,44 ,58	1,49 ,62	,69 ns	1,53 ,61	1,29 ,54	15,19 (,000)	1,43 ,57	1,53 ,64	1,95 ns	1,48 ,59	1,24 ,50	15,19 (,000)	1,39 ,54	1,47 ,62	1,95 ns
Interactions quotidiennes avec le père	2,65 ,74	2,62 ,87	,99 ns	2,69 ,76	2,58 ,80	5,12 (,02)	2,64 ,79	2,56 ,81	1,67 ns	2,65 ,79	2,58 ,81	3,54 ns	2,61 ,75	2,48 ,81	1,68 ns	2,65 ,77	2,49 ,75	3,54 ns
Communication père-école	1,56 ,59	1,35 ,51	12,64 (,000)	1,49 ,56	1,52 ,60	,31 ns	1,49 ,49	1,27 ,53	18,79 (,000)	1,42 ,49	1,45 ,53	,34 ns	1,41 ,48	1,20 ,32	18,79 (,000)	1,36 ,46	1,41 ,54	,336 ns
Communication père-adolescent	1,99 ,67	1,98 ,71	,09 ns	1,96 ,69	2,01 ,66	,01 ns	2,05 ,64	2,06 ,72	,001 ns	2,03 ,64	2,07 ,68	,03 ns	2,09 ,63	2,06 ,71	,001 ns	2,06 ,64	2,11 ,66	,03 ns

T (1) : familles traditionnelles
 NT (2) : familles non traditionnelles
 F : filles
 G : garçons
 F : valeur F
 Ns : non significatif

cents rapportent que les mères de familles non traditionnelles manifestent moins de sensibilité (engagement) ($p = ,003$) et supervisent moins ($p = ,000$) que les mères de familles traditionnelles. Par ailleurs, les scores sur leur sensibilité ($p = ,000$) et leur encouragement à l'autonomie ($p = ,01$) sont plus élevés auprès des filles que des garçons. Quant aux pères, les résultats mettent en évidence uniquement un effet lié à la structure familiale $F(3, 510) = 8,46$ $p = ,000$, les pères de familles non traditionnelles, toujours selon les adolescents, encourageant davantage à

l'autonomie ($p = ,000$) mais supervisant moins activement leur adolescent ($p = ,000$).

En quatrième secondaire, les analyses révèlent un effet global de la structure familiale $F(3, 510) = 4,04$, $p = ,007$ et du genre de l'adolescent $F(3, 510) = 4,93$, $p = ,002$ sur le plan des pratiques parentales de base de la mère. D'après les adolescents, les mères de familles non traditionnelles superviseraient moins ($p = ,001$) que celles de familles traditionnelles. Elles manifesteraient plus de sensibilité aux filles ($p = ,001$) qu'aux

garçons. Quant aux pères, l'effet de la structure familiale s'avère aussi significatif, $F(3, 509) = 12,62$, $p = ,000$. Selon les perceptions des adolescents, les pères de familles non traditionnelles encourageant davantage à l'autonomie ($p = ,000$) mais supervisant moins que ceux de familles traditionnelles ($p = ,000$).

Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Une correction Bonferroni a été appliquée aux analyses effectuées sous l'angle des pratiques parentales au suivi scolaire ($,05/5$, $p = ,01$). Il ressort un effet lié à la structure familiale fort similaire tant pour les mères (2^e secondaire, $F(5,510) = 4,98$, $p = ,000$; 3^e secondaire, $F(5,510) = 7,73$, $p = ,000$; 4^e secondaire, $F(5,508) = 6,23$, $p = ,000$) que pour les pères (2^e secondaire, $F(5,510) = 7,63$, $p = ,000$; 3^e secondaire, $F(5,508) = 8,78$, $p = ,000$; 4^e secondaire, $F(5,507) = 6,20$, $p = ,000$). Ainsi, quel que soit le niveau scolaire examiné, les jeunes estiment que les mères de familles non traditionnelles apportent moins de soutien affectif ($p = ,001$), communiquent moins avec les enseignants ($p = ,001$), interagissent moins avec l'adolescent sur une base quotidienne ($p = ,003$) et assistent moins aux réunions de parents à l'école ($p = ,000$). De plus, en troisième et quatrième secondaires, ces mêmes mères, comparées à celles de familles traditionnelles, communiquent moins avec leur adolescent concernant par exemple, leurs projets d'avenir ou tout autre sujet. Chez les pères, les résultats montrent que ceux de familles non traditionnelles manifestent moins de soutien affectif ($p = ,000$), communiquent moins avec les enseignants ($p = ,008$), et assistent moins aux réunions de parents à l'école ($p = ,000$). Aucune différence n'est observée en ce qui concerne la communication avec leur adolescent. Il est intéressant de noter que l'effet de la variable genre n'est observable qu'en 3^e secondaire pour ce qui est des pratiques de *suivi scolaire* de la mère ($F(5,510) = 2,54$, $p = ,028$) et plus spécifiquement en lien avec la communication mère-fille ($p = ,008$) qui se veut plus fréquente que la communication mère-fils. Autre constat à souligner est l'absence d'effet d'interaction entre les pratiques parentales du père et de la mère, la structure familiale et le genre de l'adolescent.

DISCUSSION

Un premier résultat à prendre en compte est le contexte apparent plus vulnérable que représente la deuxième année du secondaire pour la réussite sco-

laire des élèves vivant dans des familles non traditionnelles ($M = 14,5$ ans). Ces jeunes ont en effet de plus faibles scores en français et ils consacrent moins de temps à leurs devoirs et leçons. Nos résultats corroborent ceux de Bacon & Deslandes (2004) obtenus auprès de 363 élèves québécois de 1^{re} et 2^e secondaires. Ils vont aussi dans le même sens que plusieurs autres travaux nord-américains effectués au cours de la dernière décennie (voir la recension des écrits de Deslandes *et al.*, 2004). Toutefois, il importe de préciser que ces différences ne ressortent pas en troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième secondaires ($M = 16,5$ ans) rejoignant ainsi les études qui recommandent plutôt la prudence. Une fois passés le cap de la deuxième secondaire, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles réussissent aussi bien que ceux provenant de familles traditionnelles, tout au moins en ce qui concerne les indicateurs de la réussite à l'étude. Se pourrait-il que cette disparition de l'effet de la structure familiale sur le rendement scolaire soit en lien avec la baisse des moyennes des élèves au fil des ans du secondaire. Marcotte (2004) observe en effet que les moyennes générales des classes régulières de secondaire 3 sont significativement plus basses que celle des classes de secondaire 1. Même si ce n'est pas notre objectif de comparer ici les niveaux scolaires comme tels, les moyennes en français et en mathématique rapportées au tableau 1 vont dans ce sens. Dans le contexte de cette baisse globale, l'écart de rendement associé à la structure perdrait sa signification. Par ailleurs, il importe de souligner l'effet de l'interaction entre le genre de l'adolescent et la structure familiale en deuxième secondaire. En effet, les garçons vivant dans des familles non traditionnelles semblent particulièrement plus à risque quand il est question d'aspirations scolaires, un autre indicateur de la réussite scolaire. Or, différentes recherches ont montré que plus les élèves ont des aspirations scolaires élevées, moins ils sont susceptibles d'abandonner l'école de façon prématurée (Potvin *et al.*, 2004). Tel que recommandé dans une étude précédente, les aspirations scolaires, voire le projet de carrière de l'élève, pourrait constituer une cible d'intervention prometteuse spécialement auprès des garçons de deuxième secondaire (Deslandes & Cloutier, 2000).

Un deuxième résultat à considérer est l'effet de la variable genre sur plusieurs des indicateurs de la réussite scolaire. Pour chacun des niveaux scolaires examinés, les filles conservent leur longueur d'avance sur les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et les résultats en français. De plus, en troi-

sième et davantage en quatrième secondaires, elles manifestent un plus haut niveau d'indépendance, soit d'initiative et d'autodétermination. Ces résultats sont intéressants car ils mettent en exergue des facteurs de protection d'ordre scolaire souvent associés à la prévention du décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004). Les statistiques disponibles au Québec sur le décrochage scolaire sont alarmantes. En 2000-2001, 27,2 % des jeunes du secondaire abandonnaient l'école sans diplôme et les garçons étaient nettement plus nombreux à le faire que les filles (MEQ, 2002). En bref, hormis pour la deuxième année du secondaire, le genre de l'adolescent et non, la structure familiale, constitue un facteur de risque lié aux indicateurs de la réussite scolaire examinés dans la présente étude.

Un troisième résultat a trait aux pratiques parentales dites *de base*. En deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans) seul le style parental du père diffère en fonction de la structure familiale. Selon les perceptions des adolescents, les pères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, comparés à ceux vivant dans des familles traditionnelles exercent moins de supervision et encouragent plus à l'autonomie, affichant ainsi un style parental qui se veut davantage permissif. Un tel constat n'est guère étonnant compte tenu du fait que bien souvent, les pères n'obtiennent pas la garde de l'enfant et sont par conséquent, moins en contact avec celui-ci sur une base quotidienne. Est-il possible que ces observations fournissent des éléments de réponse au risque plus élevé des garçons de familles non traditionnelles lorsqu'il s'agit de réussite scolaire ? En troisième et quatrième secondaires, au faible niveau d'encadrement des pères et au plus grand encouragement à l'autonomie s'ajoute un plus faible encadrement des mères d'adolescents vivant dans des familles non traditionnelles. Or, aucun indicateur de la réussite scolaire à ces deux niveaux scolaires s'est avéré différent selon la structure familiale. Des études précédentes ont montré qu'un faible encadrement de la part des parents ou encore un style parental permissif sont associés à des troubles du comportement auprès des adolescents (Giguère *et al.*, 2002). Il se peut que d'autres indicateurs de la réussite scolaire, incluant la dépression, l'absentéisme ou le risque de décrochage scolaire doivent être considérés.

Quant à l'effet genre, il n'est significatif qu'en relation avec les pratiques maternelles dites *de base*. En troisième ($M = 15,5$ ans) et quatrième ($M = 16,5$ ans) secondaires, les adolescents perçoivent les mères comme manifestant davantage de sensibilité (enga-

gement) aux filles qu'aux garçons. En troisième secondaire, toujours selon les adolescents, les mères encouragent plus les filles à l'autonomie psychologique que les garçons. Ces données se situent dans la continuité de celles ayant démontré un axe mère-fille et l'importance de la chaleur affective pour le développement des filles (Deslandes, 2002 ; Deslandes & Cloutier, 2000 ; Fontaine *et al.*, 1994). Il faut remarquer que cet axe n'apparaît que lorsque les filles ont atteint l'âge de 15,5 ans. Il est plausible que les pratiques maternelles de base favorisent la réussite scolaire des filles, du moins en terme d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs, de résultats en français et de niveau d'indépendance.

Un dernier résultat notoire concerne l'effet significatif de la structure familiale sur les pratiques du père et de la mère relatives au suivi scolaire de l'adolescent. Cet effet est observable à tous les niveaux scolaires à l'étude. Les adolescents interrogés nous rapportent que les mères et les pères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles (où les deux parents biologiques sont présents), offrent moins de soutien affectif, communiquent moins souvent avec les enseignants et sont moins présents à l'école lors de réunions pour les parents. Les mères de familles non traditionnelles interagissent moins avec l'adolescent sur une base quotidienne et communiquent moins en regard des projets d'avenir. L'effet du genre de l'adolescent est significatif uniquement en 3^e secondaire, les mères communiquant davantage avec leurs filles de 15,5 ans qu'avec leurs garçons du même âge. Voilà donc une autre manifestation de l'axe mère-fille susceptible de contribuer à la réussite scolaire des filles. En clair, les familles non traditionnelles participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes que les familles traditionnelles. Comment alors expliquer que la réussite scolaire des jeunes issus de familles non traditionnelles ne soit pas différente au delà du secondaire 2 ? Cette question nous renvoie à la pertinence d'étudier des échantillons plus vastes et la possibilité d'inclure d'autres indicateurs de la réussite tels les problèmes de comportement, l'absentéisme, le risque du décrochage scolaire ou la dépression. Cette question nous amène également à envisager la présence de facteurs de protection non examinés dans le cadre de l'étude actuelle. Par exemple, il conviendrait de s'interroger plus avant sur la participation au suivi scolaire des beaux-parents ou encore des membres de la famille élargie (par ex., grands-parents). Se peut-il que d'autres facteurs d'ordre scolaire, tels les relations avec les enseignants ou bien, les relations avec les pairs, exercent une influence bénéfique qui compense le

niveau moindre de participation parentale au suivi scolaire des familles non traditionnelles ? Dans la même veine, les adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, et tout spécialement les garçons sont apparus plus à risque en deuxième secondaire, soit vers l'âge de 14,5 ans. Comme ce sont les mêmes participants qui constituent notre échantillon de 3^e (15,5 ans) et 4^e secondaires (16,5 ans), comment alors expliquer que ces risques mesurés en termes de plus faibles résultats en français et d'aspirations scolaires et de temps consacré aux devoirs moindres ne soient plus présents ? Il y a définitivement matière à ausculter plus en profondeur des facteurs de protection potentiels. Il faut toutefois noter qu'aucun effet d'interaction n'a été observé entre les variables genre et structure familiale en lien avec les pratiques parentales dites *de base* et les pratiques parentales liées *au suivi scolaire*.

Il importe de souligner certaines limites à cette étude. Les informations recueillies ne rendent pas compte du moment où la séparation ou le divorce des parents s'est produit. Compte tenu de la plus petite taille de l'échantillon des adolescents vivant dans des familles non traditionnelles, il est impossible de distinguer les adolescents issus de familles monoparentales de ceux vivant dans des familles reconstituées ou en garde partagée. Il est évident que d'autres variables non prises en compte dans la recherche pour des raisons de faisabilité aient pu avoir eu un effet sur la réussite scolaire des élèves et les pratiques éducatives des parents. Par exemple, il serait intéressant éventuellement d'examiner les pratiques parentales dans les familles traditionnelles et non traditionnelles en fonction du niveau de scolarité de la mère et du père. Loin de nous l'intention de stigmatiser des profils familiaux non traditionnels.

CONCLUSION

En bref, les résultats de cette recherche mettent en évidence que les adolescents de deuxième secondaire ($M = 14,5$ ans) vivant dans des familles non traditionnelles et en particulier les garçons sont plus vulnérables lorsqu'il est question de réussite scolaire. Ces derniers demeurent désavantagés par rapport aux filles tout au long des niveaux scolaires subséquents. L'effet genre est significatif alors que l'effet structure familiale ne l'est pas. Des différences ont été identifiées quant aux pratiques éducatives *de base* des pères. Selon les perceptions des adoles-

cents, ces derniers exercent moins d'encadrement mais encouragent davantage à l'autonomie psychologique. Ce constat pourrait expliquer, en partie du moins, la plus grande vulnérabilité des garçons de deuxième secondaire de familles non traditionnelles. Des différences liées au genre et en lien avec les pratiques éducatives *de base* n'apparaissent que dans la relation mère-fille.

Dans l'ensemble, sur le plan des pratiques reliées au suivi scolaire et tel que rapporté par les adolescents, les pères et les mères de familles non traditionnelles, comparés à ceux de familles traditionnelles, offrent moins de soutien affectif (encouragements, compliments, aide dans les devoirs et présence à l'école lors d'événements spéciaux), communiquent moins avec les enseignants et assistent moins aux réunions de parents à l'école (communication parent-école) alors que les mères de familles non traditionnelles interagissent moins dans la quotidienneté scolaire. Il n'existe aucune différence en fonction du genre de l'adolescent. En d'autres termes, les adolescents considèrent que les pères et les mères participent au suivi scolaire de la même façon auprès de l'adolescent, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

Comme cibles d'intervention à développer dès le début du secondaire, et même au primaire, on pourrait sensibiliser les parents de familles non traditionnelles, et tout spécialement les pères, quant à l'importance de leur rôle dans la socialisation des adolescents, et particulièrement de leurs fils, à la réussite scolaire. Il est toutefois étonnant que les filles de deuxième secondaire issues de familles non traditionnelles, par rapport à celles de familles traditionnelles, ne soient pas plus affectées par un niveau de soutien affectif moindre. Dans une étude antérieure, nous avons en effet souligné l'importance des encouragements et des compliments des parents et de leur présence à l'école lors d'événements spéciaux dans l'explication de la réussite scolaire des filles (Deslandes & Cloutier, 2000). Des travaux futurs devront examiner d'autres mesures, telles la confiance en soi et la détresse psychologique auprès des filles et vérifier s'il y a des différences en fonction des structures familiales traditionnelles et non traditionnelles.

ANNEXE STATISTIQUE

Le seuil de signification d'un test statistique habituellement retenu est égal à « ,05 ». Toutefois, lorsque plusieurs comparaisons sont effectuées, l'erreur de

premier type qui consiste à rejeter une hypothèse nulle alors qu'elle est vraie dans la population est augmentée. Pour pallier à ce problème, il est conseillé de diminuer l'erreur de type 1 en effectuant une correction Bonferroni, c'est-à-dire en divisant le seuil significatif habituellement considéré « ,05 », par le nombre de comparaisons effectuées. Par exemple, dans la comparaison entre les filles et les garçons sur sept indicateurs de la réussite scolaire, il s'agit de commencer à considérer le seuil de signification à partir de « ,05/07 », soit « ,007 » (Borg & Gall, 1989).

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) permet de vérifier si des groupes varient sur plus d'une variable dépendante tandis que l'analyse de variance (ANOVA) permet de comparer des groupes sur une seule variable dépendante (Borg & Gall, 1989).

Chaque sujet dans une analyse multivariée (MANOVA) détient un score sur deux ou plusieurs variables dépendantes. Ces scores sont représentés par une expression mathématique appelée un vecteur. Chaque sujet a un score vecteur. Un score vecteur moyen peut être calculé pour un groupe de sujets. Ce score vecteur moyen est aussi nommé centroïde. L'objectif du MANOVA est de déterminer s'il y a des différences statistiques entre les centroïdes des différents groupes. Le test le plus utilisé pour vérifier le niveau de différence statistique entre les centroïdes de différents groupes est le « Wilks'

lambda ». Ce test donne une valeur F . Si cette valeur est statistiquement significative, il s'agit ensuite d'effectuer des analyses de variance sur chacune des variables dépendantes pour déterminer quelles variables sont statistiquement significatives et contribuent à la valeur F MANOVA. À titre d'exemple, lorsque les effets de la structure familiale et du genre de l'adolescent sur les pratiques parentales dites *de base* du père sont examinées au temps 1, seul le test « Wilks' lambda » associé à la structure familiale (,000) est significatif. Des analyses univariées indiquent que selon les perceptions des adolescents, les pères de familles traditionnelles et ceux de familles non traditionnelles diffèrent sur le plan de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie psychologique (,000). Les statistiques descriptives permettent de constater que d'après les adolescents, les pères de familles non traditionnelles encouragent davantage à l'autonomie psychologique mais offrent un encadrement moindre (Borg & Gall, 1989).

Rollande Deslandes,
Université du Québec à Trois-Rivières,
département des sciences de l'éducation
Rollande_Deslandes@uqtr.ca

Richard Cloutier
Université Laval,
École de psychologie
richard.cloutier@psy.ulaval.ca

NOTES

(1) Familles traditionnelles : présence des deux parents biologiques ; Familles non traditionnelles : familles monoparentales, reconstituées ou autres ; autrement dit, familles où les deux parents biologiques ne sont pas présents ensemble dans le foyer.

(2) Pour plus de détails sur les analyses, voir l'annexe statistique à la fin du document.

BIBLIOGRAPHIE

BACON A. & DESLANDES R. (2004). « Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n° 2, p. 181-201.

BORG W. R. & GALL M. (1989). *Educational Research : An Introduction*. New York : Longman.

CLOUTIER R. ; BISSONNETTE C. ; OUELLET-LABERGE J. & PLOURDE M. (2004). « Monoparentalité et développement de l'enfant ». In M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau & R. Cloutier. *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'université Laval, p. 33-65.

DESLANDES R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat de Psychopédagogie. Laval [Québec] : université Laval.

DESLANDES R. (2000). *Direction of influence between parenting style and parental involvement in schooling practices, and students autonomy : A short-term longitudinal design*. Communication at 10th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, 2000 AERA Annual Meeting, New Orleans. Disponible sur internet : <http://www.eric.ed.gov>, document n° ED441586 (consulté le 3 mai 2005).

- DESLANDES R. (2001). « L'environnement scolaire ». In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Publications du Québec, p. 209-231.
- DESLANDES R. (2002). « Le développement de l'autonomie des adolescents : des interventions différenciées selon le genre ». In L. Lafortune, P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 209-231.
- DESLANDES R. (2003). « Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span ». In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravens (éds.), *School, Family, and Community Partnerships in a World of Differences and Change*. [Gdansk] : université de Gdansk, p. 89-104.
- DESLANDES R. (2004). « Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie ». In N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 326-346.
- DESLANDES R. & BERTRAND R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ, action concertée. Document au format PDF, disponible sur internet : <http://www.ulaval.ca/crires/html/pub-gra.html> (consulté le 3 mai 2005).
- DESLANDES R. ; BOUCHARD P. & SAINT-AMANT J.-C. (1998). « Family Variables as Predictors of School Achievement : Gender Differences in Quebec Adolescents ». *Canadian Journal of Education*, vol. 23, n° 4, p. 390-404.
- DESLANDES R. ; JACQUES M. ; DORÉ-CÔTÉ A. & BÉLANGER S. (2004). « Les nouvelles familles et l'école ». Dans M.C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (p. 311-327). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- DESLANDES R. ; BERTRAND R. ; ROYER É. & TURCOTTE D. (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire ». *Revue mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 2, p. 63-80.
- DESLANDES R. & POTVIN P. (1999). *L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire*. Communication au VII^e Congrès international en éducation familiale. Padova [Italie].
- DESLANDES R. ; POTVIN P. & LECLERC D. (1999). « Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent ». *Science et comportement*, vol. 27, n° 1, p. 37-51.
- DESLANDES R. ; POTVIN P. & LECLERC D. (2000). « Liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, t. 32, p. 4-10.
- DESLANDES R. ; ROYER É. ; TURCOTTE D. & BERTRAND R. (1997). « School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling ». *McGill Journal of Education*, vol. 32, n° 3, p. 191-208.
- DORNBUSCH S. M. ; RITTER P. L. ; LEIDERMAN P. H. ; ROBERTS F. D. & FRALEIGH M. J. (1987). « The relation of parenting to style to adolescent school performance ». *Child Development*, t. 58, p. 1244-1257.
- EPSTEIN J. L. ; CONNORS L. J. & SALINAS K. C. (1993). *High School and Family Partnerships : Questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore : Johns Hopkins University ; Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- FONTAINE A.-M. ; CAMPOS B. ; MUSITU G. & GARCIA F. (1994). « Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants : perspectives des adolescents ». In P. Durning & J.-P. Pourtois (éds), *Éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck.
- GIGUÈRE J. ; MARCOTTE D. ; FORTIN L. ; POTVIN P. ; ROYER É. & LECLERC D. (2002). « Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23, n° 1, p. 17-39.
- GREENBERGER E. ; JOSSELSON R. ; KNERR C. & KNERR B. (1975). « The measurement and structure of psychosocial maturity ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 4, n° 2, p. 127-143.
- HENDERSON A. T. & MAPP K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin [Texas] : National Center for Family & Community : Connections with Schools.
- QUÉBEC : INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2000). *Enquête sociale de la santé 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- JORDAN C. ; OROZCO E. & AVERETT A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. Austin [Texas] : National Center for Family & Community : Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- MARCOTTE J. (2004). *L'influence de la famille dans l'ajustement scolaire des adolescents*. Thèse de doctorat. Québec : université Laval : école de psychologie [thèse non publiée].
- MARCOTTE J. ; CLOUTIER R. & ROYER É. (sous presse). « L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire des adolescents au secondaire, une hypothèse solide, des résultats fragiles ». *La revue internationale d'éducation familiale*.
- MARCOTTE J. ; CLOUTIER R. & ROYER É. (en préparation). *Évolution de l'influence familiale sur l'ajustement scolaire des élèves en difficulté et des élèves réguliers au cours des premières années du secondaire*. [Manuscrit soumis aux fins de publication]
- MCLANAHAN S. & SANDEFUR G. (1994). *Growing up with a single parents : What helps, what hurts*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : ministère de l'Éducation.
- PONG Suet-Ling (1997). « Family structure, school context and eighth-grade math and reading achievement ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 59, n° 3, p. 734-746.
- POTVIN P. ; FORTIN L. ; MARCOTTE D. ; ROYER É. & DESLANDES R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- PRYOR J. & BRYAN R. (2001). *Children in changing families : life after parental separation*. Malden [Mass.] : Blackwell.

- ROSENZWEIG C. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success : The role of parents in promoting students' academic performance*. Thèse de doctorat. New-York : Hofstra University : Department of Foundations, Leadership & Policy Studies.
- STEINBERG L. (2001). « We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n° 1, p. 1-19.
- STEINBERG L. ; ELMEN J. D. & MOUNTS N. S. (1989). « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents ». *Child Development*, t. 60, p. 1424-1436.
- STEINBERG L. ; LAMBORN S. D. ; DORNBUSCH S. M. & DARLING N. (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed ». *Child Development*, t. 63, p. 1266-1281.
- WINQUIST NORD C. & WEST J. (2001). *Fathers' and Mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status*. National Household Education Survey, National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report. Washington, DC : US Department of Education ; Office of Education Research and Improvement.

La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves

Céline Piquée

L'objet de cet article est de tester l'hypothèse d'une relation entre la composition sociale des établissements et la réussite scolaire des élèves, relation indirecte transitant par des modifications des attitudes des élèves. L'analyse prend appui sur deux échantillons d'écoles primaires accueillant des publics socialement différenciés. Les résultats témoignent de différenciations sensibles dans les attitudes des élèves selon les contextes. Pour autant, si la tentation est forte d'en déduire des effets sur la réussite scolaire, les résultats sont à nuancer selon le niveau scolaire et l'âge des élèves.

Descripteurs (TEE) : attitude de l'élève, école primaire, milieu social, origine sociale, réussite scolaire.

INTRODUCTION

Il est désormais établi par la recherche en éducation que le contexte « fait des différences ». Les progressions des élèves, leur parcours dans le système éducatif, leurs attitudes évoluent différemment selon les caractéristiques des établissements et des classes fréquentés. Au collège, les travaux de Grisay (France, 1997) ont permis d'estimer que l'établissement que fréquentent les élèves explique environ 5 % de leurs différences de progressions. Au niveau de l'école primaire, Bressoux (1993 & 1994b) estime l'ampleur des effets-classes aux environs de 10-15 %. Dans l'enseignement secondaire, les analyses des effets de contexte ont privilégié la recherche des

caractéristiques des établissements efficaces. Un certain nombre de facteurs a été identifié, tels que des attentes élevées envers les élèves, un climat de sécurité et des règles claires, des évaluations fréquentes, la qualité des relations enseignants-élèves, une gestion optimale du temps (France, 1997 ; Scheerens, 2000). À l'école primaire, les différences d'efficacité entre les classes tiennent avant tout aux enseignants, et non à des caractéristiques organisationnelles des classes, et sont alors expliquées par les pratiques didactiques et pédagogiques (Altet et al., 1996 ; Bressoux, 1994a).

Dans la recherche des mécanismes explicatifs des effets de contexte, une caractéristique encore peu explorée est celle de la tonalité sociale des

établissements : une plus ou moins forte concentration d'élèves de mêmes milieux sociaux dans les établissements scolaires affecte-t-elle la réussite scolaire ? Le développement des travaux sur les phénomènes de ségrégation scolaire et sociale (Van Zanten, 1996 & 2001), voire ethnique (Payet, 1997), nous invitent en effet, par le terme même de ségrégation, à poser l'hypothèse selon laquelle les différences de composition sociale des établissements génèreraient des processus spécifiques, plaçant les élèves dans des conditions plus ou moins propices aux apprentissages.

Les caractéristiques sociales du public accueilli peuvent en effet affecter le quotidien scolaire à trois niveaux (pour une revue plus détaillée, cf. Duru-Bellat, 2003). Le premier, surtout étudié par les psychologues et psychosociologues, est celui des relations entre élèves. L'hétérogénéité des groupes d'élèves permettrait la mise en œuvre de modalités de comparaisons sociales susceptibles de modifier leurs attitudes (image de soi, motivation à réussir, adhésion aux normes scolaires, projets scolaires et professionnels...). Le deuxième niveau concerne l'enseignant, notamment dans sa capacité à exposer les élèves à l'apprentissage. Ainsi, le niveau d'exigence, la couverture du programme et les contenus d'enseignement, le travail demandé à la maison, la gestion de la discipline, les modalités d'évaluation... sont autant d'éléments qui se définissent en rapport avec le contexte d'exercice des enseignants, en partie par le type de public accueilli (Bru, 1991 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pezard, 2002 ; Crahay, 2000 ; Félouzis, 1994 ; Isambert-Jamati, 1984 ; Oppdenakker & Van Damme, 2001 ; Van Zanten, 2000 ; Thrupp, 1997). Enfin, le troisième niveau est celui de l'organisation et du climat de l'établissement. On peut souligner par exemple les différences de stabilité et d'ancienneté des enseignants entre écoles socialement contrastées, l'appui et l'implication des parents plus ou moins forte, les problèmes de discipline plus ou moins fréquents, etc.

Les caractéristiques sociales du public accueilli auraient donc des conséquences multiples au quotidien, la question devenant alors de savoir si ces conditions d'enseignement ont des répercussions sur la réussite scolaire des élèves : en quoi la réussite d'un élève de milieu social donné diffère-t-elle selon la tonalité sociale de l'établissement dans lequel il est scolarisé ? Les recherches disponibles sur cette question aboutissent à des résultats contrastés. Duru-Bellat et Leroy-Audouin (1990) indiquent que les acquisitions des élèves sont meilleures dans les classes de cours préparatoire socialement favorisées.

Mingat (1991), au même niveau de scolarité n'en révèle aucun effet. À la fin de l'école primaire, Bressoux (1994b) ne décèle pas d'effet de l'hétérogénéité sociale sur les progressions des élèves, mais en observe cependant en terme d'équité, de même que France (1993b) au niveau du collège : les établissements socialement hétérogènes parviennent davantage que les autres à réduire les écarts de niveau scolaire entre les élèves, au bénéfice des plus faibles. Le caractère erratique de ces résultats peut en partie résulter du fait que le contrôle du niveau scolaire moyen des classes n'est pas systématique, alors qu'il apparaît pourtant lié au degré de mixité sociale. Mais il résulte aussi du fait que les travaux se conçoivent à partir de mesures différentes de la tonalité sociale. Dans certains travaux, l'analyse oppose hétérogénéité sociale à homogénéité sociale, sans distinguer, parmi les classes ou les établissements homogènes, ceux qui sont majoritairement favorisés ou défavorisés, et cherche alors à comprendre les effets de la mixité sociale. D'autres travaux centrent l'analyse sur des établissements socialement opposés (public majoritairement favorisé *versus* public majoritairement populaire), cherchant quant à eux à comprendre les effets de la ségrégation sociale.

Cet article (1) a pour objectif d'apporter une nouvelle contribution empirique à l'examen des effets des différences de composition sociale des écoles primaires françaises. La question est ici de savoir si la composition sociale des établissements affecte la réussite scolaire des élèves et si cet effet peut s'expliquer par une modification du quotidien, de l'expérience scolaire des élèves. Après avoir présenté les données sur lesquelles repose le travail empirique, la partie suivante sera consacrée à l'analyse comparative des comportements et attitudes des élèves dans des établissements socialement contrastés. Enfin, la dernière partie sera centrée sur la question de l'importance des effets de la composition du public sur les progressions des élèves.

LES DONNÉES DISPONIBLES

L'article repose sur deux bases de données distinctes, l'une spécifiquement recueillie pour examiner les incidences de la composition sociale sur les attitudes des élèves ; l'autre déjà existante, et qui fait ici l'objet d'une analyse secondaire, permet d'apprécier le lien statistique entre la tonalité sociale du contexte scolaire et les performances académiques des élèves.

Les incidences de la composition sociale des classes sur les attitudes des élèves

L'analyse repose sur une série d'observations rassemblées en 2002-2003 dans douze écoles primaires du département de la Côte d'Or. Ces écoles ont été choisies en fonction de la structure sociale du public accueilli (cf. annexe I). Près de cinq cents élèves de CM1 et CM2 de ces douze écoles (respectivement 4^e et 5^e année de l'école élémentaire, âgés entre neuf et dix ans d'une part et dix et onze ans d'autre part) ont répondu à un questionnaire structuré autour de trois dimensions : leur bien-être à l'école, l'intégration des normes scolaires et leurs ambitions professionnelles. Nous avons préféré faire porter l'analyse des réponses des élèves en fonction du type de classe qu'ils fréquentent plutôt qu'en fonction du type d'école, puisque la structure sociale de chaque classe d'une école peut, plus ou moins, s'éloigner de la structure moyenne de l'établissement. Ayant demandé aux élèves d'indiquer la profession de leurs parents, on peut établir que cet échantillon de douze écoles comprend neuf classes à tendance socialement favorisée, sept classes hétérogènes et sept classes à tendance défavorisée.

Les incidences de la composition sociale des classes sur les performances académiques des élèves

L'analyse des effets de la composition du public des classes sur la réussite scolaire repose quant à elle sur l'exploitation secondaire de données recueillies pendant l'année scolaire 1999-2000 sur plus d'une centaine d'écoles primaires de l'académie de Dijon. Les progressions des élèves, en français et en mathématiques, ont été mesurées au cours de l'année scolaire 1999-2000 au moyen d'épreuves standardisées

construites sur la base des programmes scolaires. La procédure empirique est semblable à celle des évaluations nationales de CE2 et 6^e. On connaît également l'âge des élèves (qui permet donc d'estimer un éventuel retard scolaire), leur sexe et la profession du père (cf. annexe II). De cet échantillon, nous n'avons pas retenu les classes à cours multiples pour lesquelles nous ne disposons pas des informations nécessaires à l'analyse pour les élèves de tous les niveaux en présence. L'analyse porte donc sur 1 802 élèves de 91 cours simples de CE1 (2^e année de l'école élémentaire) et 1 714 élèves de 86 cours simples de CM1 (4^e année).

L'échantillon de classes sur lequel portent les analyses compte en moyenne environ 23 % d'élèves favorisés par classe, 30 % d'élèves de catégorie moyenne et 47 % d'élèves défavorisés. Pour conduire des analyses quantitatives, la caractérisation la plus classique de la tonalité sociale des classes consiste à se référer au pourcentage d'élèves favorisés ou défavorisés qui composent chaque classe. D'autres indicateurs continus, plus complexes, disponibles dans la littérature (Noden, 2000 ; Gorard & Taylor, 2002) ont été construits et testés mais n'apportent pas d'informations supplémentaires aux indicateurs les plus classiques présentés dans cet article. Cela dit, ces indicateurs continus ne permettent pas d'opposer des groupes extrêmes. Ils ont donc été complétés par une perspective catégorielle en considérant à la fois le type de public le plus représenté et le caractère homogène ou hétérogène de la tonalité sociale des classes. La construction de cette typologie suit les mêmes principes que ceux exposés en annexe I. Cela dit, dans la mesure où les effectifs nous le permettent, nous distinguerons, parmi les classes défavorisées, celles qui sont très homogènes et celles, toujours à tendance défavorisée, mais plus hétérogènes.

Tableau I. – Typologie des classes

Type de classe	CE1		CM1	
	effectifs	%	effectifs	%
Favorisée (hétérogènes ou homogènes) (2)	21	23,1	15	17,5
Hétérogènes	38	41,8	45	52,3
Hétérogènes à tendance défavorisée	06	06,6	07	08,1
Homogènes défavorisées	26	28,5	19	22,1
Total	91	100	86	100

INCIDENCES DE LA TONALITÉ SOCIALE DU CONTEXTE SCOLAIRE SUR LES ATTITUDES DES ÉLÈVES

Les ambitions professionnelles

Il a été demandé aux élèves de CM1 et CM2 enquêtés d'indiquer le métier qu'ils projetaient pour plus tard. Tous types de classe confondus, un peu plus de la moitié des élèves (52,6 %) envisagent des métiers de niveau cadre (moyen ou supérieur). Des différences significatives apparaissent selon le type de classe puisque 60 % des élèves des classes socialement favorisées envisagent des emplois de niveau cadre alors que ce taux n'atteint que 45 % dans les classes défavorisées. Mais ces résultats ne nous permettent pas de cerner réellement l'effet de la composition du public sur les déclarations des élèves car les différences observées entre les classes peuvent résulter seulement de l'agrégation des déclarations individuelles. La question est donc de savoir s'il existe bien des différences d'ambitions pour des élèves de même milieu social mais scolarisés dans des classes de tonalité sociale différente. L'analyse montre clairement que, dès le primaire, les élèves défavorisés ont des ambitions professionnelles significativement plus élevées lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes à tonalité sociale favorisée. On remarque notamment que, dans les classes favorisées, les enfants de milieu social modeste n'envisagent jamais un métier de type ouvrier ; ils sont près de 10 % à le faire dans les classes défavorisées. Concernant les élèves de milieu favorisé, la tendance observée (mais les différences ne sont pas statistiquement significatives) va dans le sens d'ambitions professionnelles moins élevées lorsque ces élèves fréquentent des classes à tonalité sociale défavorisée.

À propos des normes de comportement à l'école

Un indicateur global de « déviance scolaire » a été élaboré sur la somme de vingt items (chacun compte un point pour un comportement non conforme au métier d'élève mais que les élèves jugent pourtant normal, zéro sinon). Par construction, cet indicateur varie de zéro (les normes scolaires sont totalement intégrées) à vingt (totalement non-intégrées). Les élèves n'ont pas été interrogés sur leur propre comportement à l'école mais sur le jugement qu'ils portent à l'égard de comportements estimés normaux ou répréhensibles (cf. annexe III).

La moyenne de l'indicateur global vaut 2,7 qui indique que les élèves sont très conformistes, à tout

le moins dans leurs déclarations. On notera toutefois que ces normes sont significativement moins intégrées parmi les élèves de milieu social défavorisé qui affichent un score moyen de 3,0 contre environ 2,5 pour les autres élèves. Mais globalement, faire ses devoirs tous les soirs, faire ce que dit la maîtresse, demander lorsqu'on ne comprend pas, sont des comportements considérés comme normaux par plus de 95 % des élèves. À l'inverse, arriver en retard, grignoter sur les tables, sont des comportements très largement réprouvés.

Lorsque l'on cherche à savoir si ces déclarations individuelles varient pour des élèves de milieu social identique mais scolarisés dans des classes de tonalité sociale différente, les résultats laissent percevoir un léger effet de la composition du groupe de pairs sur l'intégration des normes scolaires. Il apparaît en effet que lorsque les élèves fréquentent des pairs de milieux sociaux différents, les normes scolaires sont moins communément partagées. Concrètement, pour les élèves favorisés, l'indicateur est au plus bas (les normes sont plus souvent intégrées) dans les classes favorisées ; il augmente lorsque ces élèves fréquentent des classes défavorisées, pour être au maximum dans les classes hétérogènes. À l'inverse, pour les élèves défavorisés, l'indicateur vaut 2,8 dans les classes défavorisées, 3,1 dans les classes hétérogènes et 3,3 dans les classes favorisées. Les déclarations des élèves de milieu social moyen sont également les moins normées lorsqu'ils fréquentent des classes socialement favorisées. Ce résultat est troublant puisqu'il semble indiquer que la mixité sociale, et particulièrement la fréquentation de pairs de milieu sociaux plus élevés, favorise une certaine confusion des normes scolaires.

Il serait pourtant trop rapide de conclure que la mixité sociale encourage l'apparition de comportements déviants chez les élèves, notamment, parce que le terme de déviance est ici excessif et que l'on dispose de déclarations et non d'indices véritablement factuels. On peut néanmoins interpréter ce résultat au regard des travaux sur l'expérience scolaire des collégiens (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Cousin & Férouz, 2002) pour lesquels la transition primaire-collège se caractérise par un changement des modes de socialisation scolaire. Selon une conception wéberienne, la socialisation au primaire relève d'une socialisation « communautaire » (lien social fondé sur la coutume) alors que la socialisation au collège relève d'une socialisation « sociétaire » (lien social fondé sur les intérêts des individus, définis par leur statut, dans le cadre de « conventions » et du

droit). Ainsi, en primaire, c'est un processus d'identification à l'enseignant qui guide les comportements des élèves. Au collège, c'est un processus de distanciation aux normes scolaires qui est l'élément majeur de la socialisation. Cette distanciation exprime les capacités réflexives des élèves, nourries par la découverte des contradictions. La mixité sociale à l'école primaire pourrait encourager un passage plus rapide, ou du moins plus progressif, à un mode de socialisation différent auquel les élèves seraient confrontés au collège. À l'inverse, la rupture dans les modes de socialisation du primaire et du secondaire serait davantage perceptible pour les élèves de primaire restés plus longtemps dans une logique de socialisation communautaire, favorisée par des écarts à la norme scolaire moins fréquents dans des écoles socialement ségréguées.

Le bien-être à l'école

Dix items avaient pour objectif de nous renseigner sur les sentiments que les élèves portent à l'égard de l'école en général (cf. annexe IV). Tous les items ont été traduits de façon positive (un point pour une réponse évoquant un bien-être, zéro pour une réponse évoquant un mal-être) et leur somme permet la construction d'un score global sur dix points. Sur cette échelle de 0 à 10, les élèves obtiennent en moyenne un score de 7,5 qui traduit donc un sentiment global de bien-être. Au niveau individuel, les élèves de milieu social défavorisé obtiennent un score de bien-être légèrement inférieur (mais statistiquement significatif) à celui des élèves de milieu favorisé. Lorsque ces scores sont agrégés au niveau classe, on ne distingue pas de différence nette entre les scores moyens des classes favorisées et ceux des classes défavorisées (respectivement 7,8 et 7,6). C'est dans les classes hétérogènes que ce sentiment de bien-être est au plus bas avec une moyenne de 6,9, significativement différente des scores des deux autres types de classes. En particulier, les élèves des classes hétérogènes dénoncent plus souvent les bagarres, le bruit et sont moins nombreux à déclarer que dans leur école on apprend beaucoup de choses. Mais à nouveau, la question est de savoir si, pour des élèves de milieu social donné, les déclarations concernant le bien-être à l'école varient selon la tonalité de la classe fréquentée.

Les élèves de milieu social donné affichent un score de bien-être toujours au plus bas lorsqu'ils fréquentent des classes socialement hétérogènes et toujours au plus haut lorsqu'ils fréquentent des classes socia-

lement favorisées : qu'il s'agisse d'élèves de milieu social favorisé, moyen ou défavorisé, leur sentiment de bien-être est significativement inférieur lorsqu'ils fréquentent des classes socialement hétérogènes à celui qu'ils déclarent lorsqu'ils fréquentent des classes socialement favorisées. Les différences de bien-être observées lorsque l'on oppose, pour des élèves de milieu social donné, classes défavorisées *versus* classes favorisées ne révèlent pas de différences significatives. Enfin, les élèves socialement défavorisés déclarent se sentir mieux dans leur école lorsqu'ils fréquentent des classes défavorisées plutôt que des classes hétérogènes.

Ces résultats sont finalement convergents avec ceux obtenus précédemment puisqu'ils indiquent que la mixité sociale, si elle favorise une certaine confusion des normes scolaires, génère également, et sans doute en conséquence, une expérience scolaire connotée plus négativement. Les explications peuvent néanmoins être différentes selon le milieu social des élèves. Certains peuvent être sensibles aux conflits déclarés plus fréquents, d'autres aux classements scolaires qui se révèlent moins favorables, notamment pour les élèves en difficulté.

EFFET DE LA TONALITÉ SOCIALE DU CONTEXTE SCOLAIRE SUR LES PROGRESSIONS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Principes méthodologiques

Dans la réalité quotidienne, il est clair que les performances des classes diffèrent sensiblement selon leur composition sociale comme en témoigne, pour notre échantillon, le tableau 2 (les scores ont été ramenés, par convention, à une moyenne de 100 et un écart-type de 15).

On observe un lien net entre la tonalité sociale des classes et leur niveau moyen : plus la classe est socialement favorisée et plus son niveau moyen en élevé. En CE1, entre les extrêmes, l'écart est d'environ huit points selon que les élèves sont scolarisés dans des classes favorisées ou dans des classes homogènes défavorisées. Évidemment, ce premier résultat ne suffit pas à affirmer l'influence spécifique de la composition sociale de la classe. En effet, les élèves ont des caractéristiques individuelles différentes (notamment l'âge et le milieu social d'origine) qui peuvent expliquer ces différences de compétences en fin d'année scolaire. En outre, ces scores

Tableau II. – Performances en fin d'année, par niveau et type de classe

	CE1	CM1
Favorisée (hétérogènes ou homogènes)	104,7	106,9
Hétérogènes	101,8	100,7
Hétérogènes à tendance défavorisée	100,9	101,6
Homogènes défavorisées	96,2	97,6

Lecture : les élèves de CE1 des classes à tonalité sociale favorisée obtiennent en moyenne un score de 104,7.

bruts sont fonction de ce qui s'est joué avant l'entrée dans la classe considérée. Or, dans la mesure où les élèves ne fréquentent une classe que pendant une année scolaire, il convient d'estimer les effets des caractéristiques de chaque classe (pour notre cas, sa tonalité sociale) uniquement sur cette période.

Dans la mesure où de nombreux facteurs contribuent donc à l'explication des différences de réussite entre élèves, il convient de recourir aux régressions multivariées qui permettent de démêler ces différents facteurs. Précisément, nous aurons recours au modélisations multiniveaux, car nos données correspondent ici à une structure hiérarchisée : les élèves sont groupés dans des classes. Or, notre analyse inclut comme variables cibles des variables de niveau individuel, qui ont ici un statut de variable de contrôle, et des variables de niveau contextuel, la tonalité sociale des classes. Les modèles jusqu'à maintenant classiquement utilisés sont nommés mono-niveau (modèle MCO) et contraignent à situer l'analyse à un seul niveau, individuel ou contextuel. L'arrivée des modèles multiniveaux permet de résoudre ce type de problème en autorisant à combiner dans un même modèle des observations faites sur des individus et leur contexte. Pour un développement, on renverra à Bressoux (1995) et Bressoux & Pansu (2003, p. 55-62).

Les effets de la tonalité sociale des classes sur les progressions scolaires des élèves

Lorsque la tonalité sociale des classes est appréhendée à partir d'indicateurs continus (pourcentage d'élèves de milieu défavorisé dans la classe par exemple), les résultats vont sensiblement dans le sens des recherches antérieures en ce sens que plus le pourcentage d'élèves d'origine sociale défavorisée augmente, moins les progressions sont bonnes, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves

comparables. Mais, ces coefficients sont significatifs seulement en CE1 en français. Les modélisations incluant, à l'inverse, le pourcentage d'élèves favorisés par classe nous conduisent à estimer, pour cette variable, des coefficients positifs (plus le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée augmente, meilleures sont les progressions). Mais à nouveau, les coefficients sont significatifs seulement en CE1 en français et en CM1 en mathématiques. Le tableau 3 présente les résultats de modélisations incluant la tonalité sociale des classes appréhendée, cette fois, de façon catégorielle.

Un modèle multiniveau se construit et s'interprète en trois étapes. À chaque étape, le modèle propose : 1) des effets fixes, c'est-à-dire l'impact spécifique de chaque variable explicative sur la variable dépendante. Dans les modèles, lorsque la variable considérée est qualitative, le coefficient indique l'impact de la variable active sur les progressions des élèves au cours de l'année scolaire considérée, par rapport à la variable de référence et en considérant les autres variables constantes. Par exemple, au cours du CE1, pour des élèves comparables sur le plan des autres caractéristiques spécifiées dans le modèle (M3), les filles progressent en moyenne de 1,8 points de plus que les garçons. Pour les variables quantitatives, le coefficient s'interprète en terme d'impact marginal (en CE1 en français, un point de plus au score initial se traduit par 0,57 points de plus sur le score final) ; 2) des effets aléatoires, permettant de décomposer la variance globale du phénomène, et donnant pour chaque niveau, individuel et contextuel, un coefficient aléatoire représentant la part de variance résiduelle (c'est-à-dire non expliquée par le modèle) qui lui est attachée ; 3) les parts de variance expliquée à chacun des niveaux, qui sont un indicateur de la pertinence globale du modèle testé.

Tableau III. – **Impact de la tonalité sociale des classes fréquentées, à caractéristiques socio-démographiques et scolaires données (CE1 français)**

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2	Modèle 3
Effets fixes :			
Constante	99,69 (0,74) ***	43,86 (1,99)***	45,44 (2,22)***
Score individuel initial		0,57 (0,02)***	0,57 (0,02)***
Retard scolaire (référence élève « à l'heure »)		- 6,55 (0,78)***	- 6,50 (0,78)***
Sexe : Fille (référence garçon)		1,80 (0,51)***	1,80 (0,51)***
Profession du père :		- 1,61 (0,56)***	- 1,49 (0,56)***
Défavorisée (référence autres professions)			
Profession de la mère :			
Défavorisée (référence autres professions)		- 0,56 (0,55) ns	- 0,50 (0,55) ns
Type de classe :			
Hétérogène			- 1,46 (1,38) ns
Hétérogène à tendance défavorisée			- 2,23 (2,38) ns
Homogène défavorisée (référence hétérogène à tendance favorisée)			- 2,79 (1,54)*
Effets aléatoires :			
Niveau 2 : variance interclasses	40,25 (7,45)	21,01 (3,95)	20,94 (3,99)
Niveau 1 : variance intraclasse	185,18 (6,33)	108,79 (3,72)	108,79 (3,72)
% de variance interclasses expliquée	17,85 %	47,80 %	47,98 %
% de variance intraclasse expliquée	82,15 %	41,25 %	41,25 %
- 2 log L	14 670,9	13 702,6	13 691,0

N = 1802

Seuil de significativité des effets fixes :

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 % ;

** : significatif au seuil de 5 % ;

*** : significatif au seuil de 1 %.

Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Une première étape (modèle M1, dit modèle vide) nous indique que les différences de progressions entre élèves s'expliquent à hauteur de près de 18 % par des différences interclasses, ou en d'autres termes par des effets-classes. Les 82 % restants s'expliquent par des différences entre élèves à l'intérieur des classes.

Dans une deuxième étape, le modèle M2 examine le rôle des variables individuelles dans l'explication des différences de progressions entre élèves. On cherche ici à expliquer la variance de niveau 1, la variance entre élèves. Les résultats obtenus sont conformes à la littérature (notamment Mingat, 1991), avec une

influence très forte du niveau de début d'année : à lui seul, il explique 37,90 % de la variance du score final de français en CE1. Les autres variables agissent classiquement avec un effet négatif du redoublement et d'une origine sociale modeste (ici, seule la profession du père exerce une influence significative). Notons également que les filles progressent en moyenne de 1,8 point de plus que les garçons, toutes choses égales par ailleurs.

Enfin, les variables de tonalité sociale sont intégrées dans une troisième étape (modèle M3). Ce modèle permet d'estimer la contribution des variables de contexte scolaire (en l'occurrence la tonalité

sociale des classes) dans l'explication de la variance de niveau 2, la variance entre les classes. Autrement dit, on cherche à répondre à la question suivante : les différences observées entre les classes en matière de tonalité sociale expliquent-elles les différences de réussite observées entre les classes ? Le modèle M3 indique un effet légèrement négatif des classes homogènes défavorisées par rapport aux classes à tendance favorisée. Pour des élèves comparables sur le plan des autres caractéristiques spécifiées dans le modèle, ceux scolarisés dans une classe à tendance favorisée progressent en moyenne de 2,79 points de plus que les élèves scolarisés dans une classe homogène défavorisée. Les autres types de classes ne se différencient pas de celles à tendance favorisée. Des modélisations complémentaires faisant varier la modalité de référence permettent d'observer que les différences observées entre classes hétérogènes et défavorisées (homogènes ou hétérogènes) ne sont pas significatives. C'est donc seulement entre les extrêmes que l'on peut observer des différences de progressions entre élèves. Mais il convient de souligner que ces différences apparaissent très ténues, le pourcentage de variance interclasse expliquée n'augmentant que très faiblement, passant de 47,80 % (M2) à 47,98 % (M3). Une observation complémentaire concerne les coefficients associés aux variables individuelles dont certains sont affaiblis dans le modèle M3 par rapport au modèle individuel M2. C'est le cas du retard scolaire et de la profession des deux parents. Cette variation indique que ces variables affectent les progressions des élèves de façon différenciée selon la tonalité sociale des classes.

Des analyses identiques ont été réalisées afin d'estimer l'impact de la tonalité sociale des classes sur les scores de mathématiques. Les résultats ne révèlent aucun effet de la tonalité sociale des classes sur les progressions des élèves de CE1 (cf. annexe V).

En CM1 en français, on n'observe pas de différence de progressions selon la tonalité sociale des classes et le détail des données est présenté en annexe VI. Le tableau suivant présente le résultat des modèles estimés en mathématiques.

En CM1 en mathématiques, 20 % des différences de progressions entre élèves s'expliquent par des différences interclasses (M1). À nouveau, les variables individuelles agissent classiquement (M2), mais contrairement aux estimations portant sur le niveau CE1, on observe cette fois un effet significatif de la profession de la mère : toute chose égale par ailleurs,

et notamment à profession du père donnée, les enfants dont la mère est sans profession ou ouvrière progressent moins que les autres (- 1,19 point en moyenne). Les variables individuelles prises en compte, dont le niveau initial, expliquent un peu moins de la moitié (47,01 %) des différences de progressions entre élèves au cours de l'année. Enfin, si les écarts ne sont pas significatifs entre les classes hétérogènes et celles hétérogènes défavorisées ou homogènes défavorisées (M3), ce sont les classes à tendance favorisée qui se distinguent de toutes les autres en se révélant les plus propices aux progressions des élèves. Dans les classes favorisées, les progressions des élèves sont systématiquement d'environ quatre à cinq points supérieures à celles des élèves de tous les autres types de classes. Ces effets semblent assez forts puisque le pourcentage de variance interclasses expliquée passe de 26,48 % (M2) à 30,12 % (M3), soit une augmentation de 13,75 %.

Les modélisations successives font donc apparaître un avantage à être scolarisé dans des classes à tendance favorisée, effet ténu en CE1 en français et plus fort en CM1 mais en mathématiques. Certains travaux (Opdenakker & Van Damme, 2001) ont déjà établi des effets assez forts des variables de contexte sur les mathématiques. On peut en fait supposer que l'apprentissage du français serait dans une certaine mesure plus dépendant du contexte familial et social que les mathématiques. En mathématiques, les différences entre élèves seraient moins déterminées au niveau individuel, laissant plus de place en quelque sorte à l'influence des variables de contexte. Nos données vont d'ailleurs dans le sens de cette hypothèse car en CM1, les caractéristiques individuelles des élèves expliquent 60,57 % de leurs différences de progressions en français (modèle M2, tableau V en annexe) et seulement 47 % en mathématiques (M2, tableau 4). Mais cette interprétation contredit une partie de nos résultats qui démontrent une influence du contexte en CE1 en français et non en mathématiques. Une explication complémentaire pourrait se situer dans les contenus et l'application des programmes à ces niveaux de scolarité. En CE1, l'apprentissage de la lecture est peut-être privilégié par rapport aux mathématiques qui sont encore élémentaires et moins discriminantes. En revanche, en CM1, le programme de mathématiques introduit des notions nouvelles, difficiles et donc plus discriminantes entre élèves alors que le programme de français se situe dans la continuité de celui du niveau précédent.

Tableau IV. – **Impact de la tonalité sociale des classes fréquentées, à caractéristiques socio-démographiques et scolaires données (CE1 français)**

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2	Modèle 3
Effets fixes :			
Constante	99,90 (0,80) ***	46,58 (2,06)***	50,27 (2,51)***
Score individuel initial		0,56 (0,02)***	0,56 (0,02)***
Retard scolaire (référence élève « à l'heure »)		- 7,11 (0,67)***	- 7,12 (0,68)***
Sexe : Fille (référence garçon)		0,72 (0,49)ns	0,71 (0,49)ns
Profession du père :		- 1,98 (0,54)***	- 1,90 (0,54)***
Défavorisée (référence autres professions)			
Profession de la mère :		- 1,25 (0,53)**	- 1,19 (0,53)**
Défavorisée (référence autres professions)		- 0,56 (0,55)ns	- 0,50 (0,55)ns
Type de classe :			
Hétérogène			- 4,29 (1,80)**
Hétérogène à tendance défavorisée			- 5,21 (2,78)*
Homogène défavorisée (référence hétérogène à tendance favorisée)			- 4,23 (2,11)**
Effets aléatoires :			
Niveau 2 : variance interclasses	45,62 (8,42)	33,54 (5,91)	31,88 (5,77)
Niveau 1 : variance intraclasse	179,92 (6,31)	95,35 (3,35)	95,35 (3,35)
% de variance interclasses expliquée	20,23 %	26,48 %	30,12 %
% de variance intraclasse expliquée	79,77 %	47,01 %	47,01 %
- 2 log L	13 915,4	12 850,0	12 834,1

N = 1714

Seuil de significativité des effets fixes :

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 % ;

** : significatif au seuil de 5 % ;

*** : significatif au seuil de 1 %.

Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses.

Les liens entre tonalité sociale et tonalité scolaire

Mais les effets des variables de tonalité sociale entretiennent des liens avec le niveau scolaire des classes, compte tenu de la relation que l'on observe classiquement, au niveau élève, entre le milieu social et la réussite scolaire. L'effet de la composition sociale estimé ici peut donc être biaisé car il est possible qu'il se confonde avec l'effet du niveau scolaire moyen des classes. Les recherches ont en effet montré (Duru-Bellat & Mingat, 1997) l'influence de ce niveau moyen sur les progressions des élèves et il est

alors essentiel de contrôler ce facteur pour estimer au mieux l'effet de la composition sociale des classes. Sur nos données, les modèles estimant simultanément l'effet de la composition sociale et de la composition scolaire des classes permettent deux observations : i) globalement, le niveau moyen des classes n'exerce pas d'effet alors que l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans une classe apparaît légèrement défavorable aux progressions des élèves (l'effet est significatif en CE1 en français au seuil de .10 %) et ii) les résultats précédemment observés quant aux effets de la composition sociale restent stables et significatifs.

Les effets différenciés de la tonalité sociale des classes

La littérature incite à penser que les élèves faibles pourraient être plus sensibles que les autres aux caractéristiques du contexte. La question est alors de savoir si les effets de la tonalité sociale des classes sont différents selon le niveau initial des élèves. Pour cela des variables d'interaction ont été construites (de type « élève faible dans une classe défavorisée », « élève moyen dans une classe défavorisée », etc.).

Mais les analyses ne révèlent pas de différences en CE1 en français. Les tendances observées vont dans le sens d'effets négatifs plus forts pour les élèves faibles que pour les autres lorsque ces élèves sont scolarisés dans des classes défavorisées, mais ces différences ne sont pas significatives. En CM1, en mathématiques, on n'observe pas non plus d'effets différenciés. Pour tous les groupes d'élèves, on constate un avantage systématique (significatif au seuil de .05) à être scolarisés dans des classes à tendance favorisée plutôt qu'hétérogènes, mais les élèves faibles n'y gagnent pas plus que les élèves moyens et forts. Les effets de la tonalité sociale estimés dans les tableaux 3 et 4 sont donc constants selon le niveau initial des élèves.

CONCLUSION

Dans un premier temps de l'article, il s'agissait d'examiner dans quelle mesure la tonalité sociale des écoles primaires exerce une influence sur le quotidien des élèves. Nous pouvons confirmer un résultat classique concernant les modifications des représentations de l'avenir, à travers les métiers envisagés ultérieurement, qui se révèlent plus ambitieuses lorsque les élèves fréquentent des pairs dont l'origine sociale est plus élevée que la leur. On retiendra aussi que leur sentiment de bien-être est moins affirmé dans des écoles socialement hétérogènes. Dans ces mêmes écoles, l'intégration des normes scolaires est également moins consensuelle. Il est possible que dans des écoles qui affichent une certaine mixité sociale la socialisation scolaire prenne des formes différentes,

de nature peut-être plus conflictuelle, qu'au sein d'écoles socialement homogènes, favorisées ou défavorisées.

Un second temps a consisté en l'examen du lien statistique entre la tonalité sociale des classes fréquentées par les élèves et leur réussite scolaire. Les analyses ont révélé des effets quelque peu contrastés. Tout d'abord, lorsque des effets sont observés, ils le sont en CE1 en français et non en mathématiques et en CM1 en mathématiques et non en français. En CE1, en français, c'est entre des classes socialement opposées (favorisées ou homogènes défavorisées) que l'on relève des différences de progressions entre élèves. On mesure ici un effet de la ségrégation sociale, et la mixité, représentée dans l'article par les classes hétérogènes, n'apparaît pas moins propice aux progressions des élèves que les classes favorisées ou plus propice que les classes défavorisées. Mais ces effets sont à ce niveau très ténus.

En revanche en CM1 en mathématiques, la tonalité sociale des classes permet une augmentation du pourcentage de variance interclasse expliquée de près de 14 %, ce qui se révèle assez important au regard des travaux antérieurs (Bressoux, 1995). On retiendra l'avantage systématique d'une scolarisation dans une classe à tendance favorisée par rapport à tous les autres types de classes. À nouveau, on mesure ici des effets de ségrégation qui apparaissent favorables aux seuls élèves scolarisés dans des contextes favorisés. Néanmoins, la mixité sociale, si elle apparaît défavorable par rapport aux classes favorisées, ne se révèle pas plus propice aux apprentissages que des classes plus défavorisées. Nos résultats invitent donc à conclure, comme le faisait déjà Grisay en 1993 au niveau du collège, que la mixité sociale a davantage d'effet sur l'expérience scolaire des élèves que sur leur réussite purement académique.

Céline Piquée
IUFM de Bretagne,
université de Haute Bretagne-Rennes 2
Centre de recherche sur l'enseignement,
les apprentissages et la didactique
celine.piquée@bretagne.iufm.fr

NOTES

- (1) Issu d'un rapport en réponse à l'appel d'offre « Évaluation du système d'éducation et de formation » du Commissariat général du Plan et du ministère de l'Éducation nationale.
- (2) Une seule classe pour chaque niveau pouvait être considérée comme homogène favorisée et pour des raisons statistiques nous les regroupons, avec les classes hétérogènes favorisées, sous la catégorie « favorisées ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. ; BRESSOUX P. ; BRU M. & LÉCONTE-LAMBERT C. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître ». *Éducation et formations*, n° 46, p. 71-80.
- BRESSOUX P. (1990). « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? » *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 17-25.
- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P. (1994). « Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 17, n°1, p. 75-94.
- BRESSOUX P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-écoles et effets-classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, n° 2, p. 273-294.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éd. universitaires du Sud.
- BUTLEN D. ; PELTIER-BARBIER M.-L. & PEZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- COUSIN O. & FELOUZIS G. (2002). *Devenir collégien : l'entrée en classe de 6^e*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : de l'inégalité des chances à l'inégalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2003). « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 182-205.
- DURU-BELLAT M. & LEROY-AUDOQUIN C. (1990). « Les pratiques pédagogiques au CP ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 5-16.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997). « La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII, n° 4, p. 759-789.
- FELOUZIS G. (1994). *Le collège au quotidien*. Paris : PUF.
- FELOUZIS G. (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*, vol. XLIV, n° 3, p. 413-448.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1993). *Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture*. Dossier coordonné par P. Bressoux. Paris : MEN (*Les dossiers éducation et formations* ; n° 30).
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e*. Dossier coordonné par A. Grisay. Paris : MEN (*Les dossiers éducation et formations* ; n° 32).
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (1997). *L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Dossier coordonné par A. Grisay. Paris : MEN (*Les dossiers éducation et formations* ; n° 88).
- GORARD S. & TAYLOR C. (2002). « What is segregation ? » *Sociology*, vol. 36, n° 4, p. 875-895.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-53.
- NODEN P. (2000). « Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n° 3, p. 371-390.
- OPDENAKKER M.-C. & VAN DAMME J. (2001). « Relationship between school composition and characteristics of school process : their effect on mathematics achievement ». *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 4, p. 407-431.
- PAYET J.-P. (1997). *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : A. Colin.
- SCHEERENS J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris : UNESCO.
- THRUPP M. (1997). « How School Mix Shapes School Processes : A Comparison of New Zealand Schools ». *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 32, n°1, p. 53-82.
- VAN ZANTEN A. (1996). « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire ». In S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (2000). « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue ». *Déviance et société*, vol. 24, n°4, p. 377-401.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

ANNEXES

I. Principes de construction des typologies de classes

Pour construire les indicateurs de tonalité sociale de chaque classe, nous avons choisi de ne retenir que trois grandes catégories d'élèves : les enfants issus d'un milieu social plutôt favorisé (père cadre ou profession intermédiaire), les enfants issus d'un milieu social défavorisé (père ouvrier ou inactif) et les enfants issus de catégories sociales moyennes (père agriculteur, artisan ou commerçant et employé). Nous avons élaboré des typologies tentant de rendre compte de façon précise de la tonalité sociale des classes, en examinant la proportion d'élèves de chaque catégorie au sein des classes et le poids que représente chaque catégorie par rapport aux autres. Concrètement, il s'agit de catégoriser chaque classe en fonction de sa tonalité sociale en cherchant à combiner le type de public le plus représenté et le caractère socialement homogène ou hétérogène de la

classe. Les choix, qui comportent nécessairement une certaine part d'arbitraire, sont les suivants :

- si la classe compte plus de 66,7 % d'élèves favorisés alors elle est qualifiée d'homogène favorisée ;
- si la classe compte plus de 66,7 % d'élèves de PCS moyenne alors elle est qualifiée d'homogène moyenne ;
- si la classe compte plus de 66,7 % d'élèves défavorisés alors elle est qualifiée d'homogène défavorisée.

Pour les classes qui ne correspondent pas à ces critères, c'est le pourcentage d'élèves favorisés qui varie le plus et nous avons distingué les cas suivants :

- si le pourcentage de favorisés est inférieur à 15 %, alors la classe est qualifiée d'hétérogène défavorisée ;
- si le pourcentage de favorisés se situe entre 15 et 38 %, alors la classe est qualifiée d'hétérogène ;
- si le pourcentage de favorisés est supérieur à 38 % alors la classe est qualifiée d'hétérogène favorisée.

II. Caractéristiques de l'échantillon d'élèves de CE1 et CM1 (en pourcentage)

	CE1		CM1		Données nationales (2)
	Echantillon	Données nationales (1)	Echantillon	Données nationales (1)	
Élèves ayant au moins un an de retard	13,4	14,2	18,0	18,2	
Filles	49,2	48,5	50,0	49,0	
Père cadre / professions intellectuelles	7,4		10,2		17,2
Père de profession intermédiaire	16,6		14,1		15,0
Père agriculteur	3,6		2,9		25,7
Père artisan/commerçant	9,0		9,6		
Père employé	17,4		17,8		
Père ouvrier	31,0		29,1		42,1
Père inactif (retraité, sans emploi, ou non réponse)	15,0		16,3		

Source : France : Ministère de l'Éducation nationale : Direction de l'évaluation et de la prospective, *Repères et références statistiques*. Paris : 2004.

Source : France : Ministère de l'Éducation nationale, *Données INPEC*. Paris : 1998-1999.

III. Questions relatives au bien-être

Que penses-tu de ton école ? Dis-nous si tu es plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord (fais une croix dans la case qui convient).

	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
C'est une école très jolie		
J'ai des copains et/ou copines		
Il y a souvent des bagarres		
J'aime bien aller dans cette école		
Les élèves sont sérieux		
On apprend beaucoup de choses		
On s'amuse beaucoup		
Il y a souvent beaucoup de bruit		
Quand j'ai des problèmes, je sais à qui il faut le dire		
Les maîtres et les maîtresses sont gentils		

IV. Questions relatives aux normes scolaires

Dans ton école, il peut se passer plein de choses. Nous te donnons plusieurs exemples et tu dois nous dire si tu trouves ça normal ou pas normal (fais une croix dans la case qui convient).

	Oui, c'est normal	Non, ce n'est pas normal
Crier, se bagarrer pendant la récréation		
Dire du mal d'un élève s'il a été méchant		
Critiquer la maîtresse si elle n'est pas gentille		
Arriver en retard à l'école		
Gribouiller sur les tables		
Demander quand tu ne comprends pas		
Faire toujours ce que la maîtresse dit		
Taper sur un élève qui a pris tes affaires		
Être malpoli avec ses camarades		
Ne pas parler à un élève qui n'est pas comme toi		
Venger un copain		
Mentir pour éviter une punition		
Dénoncer un copain qui a volé		
Faire ses devoirs tous les soirs		
Trouver tout seul les réponses aux exercices		
Travailler dans le bruit		
Etre malpoli avec la maîtresse		
Ne pas répondre à la maîtresse quand elle interroge		
Désobéir à la maîtresse		
Copier sur son voisin parce que l'exercice était difficile		

V. Impact de la tonalité sociale des classes fréquentées, à caractéristiques socio-démographiques et scolaires données (CE1 mathématiques)

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2	Modèle 3
Effets fixes :			
Constante	99,57 (0,83) ***	37,52 (1,98) ***	38,21 (2,26) ***
Score individuel initial		0,64 (0,02) ***	0,64 (0,02) ***
Retard scolaire (référence élève « à l'heure »)		- 5,94 (0,74) ***	- 5,91 (0,74) ***
Sexe : Fille (référence garçon)		0,13 (0,48) ns	0,13 (0,48) ns
Profession du père :		- 0,13 (0,53) ns	- 0,09 (0,53) ns
Défavorisée (référence autres professions)			
Profession de la mère :		- 1,07 (0,52) **	- 1,05 (0,52) **
Défavorisée (référence autres professions)			
Type de classe :			
Hétérogène			- 0,41 (1,47) ns
Hétérogène à tendance défavorisée			- 0,53 (2,54) ns
Homogène défavorisée (référence hétérogène à tendance favorisée)			- 1,28 (1,64) ns
Effets aléatoires :			
Niveau 2 : variance interclasses	53,82 (9,46)	24,39 (4,46)	25,20 (4,66)
Niveau 1 : variance intraclasse	173,92 (5,95)	97,63 (3,34)	97,63 (3,34)
Pourcentage de variance interclasses expliquée	23,63 %	54,68 %	53,18 %
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	76,37 %	43,86 %	43,86 %
- 2 log L	14 584,4	13 526,9	13 517,7

N = 1802

Seuil de significativité des effets fixes :

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 % ;

** : significatif au seuil de 5 % ;

*** : significatif au seuil de 1 %.

Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses

VI. Impact de la tonalité sociale des classes fréquentées, à caractéristiques socio-démographiques et scolaires données (CM1 français)

Paramètres	Modèle 1 (vide)	Modèle 2	Modèle 3
Effets fixes :			
Constante	99,94 (0,67)***	32,22 (1,81)***	33,40 (2,12)***
Score individuel initial		0,70 (0,02)***	0,70 (0,02)***
Retard scolaire (référence élève « à l'heure »)		- 5,74 (0,62)***	- 5,79 (0,62)***
Sexe : Fille (référence garçon)		0,13 (0,44)ns	0,12 (0,48)ns
Profession du père :		- 1,31 (0,48)***	- 1,30 (0,48)***
Défavorisée (référence autres professions)			
Profession de la mère :		- 0,97 (0,48)**	- 0,97 (0,48)**
Défavorisée (référence autres professions)			
Type de classe :			
Hétérogène			- 1,83 (1,33)ns
Hétérogène à tendance défavorisée			- 1,53 (2,05)ns
Homogène défavorisée (référence hétérogène à tendance favorisée)			- 0,28 (1,56)ns
Effets aléatoires :			
Niveau 2 : variance interclasses	28,34 (5,88)	15,96 (3,08)	16,01 (3,14)
Niveau 1 : variance intraclasse	196,78 (6,89)	77,60 (2,72)	77,60 (2,72)
Pourcentage de variance interclasses expliquée	12,59 %	43,68 %	43,51 %
Pourcentage de variance intraclasse expliquée	87,41 %	60,57 %	60,57 %
- 2 log L	14 031,0	12 460,1	12 449,7

N = 1714

Seuil de significativité des effets fixes :

n.s. : non significatif ;

* : significatif au seuil de 10 % ;

** : significatif au seuil de 5 % ;

*** : significatif au seuil de 1 %.

Les erreurs type des coefficients figurent entre parenthèses

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

JANVIER-MARS 2005, 46-1

ISBN 2-7080-1099-9

Le marché scolaire et les différences des performances Georges FELOUZIS

Variables, mécanismes et simulations : analyse critique des trois méthodes Gianluca MANZO

La prostitution à Rio de Janeiro Christophe BROCHIER

La reproduction des groupes d'entreprises Sébastien DELARRE

Débat : Analyse stratégique et culture

Analyse stratégique et culture : un nécessaire retour aux sources Philippe d'IRIBARNE

L'analyse culturelle : un horizon, pas un point de départ Mathilde BOURRIER

La culture « nationale » n'est pas tout le social Erhard FRIEDBERG

LES LIVRES

Abonnements/Subscriptions (2005) :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro/Single issue :

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €
La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

www.rfs-revue.com

Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles

Denis Leroy

Cet article étudie les aides déployées par des adultes tuteurs – professeurs des écoles et aides-éducateurs – auprès d'élèves de cours moyen première année dans des conditions ordinaires d'enseignement au moment où ces élèves ont en charge la résolution individuelle de problèmes qui leur sont proposés. Le concept principal est le geste, défini comme l'action d'un professeur qui se donne pour but de mettre en relation des élèves à des objets de nature diverses : techniques, connaissances, objets matériels, symboliques. L'analyse didactique comparée rend compte ici, à partir de l'exemple du geste d'ostension, de façons de faire présentant un certain degré de généralité, tout en mettant en évidence des rendements didactiques inégaux selon les modalités et les contextes de mise en œuvre.

Descripteurs (TEE) : acquisition de connaissances, apprentissage, école primaire, élaboration de moyens d'enseignement, transposition didactique.

LES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT BICÉPHALES

De l'enseignement mutuel aux aides-éducateurs

Les exemples d'enseignement à deux sont peu répandus dans l'histoire de l'enseignement européen. Les institutions cléricales et laïques se sont davantage employées à économiquement rentabiliser la présence d'un professeur auprès d'un maximum d'élèves qu'à concevoir des dispositifs pédagogiques associant deux partenaires. Le préceptorat et le cours particulier (Glasman & Collonges, 1994), formes

les plus coûteuses de l'enseignement, ont toujours été des stratégies individuelles, familiales, *des pédagogies mondaines* (Glaeser, 1999), alors que l'enseignement magistral universitaire par lequel le professeur s'adresse au plus grand nombre se présentait et se présente encore comme le plus productif.

On rencontre de nos jours des systèmes d'enseignement bicéphales dans certains cas assez particuliers comme la conduite de pratiques sportives et artistiques. Amade-Escot, Loquet et Garnier (2002) nous proposent par exemple l'analyse d'une situation de transmission par un tandem – gymnaste et choré-

graphe – dans un centre d'entraînement national. Dans le cas étudié, le pilotage se présente comme asymétrique avec un système didactique principal (l'entraîneur) et un système didactique auxiliaire (le chorégraphe). Les responsabilités des tuteurs engagés dans de tels tandems portent manifestement sur des contenus différents.

Dans la sphère de l'école, les couples professeur des écoles et assistante maternelle ou encore professeur et intervenant extérieur sur un contenu spécialisé (natation, activités artistiques, langue étrangère), sont des associations didactiques qui mettent en scène une instance didactique auxiliaire ayant la responsabilité de contenus spécifiques, complémentaire de l'instance didactique principale.

C'est avec l'arrivée des « aides-éducateurs » en 1997 qu'une nouvelle forme de tandem dans la classe semble faire son apparition, y compris pour la gestion des enseignements fondamentaux comme les mathématiques et le français. Les limites de leur intervention sont cependant assez floues. D'un côté, ils doivent exercer « *une mission éducative auprès des enfants... cette mission est distincte de la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer* » ; de l'autre il est prévu dans leurs fonctions générales qu'ils gèrent des « *activités d'aide à l'étude (1)* », lesquelles relèvent de l'enseignement. L'institution traduit ainsi par l'instabilité du cahier des charges la difficulté à disjoindre les différentes facettes de l'action dans la classe : enseignement, intendance, apports culturels, contrôle du cadre.

Nous nous limiterons à l'étude des aspects techniques que l'on peut traduire par deux premières questions générales : que font les aides-éducateurs dans les classes lorsqu'ils accompagnent les enseignants ? Quel en est le bénéfice potentiel pour les élèves ?

**Que font les aides-éducateurs quand ils participent à l'enseignement ?
Quelle efficacité des tandems ?**

Les conclusions d'un programme initié à partir de 1980 aux Etats-Unis (Molnar, 1999) semble attester du faible rendement des tandems didactiques en comparaison avec des classes à effectif réduit (treize-dix-sept élèves). Une autre étude (Jarousse & Leroy-Audouin, 2001) constate que les progressions des élèves sont globalement peu liées au volume horaire que les aides-éducateurs consacrent aux activités dites académiques par rapport à l'ensemble des

tâches qui leur incombent (rangements, gestion d'ateliers en responsabilité...)

Ces deux dernières études ne nous indiquent pas comment se réalise le partenariat pédagogique dans les classes.

Un rapport de synthèse de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGAEN) estime que leur arrivée a eu des incidences sur les pratiques de certains des enseignants qui travaillent avec eux (2). En élémentaire, ils allègeraient la charge de travail de l'enseignant qui doit « *tout seul gérer tout à la fois les apprentissages, la discipline, la mise au travail* ». Ils permettraient de s'assurer de la compréhension des consignes et de faire travailler les élèves de façon plus différenciée. Enfin, ils participeraient en quelque sorte au maintien de l'ordre dans la classe en apaisant certains élèves. Glasman (2001) décrit des situations de coopération où l'aide-éducateur sert clairement d'auxiliaire, ses initiatives portent sur ses cheminements, ses stations plus ou moins prolongées auprès de tel élève pendant son travail individuel. Ces premières données, encore assez générales, nous invitent à concentrer notre attention sur les situations d'interaction tuteur/élève dans les moments de travail personnel des élèves pendant la classe.

La présente recherche qui s'appuie sur notre travail de thèse (Leroy, 2004) s'inscrit dans ce champ qui pose un double problème :

– rendre compte de l'éventuel partage de l'enseignement entre deux acteurs didactiques occupant des positions institutionnelles différentes, aide-éducateur et professeur, qui nous déclarent produire le même type d'aide auprès des élèves. La recherche de conjectures d'efficacité nous semble, à ce stade, être subordonnée à la caractérisation de leurs pratiques et à la recherche d'éventuelles spécificités. L'outil central de notre étude est le concept de geste que nous présentons plus loin ;

– décrire un moment didactique peu étudié, celui de l'étude individuelle des élèves et des aides apportées par les tuteurs. Ceci nous conduit à concevoir ou adapter des outils d'investigation prévus pour des analyses d'enseignements collectifs qui présentent des caractères différents.

Après un bref aperçu des recherches étudiant les situations d'interaction tuteur-élèves, nous décrivons notre position ainsi que les outils d'analyse que nous avons retenus.

ANALYSER LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT NÉCESSITE UNE THÉORIE DE L'ENSEIGNEMENT

Recherches sur les situations d'interaction tuteur-élèves

Les situations d'interaction tuteur-élèves, observées essentiellement dans les moments collectifs, font l'objet d'un nombre de recherche croissant. Nous retiendrons ici celles qui permettent de situer notre propre position.

Aux approches cognitives classiques prenant pour objet la pensée des enseignants et les processus de décision s'opposent des approches situationnistes où le rôle du contexte devient majeur pour affirmer l'imprévisibilité de l'activité cognitive et des comportements qui se construisent en situation (Casalfoire, 2000 ; Ria & Durand, 2001). Les travaux issus du paradigme interactionniste, approches ethnographiques comme ethnométhodologiques de l'école, ne nous semblent cependant pas à même de rendre compte de la spécificité des situations et des activités d'enseignement, dont le sens ne peut pas se comprendre dans l'interaction seule. Celle-ci est en partie surdéterminée par des finalités et des contraintes externes à la situation, à la classe et à l'établissement tout en s'inscrivant dans une histoire locale du savoir, du professeur et des élèves.

Des recherches analysant les processus d'enseignement se sont efforcées de traduire cette spécificité en proposant des grilles et des cadres d'analyse rendant compte des interactions maître-élèves. (De Landsheere & Bayer, 1969 ; Postic, 1977 ; Doyle, 1986 ; Altet, 1994 ; Gauthier *et al.*, 1997). Malgré l'introduction de typologies fouillées et le croisement des approches, malgré leur affirmation fonctionnaliste, la limite de ces travaux nous semble être paradoxalement leur difficulté à rendre compte du fonctionnement et de la spécificité des situations d'enseignement.

Il est en effet difficile, selon nous, de penser ce genre de situations indépendamment de ses trois actants nécessaires : le professeur, l'élève et le savoir. Ce recentrage autour du fameux triangle didactique associé à la nécessité de mobiliser des modèles et des méthodes qui ne soient pas dédiés à une seule discipline d'enseignement mais au service de toutes, rendant compte à la fois de leurs dimensions fonctionnelles génériques et de leur spécificité, se présente comme une voie que nous allons maintenant présenter.

Apport de la didactique des mathématiques à une modélisation des processus d'enseignement/apprentissage

Deux cadres théoriques principaux développés en France en didactique des mathématiques ont fourni l'essentiel de notre armature théorique. Il s'agit de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985) et de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986, 1998). Les concepts essentiels produits par ces deux théories – *contrat, transposition, milieu, topogénèse, temps didactique...* – les ont mutuellement renforcées par migration et adaptation de ces concepts aux finalités de ces deux systèmes (finalité d'ingénierie d'un côté, finalité anthropologique de l'autre). Ils ont également irrigué et fécondé les recherches nationales et internationales en didactique des mathématiques ou d'autres disciplines et ont contribué à enrichir diverses approches d'analyse du travail enseignant (Amigues, 2002).

Ces travaux didactiques décrivent des phénomènes, des fonctions et des actions décrites comme typiques de l'enseignement. Nous avons relevé dans la littérature l'ensemble des actes produits par l'enseignant, actes pas nécessairement intentionnels, dès lors qu'ils concourent à agir directement sur ces fonctions. Nous présenterons plus loin l'élaboration de notre système de catégorisation. Face à la variété d'utilisation de la notion de fonction, nous présentons dans le paragraphe qui suit notre définition du concept de fonction didactique, définition que nous avons réduite à ce que nous croyons être le strict nécessaire pour rendre compte ce que l'on pourrait appeler une « intrigue didactique ».

Des fonctions biologiques aux fonctions didactiques

Nous proposons de penser la situation d'enseignement-apprentissage comme un organisme biologique assujéti à des conditions de vie. Quelles conditions doivent être assurées pour maintenir un mouvement didactique, c'est-à-dire l'apparition d'un processus d'apprentissage. Quelles sont les fonctions dont l'arrêt entraîne la fin de tout apprentissage ? On peut en retenir trois essentielles et irréductibles qui dessinent les frontières entre le normal didactique (la possibilité d'un apprentissage) et le pathologique (son impossibilité) :

– l'aménagement d'un milieu pour apprendre : introduit et contrôlé par le professeur (Johsua & Félix, 2002), il est constitué par tout ce que les élèves

doivent mobiliser dans la situation : objets matériels, techniques, écrits, symboles, consignes, mémoire d'actions, mémoire associée à des objets, mais aussi ignorances qui sont comme des trous dans le milieu et qui constituent l'enjeu de l'apprentissage ; cette co-construction correspond à une *mésogenèse* ;

– la présentation et l'avancée de savoirs : le professeur peut arrêter, suspendre ou activer cette dynamique ; elle correspond à une genèse des savoirs, locale, contingente, une *chronogenèse* (Chevallard, 1991 ; Johsua, 1988), avec une temporalité distincte du temps de l'horloge. On dira d'un élève qu'il est « chronogène » quand, l'enseignement et son apprentissage tendent à coïncider ;

– le partage d'une responsabilité entre l'élève et le professeur (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1991) : c'est un processus de négociation des places respectives entre le tuteur et les élèves par rapport au savoir en construction, une *topogenèse*. On dira d'un tuteur qu'il tend par son action à augmenter, maintenir ou diminuer la responsabilité, le *topos* de l'élève.

Les recherches didactiques s'intéressant à l'aménagement d'un milieu pour l'étude, à l'avancée du temps didactique ou au partage de responsabilité entre maître et élève (Brousseau, 1986 ; Johsua, 1988 ; Chevallard, 1991 ; Mercier, 1992) ont en général étudié ces dynamiques pour elles-mêmes. La particularité de notre approche est de les mettre en relation avec l'action du professeur que nous conceptualisons en termes de gestes d'aide à l'étude ou gestes fonctionnels.

Dans une perspective anthropologique qui tenterait de dépasser le contexte de l'étude didactique, on peut concevoir que dans tout système humain dans lequel existent et se développent des techniques, il est possible de repérer un niveau, un rang de technique qui soit spécifique de l'activité et auquel on peut donner le nom de geste. Le geste assure alors une fonction propre à l'activité considérée dans une institution donnée. Par geste d'aide à l'étude, nous désignons toute action – montrer, parler, faire des mimiques, écrire, manipuler des objets – ayant pour effet d'introduire, d'aménager, de contrôler ou de maintenir les situations de travail des élèves. Nous retiendrons que les gestes sont des façons de faire que l'on peut isoler et qui concourent à produire des phénomènes didactiques typiques des situations d'enseignement. Nous pensons que les différences entre des tuteurs didactiques occupant diverses positions dans l'institution se manifestent par des façons différentes de contrôler les fonctions dont l'analyse des productions gestuelles peut rendre compte.

Nous réservons donc le terme de geste à un ensemble de techniques toujours référées à une fonction didactique qu'elles régulent. Le geste assure le contrôle d'une fonction propre à l'activité considérée dans une institution donnée, il est donc ici spécifique *du* didactique. Mais le geste est déclaré pertinent et de rang adéquat quand il permet de comparer les différents moyens d'agir des acteurs. Il est donc générique *dans* le didactique car il permet de repérer et d'analyser les techniques, les façons de faire singulières des acteurs.

Les effets, phénomènes, ne peuvent cependant pas être compris comme des effets directs d'un ou de quelques gestes particuliers. Ils sont pris dans une double histoire, celle de l'institution scolaire et celle de ce maître avec ces élèves, installés dans un tissu synchronique, une vie de classe aux interactions d'une rapidité et d'une très grande complexité. Nous nous limitons à faire l'hypothèse qu'un phénomène est bien lié, corrélé, associé à la présence d'un ou de gestes repérables, mais pas que ces gestes produisent tels effets automatiques. Cette hypothèse a été confortée tout au long de notre recherche attestant qu'il n'y a pas d'effet didactique ou « adidactique » immanent à tel ou tel geste en soi, l'efficacité d'un épisode n'étant jamais le produit d'un geste seul, mais le produit d'un geste articulé à d'autres qui le renforcent, le modifient ou l'affaiblissent, dans un contexte qui lui confère sa fonction particulière, locale, contingente. L'exemple que nous développerons dans cet article illustre ce qui nous est apparu comme une constante.

L'effet d'un geste sur une fonction didactique n'implique pas davantage un effet sur l'apprentissage. L'apprentissage ne se joue pas nécessairement au moment précis où un geste est produit. Il s'inscrit dans une durée souvent plus longue, avec des retours en arrière, des répétitions dans d'autres séances et reste l'affaire privée des élèves. C'est pourquoi nous parlons de possibilité ou de chance d'apprentissage liées à l'usage d'un geste dans un certain contexte et non de conséquences comme dans un modèle processus-produit.

MÉTHODE

Cette recherche s'inscrit dans le champ des approches comparatistes en didactique (voir par exemple, Leutenegger & Munch, 2002 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Guillot, 2002).

Notre première dimension de comparaison correspond au statut dans le système scolaire, professeur des écoles/aide-éducateur. Nous avons cherché à prendre en compte une seconde dimension, le degré d'expertise du professeur, lié dans une certaine mesure à son degré d'ancienneté (les aides-éducateurs restent relativement novices par contrat). Nous avons donc rapproché les pratiques d'aide d'un professeur novice de celles d'un professeur expérimenté et de deux aide-éducateurs qui travaillent avec elles, afin de faire la part entre l'influence du statut et celle de l'entrée dans le métier. Compte tenu de la taille de notre échantillon, nous sommes bien conscient des risques pouvant conduire à prendre pour spécificité ce qui ne serait que singularité. Nous avons enfin introduit une troisième dimension de comparaison, celle de la discipline (mathématiques vs français) que ne prendrons toutefois pas en compte dans cet article qui se limite aux mathématiques.

Nous affirmons ici le caractère exploratoire de cette recherche dont l'intérêt heuristique ne doit pas masquer la nécessité d'engager des travaux plus robustes sur le plan quantitatif.

Terrain, recueil et traitement

Deux classes de CM1 ont été observées, au sein d'une même école située en ZEP/DSU (3). Claudette, enseignante expérimentée et Noëlle en première année d'exercice, avaient réparti les élèves dans deux classes hétérogènes du point de vue des résultats scolaires et des comportements. Elles coopéraient dans la classe avec leurs aides-éducateurs en français et en mathématiques. Pour permettre à la recherche d'établir des comparaisons sur des mêmes objets d'enseignement, les deux enseignantes se sont accordées pour enseigner pendant la même période les fonctions numériques en mathématiques et les antonymes en français. Les référentiels et supports d'enseignement ont été quasiment identiques pour les deux professeurs. Les temps collectifs et individuels enregistrés au moyen de caméras et magnétophones ont été retranscrits et ont fourni l'essentiel des données.

Gestes d'enseignement

Rappelons ici que les gestes que nous avons retenus de la littérature didactique sont ceux ayant pour effet d'affecter une ou plusieurs des trois fonctions que nous avons détaillées plus haut. Nous ne pourrions pas présenter dans cet article le détail de l'éla-

boration du système de catégorisation que nous avons mise en œuvre dans l'ensemble du travail. Pour ne citer que les grandes catégories, nous avons eu recours aux gestes qui relèvent de la dévotion (Brousseau, 1986 & 1998 ; Sensevy, 2000), du marquage du milieu (Schneuwly, 2000 ; Garcion-Vautor, 2000, Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), du contrôle du milieu (Salin, 1997 ; Brousseau, 1986 ; Lahire, 1993), de la mémoire (Centeno, 1995 ; Johsua & Félix, 2002 ; Matheron, 2000), de la résonance (Comiti, Grenier & Margolinas, 1995), de l'explication (Brousseau, 1995 ; Mopondi, 1995), ainsi qu'à quelques techniques de gestion n'impliquant pas un rapport aux savoirs (maintien de l'ordre, aspects matériels...)

Unité d'analyse, unité de production

La transcription des films de classe comprend la transcription des échanges verbaux tuteurs et élèves associée aux mouvements physiques des acteurs (montrer le tableau, le cahier...) Ces échanges sont répartis en épisodes qui sont le niveau 2 de l'analyse. Les épisodes sont des périodes d'interaction contenues dans un moment de la séance où sont maintenues pour un couple donné élève/tuteur, unité et stabilité de l'objet de l'échange.

Les énoncés contenus dans les épisodes, niveau 1 de l'analyse, sont interprétés selon les catégories gestuelles retenues. Prenons un exemple : le geste « rappeler la mémoire didactique ». Le professeur va rappeler à l'élève des objets manifestés dans le passé et utiles pour résoudre le problème. L'objet ainsi rappelé appartient au milieu didactique officiel. C'est la fonction construction du milieu (mésogène) qui est activée alors que la responsabilité de l'élève (topogénèse) est minorée puisque dans ce type de situation, l'élève aurait dû se souvenir sans aide. Comment interpréter avec suffisamment d'objectivité l'énoncé, et en fonction de quelles marques distinctives dans le discours ?

La convergence des marques linguistiques et sémantiques permettent d'attester que l'on fait référence au passé didactique, comme les temps de verbes (« *a dit, a vu, quand on lisait* »), les marques de l'acte accompli (« *déjà* »), la référence explicite à l'objet désigné dans le passé (« *on a dit tout à l'heure on va multiplier par quatre-vingt* »).

Un seul énoncé peut manifester plusieurs gestes comme par exemple « *tu regardes à deux, c'est comme quand on lisait le graphique de la météo* » qui inaugure à la fois un rappel mémoire et un geste d'explication.

Les gestes sont ainsi affectés à des énoncés qui se présentent alors comme des unités d'analyse élémentaires (unité d'analyse niveau 1) à partir desquelles un sens didactique minimal (unité de production niveau 1) peut être relevé. On peut comparer cette unité aux unités de sens qui constituent un morphème ou un lexème dans le langage. On peut repérer à ce stade un certain nombre de régularités ou de variations à la fois dans la matérialisation d'un geste (dans l'exemple ci-dessus, des techniques énonciatives élémentaires pour rappeler la mémoire didactique) mais aussi, pour reprendre le vocabulaire d'Austin (1970), dans sa portée illocutoire, ce qu'il accomplit didactiquement.

Ces unités prennent une pertinence didactique plus corroborative quand on les met en relation avec les autres gestes relevés dans le même épisode. En effet, l'unité d'analyse d'un rang supérieur à l'énoncé donnant du sens et de la visibilité à l'action didactique est l'épisode (unité d'analyse niveau 2) dont on peut déduire une intrigue didactique élémentaire (unité de production niveau 2) (Veyne, 1979). On peut ainsi décrire la façon dont la situation est contrôlée au moyen de un ou plusieurs gestes et selon quelles modalités.

Il est difficile ici de rendre compte de la façon dont l'examen des épisodes et énoncés nous a conduit à revisiter dans certains cas nos catégories. Le remaniement le plus important a sans doute été le geste dit « d'explication ». Devant l'ampleur de son utilisation et la variété à la fois des procédés et des effets potentiels, nous avons été conduit à exploiter la catégorisation de G. Brousseau et analyser les explications au moyen d'une quinzaine de sous-catégories.

Certaines difficultés liées aux frontières entre gestes ont du être réglées. Il est apparu par exemple nécessaire de ne faire appel au geste de dévolution (4) que lorsqu'il était explicite dans les énoncés (la plupart des autres gestes manifestent toujours, à des degrés divers, une part de dévolution).

LA COMPARAISON PROFESSEUR/ AIDE-ÉDUCATEUR À TRAVERS LE GESTE D'OSTENSION

Pour conduire et illustrer notre comparaison selon les deux dimensions « statut » et « expérience », nous avons choisi, parmi l'ensemble des gestes que nous avons mis à l'épreuve dans notre thèse, de présenter ici des exemples de mise en œuvre différenciée du geste d'ostension par les tuteurs, geste dont la littérature didactique s'est régulièrement emparée ces

dernières années et qui fait l'objet de controverses portant sur son utilité voire son opportunité. Ce geste est sans doute le plus spontanément partagée par ceux qui dans ou hors les écoles cherchent à enseigner quelque chose à quelqu'un et mérite à ce titre que l'on s'intéresse à son sort en situation professionnelle. Nous procédons ci-dessous à une présentation de ce geste avant d'analyser ses usages par les professeurs et les aides-éducateurs.

Définition de l'ostension, mode d'emploi

Avant que le didactique ne s'en mêle, l'ostension du latin *ostendere* montrer, se présente dès le ^{xiii}^e siècle comme un geste de présentation aux fidèles. C'est un geste liturgique par lequel le célébrant leur présente un objet du culte afin de rendre visible non pas ce qu'il faut savoir, mais ce qu'il faut croire. Ce concept est repris depuis une trentaine d'années dans différents champs disciplinaires pour désigner l'acte par lequel on tente de rendre manifeste une situation, un objet ou une intention (Sperber & Wilson, 1989).

Le concept est introduit en didactique des mathématiques par Ratsimba-Rajohn en 1977. Ce dernier définit la présentation ostensive comme la donnée par l'enseignant de « *tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée* ». L'enseignement par ostension consiste à montrer le savoir ou la technique à enseigner en espérant que l'élève saura repérer dans l'objet ainsi présenté les caractéristiques pertinentes à retenir. Donner à un élève la réponse à un problème est un geste d'ostension qui revient à considérer la solution comme transparente aux savoirs en jeu. Il s'oppose à un contrat constructiviste où l'élève est situé comme « résolveur de problèmes » en interagissant avec un milieu (Brousseau, 1996). Dans l'exemple ci-dessous le savoir est présenté, les problèmes à résoudre suivront après.

Exemple

- Noëlle : Ca se peut oui, ça se peut qu'en français vous ayez un tableau à remplir, ça se peut que vous ayez en géographie un tableau à remplir, c'est pas limité qu'à une discipline, d'accord ?... Deux listes de nombres et ça c'est le mot aujourd'hui à retenir, le nom le mot de la leçon, il faut repartir avec deux mots, opérateurs et celui-là, deux listes de nombres, il manque un s, sont, proportionnelles lorsqu'elles sont reliées par un même ?
- Un élève : Heu
- Un élève : Personne

- Un élève : Ah, o, opérateur
- Noëlle : Opérateur. Est-ce que mes deux listes là elles sont proportionnelles ?
- Des élèves : Oui
- Un élève : Non
- Noëlle : Oui, elles sont proportionnelles parce qu'elles sont reliées entre elles...

Effet didactique potentiel

L'ostension se présente comme un geste qui réduit considérablement la responsabilité de l'élève. Dans sa thèse, Ratsimba-Rajohn (1981) montre comment l'ostension peut faire obstacle à l'appropriation par les élèves de la signification de la notion visée. Placé trop tôt dans les moments collectifs, ce geste évite les contradictions inter-individuelles ; placé très tôt dans le travail individuel de l'élève, il occulte ses questionnements intra-individuels, diminue sa responsabilité dans la tâche et donc ses chances d'apprendre. On peut donc émettre de sérieux doutes sur sa pertinence didactique et conclure au fond, que par un retour au sens originel, l'usage de l'ostension portera davantage l'élève à croire le professeur qu'à apprendre et savoir. Depuis, de nombreux chercheurs ont mis en évidence la régularité des procédés ostensifs des enseignants (Berthelot & Salin, 1992 ; Salin, 1999 ; Margolinas, 1992), tantôt en les stigmatisant, tantôt en les présentant comme inévitables.

Nous suggérons pour notre part que son usage massif dans l'enseignement invite à considérer qu'il doit avoir un domaine de validité minimum (Salin & Mathéron, 2002) pour être ainsi maintenu dans les pratiques y compris dans celles de professionnels confirmés. Cela revient à interroger non pas la pertinence en laboratoire d'un tel geste mais son efficacité, c'est-à-dire le rapport investissement/efficacité.

Variations

Ostension assumée ou active

Salin (1997) décrit ainsi une ostension assumée : « Un enseignement relève d'une présentation ostensive assumée : s'il n'existe pas de situation adidactique d'apprentissage où l'élève peut se situer en "résolveur de problèmes" grâce à ses interactions avec un milieu de référence effectif... si le savoir... est présenté par le professeur dès l'entrée dans la situation didactique, puis "appliqué" dans des exercices proposés aux élèves. » On oppose ainsi des situations (dites adidactiques) dans lesquelles l'élève

est supposé construire son savoir par adaptation en se confrontant à un milieu à des situations répétitives dans lesquelles il est supposé appliquer ce savoir. Une des façons d'enseigner par ostension est donc de faire fonctionner des exemples pour convaincre. Si on compare la situation à un jeu, nous dirons qu'une ostension est « active » lorsqu'elle s'inscrit dans un milieu permettant à l'élève de rejouer.

Exemple

Construire un graphique qui représente le prix payé dans un parking par tranche horaire

- Noëlle : Tu dois le mettre, regarde, tu vois là il y a six et huit, regarde, c'est là que tu dois le mettre, là je te montre ? ? C'est celui-là qui est bon, dans la même dans la même ligne, dans la même rangée, tu comprends ? À chaque fois là ici ce qui est bon, c'est ça, c'est ces quatre carreaux qu'il fallait faire pas tout ça, pas tout ce qui est avant, tu comprends ? Parce que sinon il y a deux prix à chaque fois, tu comprends, voilà allez, c'est reparti.

Commentaire

Cette situation de construction graphique se prête particulièrement à l'ostension – « *c'est là que tu dois le mettre, là* » – qui est associée à une explication par l'exemple – « *dans la même dans la même ligne, dans la même rangée* ». Le discours – « *à chaque fois, c'est reparti* » – présente les signes de la possibilité (ou plutôt du devoir) de rejouer.

Effet didactique potentiel

L'enseignement par ostension suppose que l'objet présenté est suffisamment lisible pour que l'élève soit capable de produire et de reproduire les réponses attendues après que le professeur a présenté une première fois la technique, la procédure ou la connaissance liée au problème. Dans ce cas, les chances d'apprentissage sont plus élevées que dans un milieu ne permettant pas de rejouer dans des conditions semblables.

Ostension passive

Par opposition, nous qualifions de « passive » une ostension qui se produit dans une situation dans laquelle l'élève ne peut pas rejouer dans des conditions semblables.

Exemple

Construire des antonymes

- Claudette : Tu n'as pas mis le contraire d'intéressant tu as mis intéressant, inintéressant, inintéressant d'accord ? Alors cherche dans fertile comment on fait pour faire le contraire.

Commentaire

L'élève a une liste de mots pour lesquels il doit construire des antonymes. À première vue la situation semble autoriser l'élève à rejouer. Le problème posé par « intéressant » est pourtant spécifique dans la mesure où sa première syllabe est identique au préfixe « in ». Il n'est donc pas certain ici que l'ostension, non assortie ici d'explication, puisse jouer un rôle modélisateur. Le pouvoir modélisateur dépendra fortement des mots choisis dans le milieu et sera loin d'être gagné car les algorithmes de construction des antonymes peuvent sans cesse être mis à mal. Des mots comme « inflammable » ou « déterminé », s'ils avaient été présents dans la liste, auraient rendu l'ostension active pouvant questionner les automatismes trop vite construits par l'élève (tout « in » vaut préfixe)

Effet didactique potentiel

Le rendement didactique de l'ostension passive nous apparaît comme le plus faible puisque l'élève ne peut ni se confronter à un problème pour lequel le savoir se présente comme une réponse, ni appliquer ce savoir à plusieurs situations pour avoir une chance d'en repérer les caractéristiques et le domaine d'application.

Ostension déguisée

L'ostension déguisée correspond à la situation dans laquelle l'enseignant propose les exercices avant la présentation du savoir puis traite les réponses d'une certaine façon : il effectue un tri parmi elles, pour valoriser et s'appuyer sur celles qui correspondent au savoir visé sans prendre réellement en compte les autres. Le processus d'ostension est à l'œuvre comme dans une ostension assumée mais d'une façon masquée car le problème n'est résolu que par certains élèves de la classe pilotés par le professeur.

Ce geste mis en évidence aussi bien en mathématiques (Salin, 1997) qu'en français (Lahire, 1993) ne peut par définition fonctionner qu'au moment d'une gestion collective ou d'un groupe restreint comme ci-après :

Exemple

Nous pouvons voir en partie ici la façon dont le professeur chemine à travers les réponses des élèves, en refusant certaines réponses, en ne tenant pas compte d'autres, en sélectionnant ce qui l'intéresse pour avancer dans le problème. L'enseignement par ostension déguisée est une stratégie parmi d'autres possibles. L'enseignant professeur pourrait par exemple modifier le problème ou prendre en charge certaines difficultés et le reposer en travail individuel.

Effet didactique potentiel

L'effet nous apparaît très dépendant du contexte. L'ostension déguisée permet l'avancée collective du savoir mais ne dispense pas de s'assurer que chaque élève est en phase avec cette avancée. Les réponses fausses des élèves peuvent être de précieux indicateurs pour vérifier que les élèves travaillent bien avec les mêmes objets que le professeur (5).

Ostension par un pair

L'ostension peut être le fait d'un élève plus avancé qui épargne le travail aux autres, c'est l'ostension par un pair, incidente mais qui peut être favorisée par le type de contrat en vigueur dans la classe et les conventions de prises de parole.

Exemple

- Noëlle : Chut, par exemple, la première c'est facile, pour une personne s'il y a une personne qui monte dans le quatre-quatre elle va payer combien ?
- Mourad : Trois francs [Noëlle fait comme si elle n'entendait pas la réponse de Mourad]
- Élèves d'un autre groupe : Cinquante francs [ostension par un pair]
- Noëlle : Cinquante francs et vous vous trouvez combien pour deux ?

Commentaire

Ici, l'ostension est réalisée par un élève extérieur au groupe d'élèves faibles vers lesquels était dirigé l'étayage de la maîtresse. On peut supposer que l'élève à l'origine de l'ostension est conforté dans son intervention à deux titres : le professeur fait comme s'il n'entendait pas la réponse fautive de Mourad et permet l'intrusion d'un tiers ; après l'intervention, le professeur accepte et prend appui dessus sans faire de remarque défavorable envers l'élève intervenant.

Effet didactique potentiel

L'intervention d'un pair dépend du seuil de tolérance du professeur mais surtout plus subtilement, de la façon dont il crée les conditions didactiques pour que ce genre d'intervention soit possible, voire favorisé. En termes de « topogenèse » (de responsabilité), l'élève au départ sollicité est du coup dispensé de réponse et peut même dans les situations extrêmes compter sur un tiers qui ne manquera pas d'intervenir. Le rendement didactique se présente alors plutôt comme négatif. Mais tout cela dépend au fond du projet de l'enseignant qui peut souhaiter voir le temps didactique avancer pour cet élève en difficulté à ce moment précis pour des raisons très diverses et légitimes : il a prévu à d'autres moments un ralentissement, la difficulté s'avère insurmontable pour cet élève, la séance est sur la fin, l'enjeu de savoir n'est pas là...

Ostension différentielle

Nous développerons plus loin dans nos analyses une forme d'ostension que nous appelons différentielle en référence au concept de « contrat différentiel » (Schubauer-Léoni, 1988). Un contrat différentiel désigne des attentes différentes de la part du maître en fonction du statut des élèves. Ce contrat affecterait aussi bien la nature des aides apportées par le maître que les savoirs enseignés en fonction des élèves – catégorie sociale, réussite scolaire.

Effet didactique potentiel

L'effet didactique dépend des différences mises en jeu. Nous nous sommes intéressés à des modalités qui nous sont apparues différenciatrices didactiquement et socialement. Nous réservons l'étude des exemples dans le chapitre analyse où nous verrons

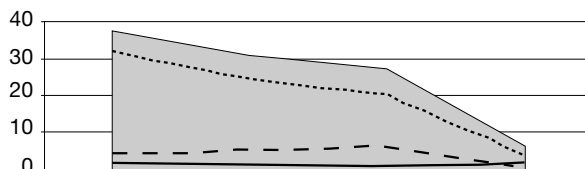
que les conditions dans lesquelles se réalise l'ostension peuvent faire gagner ou faire perdre ce que G. Sensevy appelle du capital d'adéquation, sorte de monnaie symbolique qui attribue du succès ou de l'échec à un élève et donc un poids, une crédibilité dans la classe vis-à-vis des pairs, du maître et de lui-même.

ANALYSE, DONNÉES QUANTITATIVES

Nous avons regroupé l'ostension dans une catégorie dite de « contrôle du milieu » avec d'autres gestes comme la réduction de milieu (6) ou la correction, le critère de regroupement étant le fait d'agir sur la quantité de choix possibles laissés à l'élève dans la situation. Avec l'ostension, le nombre de choix possible est nul.

Partition du macro-geste contrôle, gestes/heure

Nous avons relevé pour ce macro-geste une tendance commune à la grande majorité des gestes étudiés, c'est-à-dire une convergence quasi systématique entre Claudette professeur expérimenté et Emma « son » aide-éducatrice que nous exprimons en termes d'assujettissement au professeur. Nous



Nombre moyen de gestes produits en heure par chaque tuteur (PE ou AE)

	Emma math. (AE chez Claudette)	Claudette math. (PE expérimentée)	Noëlle math. (PE novice)	Jean-Philippe math. (AE chez Noëlle)
Total	37,4	30,7	27	6,2
Correction	1,7	1,1	0,6	1,7
Ostension	3,9	5,1	6,2	0,6
Réduction	31,8	24,5	20,3	3,9

interrogerons à la fin de cet article ce lien de dépendance en regard d'autres contraintes qui pèsent sur le tandem. Inversement, on observe ici une autonomisation de Jean-Philippe par rapport à Noëlle. Nous l'avons imputée à l'association de cet aide-éducateur qui nous déclare une forte expérience dans la discipline et d'une enseignante novice. Son point de vue affirmé sur l'enseignement et son projet professionnel pour présenter le concours de professeur des écoles peut ainsi expliquer la relative indépendance de ses pratiques gestuelles d'aide.

Un point de convergence cependant pour les deux aides-éducateurs, ils font preuve d'une plus grande réticence envers le geste d'ostension que les enseignantes.

Nous pensons voir l'effet de prévention des enseignantes les pressant de ne jamais livrer les solutions aux élèves. Nous trouvons les traces de ces recommandations dans les interviews.

Mais c'est un paradoxe que chaque enseignante, la novice comme l'expérimentée, investissent également ce geste alors qu'elles le déconseillent fermement à leurs subordonnés. L'examen des conditions de son apparition nous aidera à comprendre l'intérêt didactique de ce geste mais aussi et surtout, mettra en évidence des modalités spécifiques aux tuteurs avec des effets potentiels didactiques inégaux.

ANALYSES CLINIQUES

Claudette, enseignante expérimentée, un usage contrôlé de l'ostension

L'intrus

Observe ces tableaux. Ces listes de nombres sont-elles toutes proportionnelles ? Pourquoi ?

Chaque tableau présente deux listes de nombres. L'élève doit pour chaque tableau et chaque couple de nombres trouver le coefficient multiplicateur, comparer les coefficients et conclure à la proportionnalité si le coefficient est le même pour un tableau. Le milieu présente une possibilité de rejouer à plusieurs

A					B					C				
2	4	6	8	10	0	1	2	3	4	3	6	9	12	30
10	20	30	40	50	0	1	4	9	15	12	24	36	48	120

niveaux. L'élève peut et doit trouver un coefficient pour chaque paire, ce qui lui donne quinze occasions de s'exercer à la recherche d'un opérateur. Le milieu permet en outre de s'essayer trois fois sur la comparaison des opérateurs.

Observons un extrait de la dévolution collective :

- Claudette : Vous devez bien les regarder ces tableaux, et dire si ce sont des tableaux qui représentent des situations de proportionnalité comment on fait pour reconnaître si c'est une situation de proportionnalité ?
- Un élève : Deux fois cinq
- Claudette : Qu'est-ce qu'on va regarder ?
- Un élève : De plus
- Claudette : Si
- Un élève : Deux fois cinq, si c'est pareil
- Claudette : Comment ça si c'est pareil ?
- Des élèves : Deux fois quinze, deux fois cinq
- Claudette : Comment je fais pour reconnaître que le tableau représente une situation de proportionnalité ?
- Un élève : Parce que fois, cinq ? !
- Claudette : Donne-moi en général, pas sur le tableau A. Comment est-ce que je repr..., je repré je vois que c'est un tableau de proportionnalité ?
- Un élève : Bè c'est tous les mêmes, parce que du haut en bas c'est...
- Claudette : Pour passer du haut en bas, on multiplie
- Un élève : Par cinq
- Claudette : Par quelque chose pas forcément par cinq tout à l'heure c'était par huit pour les bouilles.

Dans ce moment collectif, Claudette résiste avec une certaine efficacité à la pression des élèves qui veulent traiter directement le tableau A ; malgré ses efforts, les élèves font fonctionner le tableau A comme un exemple à reproduire. Le milieu présenté en collectif par la maîtresse ne laisse guère d'autre choix car il ne permet pas de rétroactions à lui seul. Il est nécessaire que le professeur valide ou invalide les réponses de l'élève.

Examinons dans le travail individuel un échange avec Néma, bonne élève, dans lequel nous avons relevé une ostension manifeste.

- Claudette : ... après, pour passer de neuf à trente-six est-ce que c'est encore trois ?

- Néma : Oui
- Claudette : *Hum tu es sûr ?... C'est pas trois, c'est quatre, trois fois quatre douze, six fois quatre vingt-quatre, après ? Neuf fois quatre, c'est bien trente-six ? [je souligne, DL] Est-ce que douze, que multiplie quatre, ça fait quarante-huit ?*
- Néma : Oui
- Claudette : Oui, est-ce que trente que multiplie quatre ça fait cent vingt ?
- Néma : Oui
- Claudette : Oui, donc c'est un tableau ? de proportionnalité puisque tu multiplies par ?
- Néma : Quatre
- Claudette : Par quatre bravo !

Notons que l'intervention est placée après un temps assez long de prise en charge du problème (tableau C). Claudette réduit dans un premier temps le milieu en isolant l'opérateur reliant neuf à trente-six. Elle réalise alors que Néma a fait une erreur en trouvant trois au lieu de quatre pour les deux premières paires (3, 12) et (6, 24). La maîtresse rectifie l'opérateur pour les deux premières paires et prend en charge la troisième (9, 36) ; c'est à cet endroit que nous interprétons le geste d'ostension active : « trois fois quatre douze, six fois quatre vingt-quatre après ? Neuf fois quatre, c'est bien trente-six ».

L'ostension est active en ce sens qu'elle est modélisatrice pour la recherche des opérateurs liant les couples de nombres qui suivent. Mais le professeur maintient son aide car la recherche des opérateurs est moins ici son enjeu essentiel que l'identification de leur identité entre les deux listes de nombres. En effet, la suite de l'interaction montre des successions de réduction du milieu (« Est-ce que douze, que multiplie quatre ça fait quarante-huit ? ») qui déchargent Néma de la responsabilité de rechercher seule chaque opérateur pour lui permettre d'identifier sa permanence.

Nous caractérisons ce type d'ostension comme un geste actif, produisant une possibilité d'apprentissage dans la mesure où il essaie de favoriser le repérage et le réinvestissement par l'élève des éléments stables relatifs à une technique. Le geste d'ostension a ici un double effet actif permis par ce milieu : il prend en charge une partie du problème et a un pouvoir modélisateur.

Cette modalité gestuelle de Claudette associée à un milieu permettant de rejouer se retrouve dans la plupart des situations proposées par ce professeur,

tant sur les problèmes numériques que sur les représentations graphiques. Elle semble être particulièrement dispensée en direction des bons élèves. Prenons encore un autre extrait d'épisode lié au problème suivant :

Vente par correspondance

Le comptoir du livre propose des livres au prix unique de 35 francs. Quel que soit le montant de la commande les frais d'expédition sont de 17 francs. Construis un tableau pour connaître le prix total de quatre livres, six livres et dix livres. Le prix total est-il proportionnel au nombre de livres commandés ?

Une ostension vise un autre enjeu à la fin de la deuxième séance. Il s'agit de tirer les conséquences de la prise en compte de la constante b dans l'expression $y = ax + b$, b étant les frais d'expédition. L'aide de Claudette dure deux minutes, ce qui est assez long et vise trois élèves. Dans cet épisode, elle encadre la résolution du problème jusqu'à l'ostension qui intervient à la fin de l'épisode face aux difficultés des élèves.

- Claudette : Alors comment tu vas faire pour calculer pour quatre livres ? Tu as un cahier de brouillon Mohamed ? ! J'avais demandé de le sortir pourquoi ? Comment tu fais pour calculer ça ?
- Mohamed : Cent quarante
- Claudette : Pourquoi cent quarante ?
- Mohamed : ...
- Claudette : Un livre ça coûte combien ?
- Mohamed : Dix-sept francs
- Claudette : Non
- Mohamed : Trente-cinq francs [...]
- Claudette : ... il faut rajouter quelque chose
- Boufida : Dix-sept
- Claudette : Pourquoi ? Pourquoi il faut rajouter dix-sept
- [...]
- Kjadly : Le livre il coûte dix-sept
- Claudette : Non le livre ne coûte pas dix-sept francs. Il y a un colis à faire. Tu vas pas les acheter dans un magasin tu les commandes par correspondance par la poste donc il faut rajouter
- Kjadly : Dix-sept francs
- Claudette : *Dix-sept francs donc ça fait cent quarante plus dix-sept [Ostension]*

- Edhi : Cent cinquante-sept. J'ai compris
- Claudette : Maintenant tu calcules pour six puisque tu as compris

On remarque que l'intervention de Claudette apparaît après que Mohamed se soit emparé du problème. Ce dernier est en mesure de produire une réponse (35 fois 4) qui prend en compte certains éléments essentiels du problème, mais qui omet le prix du transport. Claudette conclut l'épisode avec le geste d'ostension dans un milieu permettant aux élèves de tirer profit de l'interaction. Ils peuvent encore s'essayer pour appliquer l'algorithme pour six puis dix livres (on peut établir cette conjecture au moins pour Mohamed qui est au centre de l'interaction).

Nous concluons de nos analyses que les ostensions de Claudette sont produites à un moment où les élèves ont largement commencé à assumer les problèmes tout en leur laissant une chance de rejouer à nouveau dans le milieu par imitation de l'algorithme ou de la procédure.

Cet usage de l'ostension comme moyen d'enseignement nous est apparu très présent pour les bons élèves. Qu'en est-il pour les élèves réputés plus faibles ?

L'exemple ci-dessous illustre la façon dont Claudette évite le recours à l'ostension avec les élèves plus faibles :

- Claudette : Qu'est-ce qu'il y a [*elle regarde le cahier*] t'as rien fait là ! T'as pas marqué oui ou non, si tu mets les deux ça va pas hein ! Regarde les tableaux et dis-moi ?? Depuis tout à l'heure ?? On a toujours la même opération à faire, tu regardes, tu multiplies par combien, pour aller de deux à dix tu multiplies par combien ?

[...]

- Jonathan : Deux
- Claudette : Non

[...]

- Claudette : ?? alors pourquoi celui-là
- Jonathan : ??
- Claudette : ?? le un tu le multiplies par deux ça fait quoi ? tu utilises deux
- Jonathan : ??
- Claudette : Pour passer de la ligne d'en haut à la ligne d'en bas tu fais la même multiplication là t'as pas la même là tu as un par un alors que là tu multiplies par ?? tu vois à chaque fois tu changes. Et celui-là tu multiplies par combien ?
- Jonathan : ??

- Claudette : Non pour aller de trois à douze tu multiplies par combien ?
- Jonathan : ...
- Claudette : Est-ce que tu trouves la même opération que pour aller de six à vingt-quatre ?
- Jonathan : ...
- Claudette : Bon alors ?, comment tu fais pour passer de cette ligne-là à cette ligne-là, bê cherche ! attend, tu me mets oui, ça veut dire que il y a quelque chose par quoi on multiplie.

À l'inverse, des interventions auprès des bons élèves, nous sommes au début de la résolution du problème que nous avons présenté plus haut. Jonathan n'est toujours pas entré dans la tâche : « t'as rien fait là ». Il s'agit bien dans un premier temps qu'il accepte d'en assumer la responsabilité. Pour cela nous voyons à l'œuvre de multiples gestes concurrents de l'ostension : plusieurs réductions de milieu – « tu multiplies par combien, pour aller de deux à dix tu multiplies par combien » –, un geste d'explication – « Pour passer de la ligne d'en haut à la ligne d'en bas tu fais la même multiplication... » –, la manifestation d'accords et de désaccords à valeur de guidage.

Claudette montre qu'elle a le choix entre deux stratégies gestuelles : le geste d'ostension et une variété d'autres gestes – réductions, explications, acceptations/refus. Le choix de l'une ou l'autre des stratégies n'est pas indifférent : la seconde option représentée par une abondance de gestes alternatifs à l'ostension renforçant la « topogénèse » et l'enrôlement est plutôt mise en œuvre par le professeur en direction des élèves faibles alors que l'ostension active à valeur modélisatrice s'adresse davantage aux bons élèves après leur engagement dans la tâche, mais mis temporairement en difficulté.

Emma, aide-éducatrice, une ostension plus aléatoire

Nous avons observé presque deux fois moins de gestes d'ostension chez Emma que chez Claudette en mathématiques. Si nous analysons les conditions de leur manifestation, ils apparaissent nettement plus tôt que chez l'enseignante. C'est le cas de l'épisode suivant :

Baptême tout terrain

À l'occasion d'une démonstration de véhicules tout terrain sur la plage, plusieurs pilotes organisent des baptêmes en 4 x 4. le pilote de la voiture que tu

peux observer sur la photographie propose un tarif unique : 50 francs par personne.

Nombre de personnes	1	2	3	4	5	10
Prix à payer						

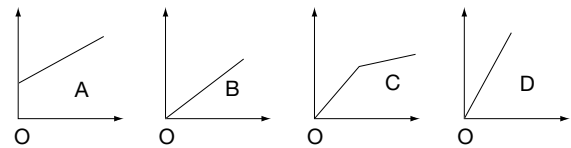
- Emma : Quel est le prix à payer par personne ?
- Walid : Cinq cent francs ?
- Emma : *Cinquante francs par personne ? ? pour trois, cinquante, fois, trois, ça fait cent cinquante tu es d'accord avec ça ensuite, (? ?)* [première ostension]
- Walid : ? ?
- Emma : Et non et non comment tu vas faire tu vas prendre toujours le prix au départ et tu vas multiplier par quatre, *cinquante fois quatre deux cents* [seconde ostension].

Emma transforme immédiatement la réponse de Walid, « cinq cents francs » deviennent « cinquante francs », et la première ostension suit aussitôt, ouvrant la possibilité que Walid modélise et reproduise. La seconde ostension intervient aussitôt après l'échec de la modélisation. Rien ne permet d'interpréter le geste d'ostension comme un renoncement aux termes d'une aide à court d'arguments : ni un effet d'attente sur Walid qui n'est pas un élève en difficulté, ni le temps de l'aide qu'elle vient de lui consacrer, quelques secondes à peine d'échange, temps insuffisant pour prendre la mesure d'un blocage de l'élève. La situation permettra cependant à Walid de rejouer. De ce point de vue, l'ostension active est la conséquence du milieu prévu par l'enseignante. Les éléments qui restent sous le contrôle de l'aide-éducatrice c'est-à-dire le moment de l'intervention et le type de geste employé sont par contre problématiques dans la mesure où ils interviennent auprès d'un élève qui n'est pas encore engagé dans le problème.

Emma produit une ostension auprès d'un autre élève Valentin dans l'épisode suivant :

Indique quels graphiques représentent une situation de proportionnalité.

- Emma : Et la D ?
- Valentin : Au lieu d'aller droite comme ça, elle y va comme ça elle y va en l'air
- Emma : Je suis pas d'accord,
- Valentin : Hé oui je suis d'accord



Prix d'une course en taxi en fonction de la distance.	Prix de la viande de porc en fonction du poids.	Prix de la location d'un pédalo en fonction de la durée.	Montant d'un salaire en fonction du nombre d'heures.
---	---	--	--

- Emma : Celle-ci et celle-ci (B et D) est-ce que tu penses que c'est pas pareil ?
- Valentin : Non c'est pas pareil
- Emma : Ton trait, il va toujours dans la même direction, là il va toujours dans la même direction, il monte tout le temps, là il est tout le temps comme ça, donc moi, pour moi ça c'est une situation de proportionnalité ? ?
- Valentin : Ah ouaih
- Emma : Pourquoi parce qu'il passe par zéro est que la ligne est ? ?

Dans cet exemple, l'élève a terminé sa tâche. Emma intervient pour mettre à l'épreuve sa réponse fautive pour le dernier graphique D. À ce stade, il nous semble utile de faire deux remarques. Nous observons incidemment les limites d'un enseignement par ostension qui conduit à un phénomène connu, le dédoublement de situation (7).

Alors que le milieu officiel pour définir un graphique représentant une situation de proportionnalité prévoit les critères alignement des points et passage par zéro, Valentin travaille ici avec des critères de ressemblance figurative « Au lieu d'aller droite comme ça, elle y va comme ça elle y va en l'air », c'est-à-dire un autre milieu beaucoup moins exigeant dont la validité est mise ici à mal. La seconde remarque concerne la nature de l'aide ostensive d'Emma : première difficulté, Valentin, bon élève, est encore disponible pour une aide non ostensive qui attirerait son attention sur les critères pertinents. La seconde difficulté vient de la façon dont l'ostension vient renforcer le dédoublement de situation en cherchant à le convaincre à partir du même référentiel de ressemblance figurative : « Ton trait, il va toujours dans la même direction, là il va toujours dans la même direction, il monte tout le temps, là ». En phase conclusive, Emma réintroduit les critères pertinents sans que nous soyons convaincu du rétablissement de la situation pour Valentin.

Chez l'aide-éducatrice, nous constatons que les manifestations du geste d'ostension se réalisent dans des conditions qui, comme chez Claudette, maintiennent une certaine activité des élèves. Mais il faut davantage y voir les effets d'un double assujettissement, d'une part au professeur c'est-à-dire au type de contrat d'enseignement ici un enseignement par ostension, d'autre part au milieu prévu par l'enseignant qui permet aux élèves de recommencer dans des situations isomorphes, ceci indépendamment de la nature des aides.

Sur le plan des gestes, le professeur adresse l'ostension en direction des bons élèves après leur engagement dans la tâche et en général avant la fin, de telle sorte que ces élèves ont en amont travaillé le problème et en aval d'autres occasions d'imiter la procédure ostensivement présentée. Les élèves faibles bénéficient au contraire d'autres gestes concurrents destinés à renforcer leur enrôlement.

L'ostension pratiquée par l'aide éducatrice ne semble pas tenir compte de ces conditions. Elle paraît plus aléatoire tant du point de vue du moment de son adressage – en début ou en fin de tâche – que de celui de son contenu susceptible de renforcer des dédoublements de situation. Ses interventions se faisant plutôt en direction des élèves moyens ou bons, nous ne pouvons pas connaître le type de geste que l'aide éducatrice dispenserait auprès des élèves faibles. Cependant, si nous tirons comme enseignement la plus grande difficulté de l'aide-éducatrice à différencier son intervention en fonction de variables contextuelles, on doit pouvoir faire l'hypothèse que les élèves en difficulté ne seraient pas traités de façon significativement différente que les bons élèves.

Noëlle, enseignante novice, une ostension différentielle

Nous retrouvons à plusieurs reprises chez l'enseignante novice l'usage de l'ostension comme moyen d'enseignement. Nous ne retrouvons pas d'ostensions en quelque sorte aléatoires, comparables à celles rencontrées chez l'aide-éducatrice.

En revanche, des épisodes témoignent de différences notables entre les deux enseignantes, différences que nous pensons pouvoir attribuer à l'ancienneté dans le métier :

– nous avons ainsi observé chez cette enseignante que l'ostension se concentre et se répète avec les mêmes élèves, et qu'elle se dévitalise progressivement, c'est-à-dire qu'elle ne produit que très peu

d'activités chez ces derniers et de plus en plus d'encadrement de la part du professeur.

Nous décrivons ci-dessous un autre phénomène témoignant d'une façon plus inattendue de l'usage de l'ostension en fonction du capital scolaire et du rôle de certains élèves dans un petit groupe. Les élèves ont été confrontés la séance précédente à quatre diagrammes présentant des informations diverses. La tâche consiste à les apparier avec d'autres représentations renfermant les mêmes informations – graphiques/tableaux, diagrammes/graphiques... Les élèves ont les photocopies des documents qu'ils doivent découper et coller par paire.

Dans la classe de Noëlle, les élèves groupés par quatre ou cinq sont organisés par groupe de niveau. L'épisode relevé concerne deux élèves Mourad et Samy situés dans le groupe des élèves réputés les plus faibles. Nous y voyons le professeur épargner à l'élève Mourad le risque d'erreur en appariant les tableaux sur son cahier ; l'ostension est passive ; aucune autre tâche parente ne permettra à Mourad de générer une véritable activité en responsabilité après cette intervention. Elle est placée assez tôt en direction de cet élève. Bien qu'étant d'un niveau assez faible, Mourad reste le plus fort de la table des très faibles dont il fait partie. À ce titre, il semble posséder un fort capital d'adéquation attesté par de nombreuses remarques positives à vocation d'encouragement faites par la maîtresse. Nous interprétons cette ostension comme destinée à lui permettre en quelque sorte de tenir son rang et d'avancer dans sa tâche, mais au prix, néanmoins, d'une régression de sa responsabilité. Ici l'ostension permet de conjuguer moins de responsabilité devant les savoirs, plus de produit mais pas nécessairement plus de compréhension.

Ce type d'ostension qui n'est motivée ni par une résistance inattendue de l'élève, ni par un effet d'attente sur un élève très faible est au fond une ostension par complaisance. Mais cette bienveillance n'est sans doute pas gratuite et semble avoir selon nous un enjeu : celle de maintenir artificiellement la fonction de leader d'un élève parmi les autres. Si Mourad s'effondre didactiquement, il n'y aura plus personne dans son groupe pour donner la réplique à l'enseignante et permettre l'illusion d'une avancée collective du travail acceptable. L'analyse des situations ne peut pas se passer du regard porté sur ce que servent les gestes de contrôle du milieu. Un même geste, comme l'ostension peut ainsi avoir des effets extrêmement variables et servir des fonctions très diverses. Il n'est pas étonnant que ce type d'usage de l'ostension ne

se rencontre pas chez les aides-éducateurs qui n'ont pas la maîtrise du temps didactique.

Dans les deux épisodes suivants, nous avons une ostension à l'effet inverse. Elle est dirigée en direction de Samy, toujours dans ce même groupe des élèves faibles et pour la même tâche :

- Noëlle : [à Sami] Tuuu, tu as tout, tu as découpé n'importe comment ! Mais Sami j'en ai ras-le-bol ! Tu peux pas savoir ! Tu dooors ! Regarde ce que tu as fait, regarde ce que tu as détruit là ! Il y avait pas un carré par hasard ? Mais tu es pas, tu es pas tranquille hein ! Regarde ! Comment tu, c'est juste ? ? Est-ce que ça ça fait partie de ça ? Ca il est tout seul non ? ! qu'est ce que tu me fais comme horreur là... non deux minutes je suis pas disponible et on découpe n'importe quoi, et on fait n'importe comment ! Voilà, maintenant je ne sais même plus dans quel sens c'est... [lui redi-
pose les graphiques sur le cahier]
- Noëlle : [à propos de Sami] Il fait n'importe quoi celui-là... et on découpe tout et n'importe quoi, un massacre... ? ? ? je vais faire votre travail ? ? Voilà

Samy fait partie des élèves possédant le moins de capital d'adéquation. Noëlle n'a manifestement pas l'intention d'améliorer le rapport de Samy à son milieu ; elle se limite à rendre conforme son produit. L'ostension est ici un geste de renoncement. L'effet et le processus sont à l'opposé du cas de Mourad dans la mesure où les ostensions sont modalisées de telle sorte que, alors qu'au fond, on donnait à Mourad ce qui ne lui était pas encore nécessaire tout à l'heure, on prend ici à Samy le peu de capital de reconnaissance qu'il pourrait éventuellement encore posséder. Nous saisissons peut-être là une des façons dont l'habitus didactique se construit et s'entretient au profit des uns et aux dépens des autres, à l'insu du professeur et des élèves dans le champ scolaire.

Compte tenu de la très faible production de gestes d'ostension par Jean-Philippe, l'aide éducateur associé à Noëlle, nous ne pourrions pas aller au-delà de l'hypothèse de l'évitement de ce geste par les aides-éducateurs posée au début de ce chapitre.

En résumé, chez Noëlle, l'ostension apparaît en mathématiques comme un moyen d'enseignement qu'elle utilise comme Claudette. Mais cette ostension se trouve parfois multipliée au point que son pouvoir didactique peut être mis en question. Nous voyons plus singulièrement apparaître une ostension destinée à maintenir artificiellement un capital scolaire chez un élève leader. Nous la désignons comme une

autre variante de l'ostension, ostension différentielle en référence à un contrat didactique différentiel.

DISCUSSION

Nous avons vu dans l'analyse quantitative du geste d'ostension que les aides-éducateurs évitent ce geste. Quand l'un d'entre eux s'en saisit, c'est d'une façon assez spontanée qui ne semble pas prendre en compte les mêmes variables contextuelles que les professeurs comme le moment de l'adressage de l'ostension, son contenu ou le type d'élèves.

Les deux enseignantes, bien qu'avec modération, utilisent ce geste comme un moyen d'enseignement dont on peut défendre l'intérêt didactique pour les élèves. Nous avons ponctuellement relevé chez l'enseignante novice un usage de l'ostension que nous avons appelé différentiel en référence à un contrat différentiel susceptible de renforcer le capital scolaire de certains élèves leaders par des procédés accélérant le temps d'enseignement pour eux-seuls (ou d'affaiblir celui d'autres élèves). Les aides-éducateurs, n'ayant pas la maîtrise de ce temps didactique, ne sont potentiellement pas disposés pour produire ce type de geste. Cet usage différentiel de l'ostension apparaît donc dans les limites méthodologiques de notre étude comme une spécificité enseignante distinguant expérimenté et novice.

L'hypothèse selon laquelle la présence d'un second tuteur serait bénéfique pour les élèves part de l'idée simple que le travail du professeur est transparent et qu'un tuteur peut produire une activité semblable par imitation. C'est là faire l'économie trop rapide sur deux aspects du métier enseignant : d'une part l'extrême finesse d'adaptation de certains gestes professoraux dont on ne découvre la fonction et l'espérance de plus value didactique que par une analyse armée dont nous avons tenté de montrer un aspect dans cet article à partir du geste d'ostension ; d'autre part, l'existence d'un pouvoir attaché à la fonction de professeur, pouvoir qui est en même temps un devoir et même une nécessité fonctionnelle, en particulier ici la maîtrise du temps de l'enseignement que n'ont pas les aides-éducateurs.

Autant cette dernière dimension consubstantielle à l'activité du professeur apparaît assez difficile (et pas nécessairement utile) à partager avec un autre tuteur, autant l'efficacité de certains gestes fonctionnels, comme ici l'ostension, dépend à notre avis moins du statut que de la capacité à perfectionner une technique. Les professeurs sont, au fur et à mesure de

leur carrière, en situation pour améliorer leur efficacité. Le partage accéléré de ce savoir-faire avec des auxiliaires d'enseignement dépend alors de la capacité des praticiens à le repérer pour eux-mêmes et à le montrer. C'est là évidemment une autre démarche où l'analyse clinique laisse la place à l'accompagnement et à la formation.

Les aides-éducateurs et le triple assujettissement

L'assujettissement des aides-éducateurs au milieu scolaire

La recherche portant sur l'ensemble des gestes a montré des aides-éducateurs participant au maintien de l'écosystème didactique grâce un investissement gestuel proche de celui des enseignants. Ce sont dans les modalités fines d'application que se révèlent des différences sans que ces dernières ne bouleversent l'ordre didactique. Nous interprétons cela comme un premier assujettissement au milieu scolaire qui fixe les règles générales du jeu. Ce que la presse désigne par « les grands frères », les faits à maintes reprises rapportés dans les enquêtes d'un rapport aux élèves différent de celui des enseignants, tout ceci aurait pu entraîner un rapport au milieu scolaire également différent de celui des enseignants. Ce rapport aurait pu être révélé par des façons de faire entraînant l'apparition d'objets nouveaux dans l'écosystème ou ne participant pas autant que les professeurs à sa stabilité. Il n'en a rien été pour les situations dont nous rendons compte. Les aides éducateurs y développent une gestuelle qui semble ne jamais rien devoir à des arguments ou des fondements empruntés à d'autres référentiels que ceux de la classe comme l'univers socio-culturel des élèves. Tout au plus et en de rares occasions, ils révèlent leur perméabilité quand les élèves évoquent des sujets issus de l'univers familial. Mais ces circonstances sont rares car les élèves sont, plus que les tuteurs eux-mêmes, soumis à la puissance du contrat et s'interdisent ces irrptions. Pour les aides-éducateurs, et dans les limites de cette recherche circonscrite à l'école élémentaire et au travail en tandem dans la classe, nous constatons le pouvoir de l'Institution pour assujettir ses nouveaux venus conduisant à ce que nous appellerions une surenchère normative ainsi que nous le suggère l'évitement de l'ostension.

Nous avons été étonnés de la faible implication des aides-éducateurs dans la gestion pédagogique de la classe – contrôle des corps, du bruit, des outils des élèves. Alors qu'on aurait pu parier que ces techniques étaient plus à la disposition du répertoire

spontané d'un intervenant non enseignant que les techniques didactiques, c'est l'inverse que nous avons observé. Ce contrôle pédagogique reste largement sous la prérogative des professeurs, alors que les aides-éducateurs investissent préférentiellement l'action didactique.

L'assujettissement au milieu didactique

À un deuxième niveau, il y a assujettissement à des normes propres aux disciplines qui donnent sa spécificité au milieu. Aider les élèves à construire un graphique ne tend pas à produire les mêmes gestes qu'aider à trouver le préfixe d'un mot. Ces contraintes, indépendantes du professeur, sont celles des savoirs que ce dernier met en scène. Tous y sont soumis. En cela les aides-éducateurs ne pouvaient pas se révéler originaux. Ce milieu est cependant le dernier acte de transposition sous la férule du professeur. C'est-à-dire que l'enseignant soumis à des contraintes en amont en ajoute d'autres sous la forme d'une modification et d'une spécification des savoirs en jeu, sous la forme également des situations dans lesquelles ces objets vont pouvoir s'animer ou se révéler, enfin dans l'action de construction d'une zone de signification partagée à propos de tous ces éléments. La dépendance des aides-éducateurs se personnalise ici progressivement, c'est-à-dire semble être de plus en plus sous l'influence de l'enseignant, bien qu'encore médiatisée par le milieu. Nous avons vu cela dans les usages de la désignation ou dans les formes d'explication préférentiellement investies selon les situations.

L'assujettissement aux enseignants

Le degré d'ouverture du milieu, la nature des objets retenus tendent à influencer l'apparition de certains gestes et de leurs variantes. Mais le milieu ne détermine pas ; il favorise certaines émergences. Le tuteur didactique prélève selon sa sensibilité, selon ses capacités de perceptions, les informations qui lui permettront d'arbitrer ses choix gestuels. Nous avons constaté cette spécificité chez les deux enseignantes. Cette spécificité, constatée chez les deux enseignantes, apparaît du coup comme une troisième instance d'influence – après le milieu scolaire et le milieu didactique – qui exerce une contrainte plus directe sur les aides-éducateurs. Nous avons cru pouvoir ainsi relever un assujettissement aux manières de faire, aux gestes particuliers des professeurs indépendamment du milieu construit. Par exemple la production d'épisodes plutôt longs en mathématiques et courts en français pour le tandem de Claudette qui ne s'est pas retrouvée pour l'autre tandem.

CONCLUSION

Nous parlons ainsi d'un triple assujettissement des aides-éducateurs pour désigner trois procès qui se jouent en dehors d'eux et qui contraignent leur action. Mais nous avons vu avec le geste d'ostension – l'étude des autres gestes en atteste également – qu'enseignants et aides-éducateurs ne se confondent pourtant pas dans les modalités fines de mise en œuvre. Ces derniers gardent une marge d'autonomie dont le potentiel didactique n'est cependant pas avéré. C'est une des difficultés de l'étude des situations d'enseignement que d'être capable de considérer au moins deux temporalités, celle de la situation de travail, dont on peut estimer le potentiel didactique immédiat pour un élève et un tuteur donnés mais aussi celle de la période, temps plus long dans lequel se créent selon l'expression de Michel Serres des « plis du temps » qui nous échappent ici nécessairement.

La recherche aura également mis à jour des différences entre professeurs que ne recouvrent pas celles qui les distinguent des aides-éducateurs. Elles

semblent assez nettes pour devoir être approfondies et vérifiées à une autre échelle : en particulier et présenté dans cet article, le comportement gestuel différentiel du professeur inexpérimenté en fonction du capital scolaire des élèves ne se présente pas toujours au bénéfice de l'apprentissage de ceux les plus en difficulté.

L'analyse didactique comparée tente au moyen de cette approche par les gestes fonctionnels d'une part de rendre compte de façons de faire présentant un certain degré de généralité, d'autre part de mettre en évidence le rendement didactique inégal selon les modalités et les contextes de mise en œuvre. C'est en ce sens que ce dialogue entre généralité et spécificité peut se révéler un niveau intermédiaire pertinent, entre solipsisme de l'individu et abstraction de l'élève épistémique, pour penser des enjeux d'enseignement de tous les élèves et de formation de leurs maîtres.

Denis Leroy

UMR Apprentissage, didactique, évaluation, formation
(INRP, IUFM d'Aix-Marseille, université de Provence)
leroy.denis@free.fr

NOTES

- (1) *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1998, n° 1, spécial : « La mise en œuvre du dispositif emplois-jeunes dans les Établissements publics locaux d'enseignement et dans les écoles relevant du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie ».
- (2) Cf. France, 1998.
- (3) Zone d'éducation prioritaire/Développement social urbain.
- (4) La dévolution d'un problème à un élève correspond au processus par lequel l'élève accepte de considérer le problème comme le sien. Le professeur a recours à un ensemble de procédés pour obtenir ce résultat (Brousseau, 1986).
- (5) Ce que Comiti, Grenier & Margolinas (1995) appellent les dédoublements de situation.
- (6) Un geste professoral essentiel du contrôle des conditions d'exercice de la responsabilité de l'élève est celui de la réduction de milieu. Il correspond à l'action du professeur pour réduire les choix de l'élève, selon l'expression de Bruner (1983), pour diminuer son degré de liberté pour accomplir sa tâche par exemple : fragmenter la tâche en étapes successives, prendre en charge certaines opérations, contrôler certaines variables.
- (7) Comiti, Grenier et Margolinas (1995) mettent en évidence le phénomène dit de dédoublement de situations révélateur des rapports de discordance entre milieu proposé par le professeur et milieu d'évolution des élèves : « *Le dédoublement de situation signifie que la situation proposée par le professeur n'est pas celle dans laquelle évoluent un bon nombre d'élèves. Le travail qui se fait dans les classes est centré souvent sur d'autres savoirs que ceux que l'enseignant veut transmettre* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- AMIGUES R. (2002). « L'enseignement comme travail ». In P. Bressoux et al., *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse : Action concertée incitative (ACI) « Cognitive » : programme « École et sciences cognitives ». Disponible sur internet : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000286> (consulté le 20 mai 2005).
- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- AUSTIN J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éd. du Seuil.
- BALACHEFF N. (1988). « Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques ». In C. Laborde (éd.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 15-26.

- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1999). *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- BERTHELOT R. & SALIN M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Thèse de doctorat : didactique des mathématiques, université Bordeaux 1.
- BRESSOUX P. et al. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse : Action concertée incitative (ACI) « Cognitive » : programme « École et sciences cognitives ». Document PDF, disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000286>, consulté le 20 mai 2005.
- BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, 33-115.
- BROUSSEAU G. (1996). « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques ». In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (coord.), *Actes de la VIII^e école et université d'été de didactique des mathématiques*. Saint-Sauves d'Auvergne : août 1995. Clermont-Ferrand : IREM, p. 3-46.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques, 1970-1990*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- BRUNER J. S. (1987). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CASALFIORE, S. (2000). « L'activité des enseignants en classe : contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants ». *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 6.
- CENTENO J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant*. Thèse de doctorat [inachevée]. Documents rassemblés par Claire Margolinas. Bordeaux : université Bordeaux 1 : LADIST.
- CHEVALLARD Y. (1983). *Remarques sur la notion de contrat didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1989). « Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel ». In *Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : université Joseph Fourier-Grenoble 1 : laboratoire IMAG.
- CHEVALLARD Y. (1996). « La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique ». In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (coord.), *Actes de la VIII^e école et université d'été de didactique des mathématiques*. Saint-Sauves d'Auvergne : août 1995. Clermont-Ferrand : IREM, p. 83-122.
- CHEVALLARD Y. (1997). « Familiale et problématique, la figure du professeur ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 17-54.
- CHEVALLARD Y. ; BOSCH M. & GASCON J. (1997). « Estudiar matemáticas : slabon perdido entre ensenanza et aprendizaj ». *Quadernos de education*, n° 22,
- CHEVALLARD Y. (2002). « Organiser l'étude : structures et fonctions ». In J. Dorier, M. Artaud & M. Artigue (coord.), *Actes de la 11^e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : Éd. La pensée Sauvage.
- CLANET J. (2002). « Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves ». In P. Bressoux et al., *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse : Action concertée incitative (ACI) « Cognitive » : programme « École et sciences cognitives ». Disponible sur internet : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000286> (consulté le 20 mai 2005).
- COMITI C. ; GRENIER D. & MARGOLINAS C. (1995). « Niveaux de connaissance en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques », In *Différents types de savoirs et leur articulation*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage
- DE LANDSHEERE G. & BAYER E. (1969). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Direction générale de l'organisation des études.
- DOYLE W. (1986). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants ». In M. Crahay & D. Lafontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p.
- GAGE N. L. (1976). « Une approche analytique de la recherche sur les méthodes pédagogiques ». In A. Morrison & D. Mc Intyre (éds.), *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris, Dunod, t. 1, p. 36-53.
- GARCION-VAUTOR L. (2000). *L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Aix-Marseille 1.
- GAUTHIER C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1994). « Organisation des études dirigées à l'école élémentaire ». Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 33, p. 2393
- FRANCE : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE : INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). *La situation des aides éducateurs*. Disponible sur internet : <http://www.education.gouv.fr/syst/igaen/rapports.htm> (consulté le 20 mai 2005)
- GLASMAN D. [dir.] (2001). *Auxiliaires d'école*. Recherche effectuée pour le compte du ministère de l'éducation nationale. Saint-Étienne: université Jean Monnet.
- GLASMAN D. & COLLONGES G. [dir.] (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP.
- JAROUSSE J.-P. & LEROY-AUDOUIN C. (2001). « Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 97-109.
- JOHSUA S. (1988). « Le "contrat didactique" et l'analyse des phénomènes didactiques ». *Interactions didactiques*, n° 8, [universités de Neuchâtel & Genève].
- JOHSUA S. (2002). « Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques : vers une didactique comparée ». In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (coord.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 17-24.
- JOHSUA S. & FELIX C. (2002). « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.

- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION (1998). *La lettre de l'éducation : l'hebdomadaire des professionnels de l'éducation*, n° 240, 29 juin.
- LEROY D. (1999). *Aides-éducateurs à l'école élémentaire*. Étude menée pour le Centre Alain Savary, INRP. Inédit.
- LEROY D. (2004). *Contribution à la description des gestes d'enseignement. Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles*. Thèse de doctorat : psychologie, université Aix-Marseille 1.
- LOQUET M. ; GARNIER A. & AMADE-ESCOL C. (2002). « Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 99-109.
- LEUTENEGER F. & MUNCH A.-M. (2002). « Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 111-121.
- MARCHIVE A. & SARRAZY B. (2000). « Les interactions maître-élève : analyse critique et anthropo-didactique ». In *Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique*. Actes du 3^e colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants ». Marseille : IUFM d'Aix-Marseille : 14-16 février 2000. Disponible sur internet : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/marchive.html> (consulté le 20 mai 2005)
- MARGOLINAS C. (1992). « Eléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 113-158.
- MARGOLINAS C. (1995). « La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse *a posteriori* des situations ». In *Les débats de didactique des mathématiques : actes du séminaire national, 1993-1994*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- MARTINEAU S. ; GAUTHIER C. & DESBIENS J.-F. (1999). « La gestion de la classe au cœur de l'effet enseignant ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n°3, p. 467-496.
- MATHERON Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Aix-Marseille 1.
- MATHERON Y. & SALIN M.-H. (2002). « Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 57-66.
- MAUSS M. (1934/1950). « Notion de technique du corps ». In *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, p. 365-372.
- MERCIER A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat : didactique des mathématiques, université Bordeaux 1.
- MERCIER A. (1998). « La participation des élèves à l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 18, n°3, p. 279-310.
- MOLNAR A. (1999). *Smaller Classes and Educational Vouchers : A Research Update*. Keystone : Research Center.
- MOPONDI B. (1995). « Les explications en classe de mathématiques ». *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol. 15, n° 3, p. 7-52.
- PERRENOUD P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux.
- POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- RATSIMBA-RAJOHN H. (1977). *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques*. Diplôme d'études approfondies, université de Bordeaux 1
- RATSIMBA-RAJOHN H. (1981). *Étude de deux méthodes de mesures rationnelles, la commensuration et le fractionnement de l'unité, en vue d'élaboration de situations didactiques*. Thèse de 3^e cycle : didactique des mathématiques, université de Bordeaux 1.
- RIA L. & DURAND M. (2001). « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leur premières expériences en classe ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 111-123.
- SALIN M.-H. (1997). « Contrainte de la situation didactique et décisions de l'enseignante ». In C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématique*. Paris : L'Harmattan.
- SALIN M.-H. (1999). « Pratiques ostensives des enseignants ». In C. Lemoine & F. Conne (éds), *Le cognitif en didactique des mathématiques*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L., (1988) « Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement ». *Interactions didactiques*, n° 8, [universités de Neuchâtel & Genève].
- SCHNEUWLY B. (2000). « Les outils de l'enseignant, un essai didactique ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 22, p. 19-38.
- SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- SENSEVY G. (2002). « Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve ». In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrise (coord.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 27-46.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éd. de Minuit.
- VEYNE P. (1979). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et du CENTRE NATIONAL DU LIVRE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AN ANNUAL ENGLISH SELECTION – 2005, 46, Supplement ISBN 2-7080-1100-6

Ethnic Segregation and its Effects in Middle School in France	Georges FELOUZIS
The “Military Society” Its Future Seen through Professionalization	François GRESLE
“Disaffection” for Science Studies: Paradoxes of the French Case	Bernard CONVERT
Micro-Macro Transitions: Limits of Rational Choice Theory in James Coleman’s Foundations of Social Theory	Mohamed CHERKAOUI
The Missing Piece in Rational Choice Theory	Olivier FAVEREAU
Social Stratification of Musical Tastes: Questioning the Cultural Legitimacy Model	Philippe COULANGEON

SUBSCRIPTIONS

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS

Revue française de sociologie
5 allée du Torrent – 05000 GAP cedex France

Tel. (00 33) 4 92 53 85 72 Fax (00 33) 4 92 51 78 65
editions.ophrys@wanadoo.fr

Annual Subscriptions 2005

€ 110 four quarterly issues + the English selection

Single issue 2005

€ 30 the annual English selection

NOTE DE SYNTHÈSE

Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation

*Claudine Blanchard-Laville,
Philippe Chaussecourte,
Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty*

Cette note de synthèse se propose de faire le point des travaux de recherche publiés dans le champ de l'éducation et de la formation depuis 1987 et relevant d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. Ce travail fait suite à la note de synthèse parue à cette date dans la Revue française de pédagogie et qui témoignait de la constitution de ce champ spécifique de recherches dans la lignée de ce que S. Freud a énoncé en 1913, à savoir que la psychanalyse pouvait présenter un certain intérêt pour la pédagogie. Dans la première partie de l'article, nous nous sommes attachés à décrire l'évolution de cette approche dans les deux dernières décennies, en la resituant dans le cadre d'une évolution plus large du contexte social et d'une évolution concomitante de la clinique psychanalytique. Cela nous amène à discuter plusieurs questions concernant l'épistémologie de ces recherches. Dans la deuxième partie de l'article, nous proposons un panorama des travaux et des recherches, en les ayant regroupés sous trois rubriques, « l'infantile », « le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) » et le tryptique « groupes-institutions-organisations », dont nous avons pensé qu'elles constituaient des notions organisatrices et/ou fédératrices de ce champ.

Descripteurs (TEE) : courant pédagogique, Freud (Sigmund), pédagogie thérapeutique, psychanalyse, psychologie clinique, rapport au savoir, sciences de l'éducation, théorie de l'éducation, 1990-1999.

PRÉAMBULE

La question de l'*application de la psychanalyse à la pédagogie* a été posée pour la première fois par Sandór Ferenczi, lors d'une conférence à Salzbourg, en 1908, dans le sillage de Sigmund Freud dont il était l'un des plus proches disciples. Remarquons qu'à cette époque, S. Freud se préoccupait déjà de psychanalyse appliquée, comme en témoigne la publication de ses *Essais de psychanalyse appliquée* en 1906. Cette question est à nouveau soulevée par le pasteur Oscar Pfister dans son ouvrage *La méthode psychanalytique* (1913) que S. Freud a préfacé. La même année, S. Freud lui-même présente dans la revue *Scientia* un texte intitulé *L'intérêt de la psychanalyse* et dans cet article, un paragraphe est consacré à « l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique » (1). Dans ce passage, S. Freud envisage que la psychanalyse puisse avoir un intérêt important pour « la science de l'éducation » (*Erziehungslehre*) et que les « éducateurs » puissent « se familiariser avec la psychanalyse » avec profit. Il reprend ce thème en 1925, dans la Préface du livre d'August Aichhorn *Jeunesse à l'abandon* (2). Enfin, en 1933, dans sa célèbre « Sixième Conférence », il énonce ce que certains ont pu appeler « Le testament à Anna » : « Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante. Je me réjouis de pouvoir dire au moins que ma fille, Anna Freud, s'est assigné ce travail comme tâche de sa vie, réparant de cette façon ma négligence. » (3) Un examen plus approfondi des éléments évoqués ici succinctement est mené par Mireille Cifali et Francis Imbert dans leur ouvrage *Freud et la pédagogie* (1998) qui a aussi le mérite de rassembler des extraits de textes originaux de S. Freud ainsi que d'August Aichhorn et Hans Zulliger, pédagogues contemporains de S. Freud.

Ce courant de réflexion initié par S. Freud et S. Ferenczi, et que S. Freud a confié à sa fille Anna pour le faire fructifier, a donné lieu par la suite à toute une série de travaux qui sont rapportés dans la note de synthèse rédigée en 1987 pour la *Revue française de pédagogie* par Jean-Claude Filloux, sous l'intitulé « Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique ». Comme il est d'usage dans les notes de synthèse de la revue, une analyse du thème y est proposée, suivie d'une importante bibliographie. Au début de son texte, J.-C. Filloux souligne un double aspect de la psychanalyse qui serait, selon lui, à la fois « pratique » par la cure et « savoir » par le « corpus » de connaissances. Rappelons que, pour S. Freud (1923), la psychanalyse se déclinait selon trois dimensions : « 1) un procédé d'investigation des processus psychiques qui autrement sont à peine accessibles ; 2) une méthode de traitement des troubles névrotiques, qui se fondent sur cette investigation ; 3) une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui fusionnent progressivement en une discipline scientifique nouvelle ». En passant de trois composantes à deux, on peut se demander si J.-C. Filloux n'a pas cherché à minimiser le premier point de S. Freud, premier point qui met en relief le fait que la psychanalyse est aussi une méthode de « recherche ». Il nous semble que ce ne soit pas le cas dans la suite de son texte. On peut sans doute voir plutôt dans l'organisation de son article en quatre paragraphes intitulés respectivement « Freud et ses disciples éducateurs (1908-1937) », « La *Revue de pédagogie psychanalytique* (1926-1937) », « Une pédagogie inspirée du savoir psychanalytique ? », « Une approche psychanalytique du champ pédagogique » un reflet de l'évolution des mentalités sur ces questions au cours de cette période de quarante-vingt années depuis la première formulation de Freud, dans une perspective diachronique.

ACTUALISATIONS

De la présence du courant clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation

Pour préciser cette évolution au cours de la fin de cette période, rappelons comment J.-C. Filloux évoque, dans son dernier paragraphe, la recherche fondamentale dans le champ pédagogique français, celle qui, à ses yeux, « utilise » le corpus de connaissances psychanalytiques. Il remarque que ce n'est qu'à partir des années soixante-dix qu'apparaît explicitement un questionnement psychanalytique du rapport maître-élève, de l'institution pédagogique ou de l'« être enseignant », autrement dit une approche psychanalytique des objets du champ de l'éducation et de la formation. Pour cette dernière période, qui va pour lui du début des années soixante-dix à la date de rédaction de sa note de synthèse, c'est-à-dire 1987, il distingue plusieurs thèmes centraux : « le maître "exposé" à l'enfance », « le groupe-classe », « le désir de savoir, désir d'enseigner », « la relation enseignant/enseigné », « le rapport aux disciplines », notamment à travers le cas particulier des mathématiques. Il termine l'article en reprenant comme intitulé de sa conclusion le titre du texte de S. Freud de 1913, *L'intérêt de la psychanalyse*, et en posant trois questions : celle de la demande des acteurs du champ pédagogique (Existe-t-elle ? Sous quelle forme ? De qui émane-t-elle ?), celle « de ce que la psychanalyse "propose" au niveau d'un processus de changement » et enfin, celle de la formation des enseignants, pour laquelle il évoque l'existence de groupes d'échanges d'expériences de style « groupes Balint (4) » auxquels il semble attribuer une capacité à sensibiliser les enseignants à la dimension inconsciente, sinon à les accompagner dans une modification de leur fonctionnement psychique en situation professionnelle.

Étant donné la place de la *Revue française de pédagogie* dans le champ des recherches en éducation et formation, il est intéressant de considérer ce qui a été publié selon une perspective clinique dans cette revue depuis la parution du travail de J.-C. Filloux. Mentionnons un article de Janine Filloux en 1989 sur le concept de transfert, qui est le dernier de ceux qu'elle y a publiés, ainsi qu'un dossier intitulé « Approches cliniques d'inspiration psychanalytique » coordonné par Claudine Blanchard-Laville en 1999, dans lequel on relève, outre un choix de références traitant de ce thème et ayant marqué les trente dernières années, un article de sa part définissant ce qu'elle entend par *approche clinique d'inspiration psychanalytique* accompagné d'une analyse des enjeux théoriques et méthodologiques de cette approche et deux articles illustrant cette démarche, émanant respectivement de Françoise Hatchuel et de Bernard Pechberty. En 2001, la *Revue française de pédagogie* publie, de nouveau, deux textes se référant explicitement à l'approche clinique d'inspiration psychanalytique, même si cette orientation n'est pas explicite dans les titres des articles : un texte de Jean-Sébastien Morvan portant sur la notion d'intérêt dans le champ de l'éducation spécialisée, ainsi qu'un texte de Jean-Pierre Croisy, à propos de la fonction enseignante dans les institutions spécialisées (5).

La présence de ces références atteste ainsi de la poursuite de l'existence de cette approche dans ce champ de recherches et du fait qu'elle acquiert une certaine forme de reconnaissance. Par ailleurs, mentionnons d'une part que, pour la première fois, dans le cadre du réseau de recherches francophones éducation et formation (REF), s'est constitué en novembre 2003 un sous-groupe de chercheurs cliniciens d'orientation psychanalytique. Ce groupe de chercheurs (d'origines suisse, belge, québécoise et française) a produit, sur la base d'un premier symposium, un ouvrage intitulé *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche* (Cifali & Giust-Desprairies, 2005). Ce travail collectif retrace les itiné-

raires qui ont conduit chacun et chacune de ces chercheurs à soutenir une position clinique d'orientation psychanalytique et tente de cerner la spécificité des modes de construction et de transmission des savoirs cliniques. Un deuxième symposium qui se réunira en 2005, dans ce même cadre des rencontres du REF, permettra à ce groupe de continuer à élucider les spécificités épistémologiques de la démarche clinique. Notons, d'autre part, qu'un colloque réalisé en novembre 2003 à l'université Paris 10-Nanterre (6), est venu aussi confirmer la vitalité de ce courant de recherches. À partir d'une enquête par questionnaires auprès des enseignant/es-chercheurs/ses de la discipline sciences de l'éducation, ce colloque, intitulé *Actualité de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, a rassemblé 80 participant/es se reconnaissant dans cette approche, venu/es de pays francophones, d'Amérique latine (Brésil, Argentine) et d'Espagne, tou/tes assurant des enseignements à l'université comme titulaires ou praticiens/nes chargé/es de cours (7). L'enquête préalable, qui a permis de construire le programme du colloque et qui a porté sur les enseignements et les mémoires de recherches réalisés dans cette perspective, fait apparaître un ensemble thématique portant sur les situations éducatives et sur la relation pédagogique. Dans les enseignements, la position enseignante est interrogée en rapport avec la classe, la communication, l'expertise, l'éducation physique et sportive, l'anthropologie. On trouve également un autre ensemble de thèmes incluant la relation formative, les liens à l'histoire de vie, à l'écriture et aux récits professionnels, ainsi que l'analyse des pratiques en formation et des réflexions sur le transfert dans l'aide rééducative. Certains contenus sont récurrents autour des figures de l'enfant et de l'adolescent : leur développement, leur intégration, leur rapport avec des institutions spécialisées, puis la question des handicaps et des inadaptations, les soins infirmiers. La psychologie sociale clinique est représentée avec l'étude de la crise des subjectivités et du lien social.

À propos des thématiques de mémoires de recherche ou de thèses recensées par le questionnaire, l'étude des situations d'enseignement domine ; l'intérêt pour la formation est également important. D'autres domaines sont cités comme les handicaps, l'enfant en famille, sa vie psychique. Les terrains étudiés sont ceux de la formation d'adultes, avec des publics spécifiques, enseignants ordinaires ou spécialisés, travailleurs sociaux ou salariés d'entreprise. La question des démarches de recherche et d'accompagnement des étudiants fait apparaître une diversification des méthodes cliniques : l'entretien clinique mais aussi l'analyse des pratiques, l'écriture, voire l'observation. On signalera un intérêt fort porté à la question de l'écriture, tant dans le projet de recherche que comme médiation afin de travailler l'histoire de vie. Les pratiques cliniques évoquées par les participants sont essentiellement l'intervention en groupe dans des contextes de formation ou en établissement scolaire, et, moins souvent, des pratiques thérapeutiques ou analytiques individuelles.

On peut donc noter que, bien que certains questionnements ont évolué et si le courant principal dans le cadre de cette approche concerne toujours les questions de pédagogie, elles sont aujourd'hui considérées au sens large, c'est-à-dire incluant les questions d'enseignement, d'apprentissage et de formation. Ainsi, dans cette présente note, nous allons rendre compte nous aussi de l'élargissement de ce courant principal mais nous ne traiterons pas en tant que telles les questions relevant du domaine de l'éducation familiale ou du travail sanitaire et social qui nécessiteraient aujourd'hui un développement spécifique. Ce survol des manifestations issues du courant clinique indique aussi que les questions liées à la construction des savoirs dans ce champ, à leur nature et à la manière de les transmettre font actuellement l'objet de réflexions approfondies pour un certain nombre de chercheurs.

Après avoir cerné le domaine de recherches que cette note va présenter, il nous paraît nécessaire de décrire les évolutions du contexte dans lequel s'inscrit cette problématique de recherches. En effet, sans cela, il nous aurait semblé difficile de situer les options et les choix opérés par ces recherches ainsi que d'identifier les débats épistémologiques et méthodologiques qui les travaillent. Ainsi, nous décrirons en premier lieu les évolutions de la clinique psychanalytique, concomitantes aux profonds changements que subit notre société avant d'en venir aux évolutions de la discipline sciences de l'éducation et de ses productions de recherche. Dans la continuité du travail de J.-C. Filloux, et enrichis par la problématisation nouvelle proposée en 1989 par Claude Revault d'Allonnes, dans l'ouvrage qu'elle a dirigé sous l'intitulé *La démarche clinique en sciences humaines*, nous tenterons d'établir un point de l'évolution du questionnement qui a fait passer d'une problématique en termes de « psychanalyse et pédagogie » ou d'« application de la psychanalyse à la pédagogie » à une formulation en termes d'« approche clinique d'orientation psychanalytique », en lien avec les questions épistémologiques que cela soulève ; puis nous présenterons un panorama des recherches menées dans cette perspective entre 1987 et 2005, en mettant en lumière les « objets » ou « notions » qui ont émergé au cours de cette période. Faute de place, un point sur l'évolution des diverses méthodologies utilisées est seulement proposé en note (cf. *infra* note 23).

Des évolutions du contexte

Du contexte social

Au cours de cette période allant de 1987 à 2005, chacun sait que le contexte social est en pleine évolution : certains avancent même l'idée que, plutôt que d'une évolution, il s'agirait d'une véritable « mutation anthropologique » (Gauchet, 2004). De nombreux sociologues, économistes et anthropologues questionnent d'ailleurs ces phénomènes, comme en témoigne par exemple le numéro de novembre 2004 de la revue *Sciences humaines*, qui reprend le titre de l'ouvrage de Nicole Aubert *L'individu hypermoderne*. Parmi tous ces travaux, un certain nombre prennent en compte le sujet dans leur analyse, d'un point de vue psychologique voire dans sa dimension psychique inconsciente. Ainsi, pendant qu'Alain Ehrenberg décrit *L'individu incertain* (1995) puis *La fatigue d'être soi* (1998), Jean-Pierre Lebrun dénonce *Un monde sans limites* (1997) ainsi que *Les désarrois nouveaux du sujet* (2001) et Charles Melman évoque *L'homme sans gravité* (2003) et sans attache, centré sur sa jouissance, ou son illusion de jouissance immédiate. De leur côté, des psychosociologues à orientation clinique s'emploient à cerner les contours de la crise dans plusieurs ouvrages tels que *La lutte des places* (Gaulejac, 1994), *Crises* (Barus-Michel *et al.*, 1996) et *Le culte de l'urgence* (Aubert, 2004), et le sociopsychanalyste Gérard Mendel analyse la crise de l'autorité en reprenant un historique complet de cette notion (2002). Dans le même temps, des cliniciens psychanalystes décrivent l'évolution de la souffrance psychique au travers des situations de travail comme en témoignent les travaux importants de Christophe Dejours (1998) ; d'autres identifient « la crise dans la crise » entraînant une évolution de la souffrance psychique en lien avec la crise sociale, sous l'intitulé *Les passions tristes* (Benasayag & Schmid, 2003). Ils décrivent les nouvelles modalités de la plainte dans ce contexte de crise, et nous indiquent comment, eux, « techniciens de la souffrance psychique » comme ils se nomment, sont appelés à la rescousse pour des souffrances dont l'origine n'est pas forcément psychologique mais qui s'inscrivent sur fond d'insécurité, de précarité et de crise. Ils proposent de répondre à ce défi, en développant ce qu'ils appellent une clinique des situations ou une clinique du lien. D'après eux, « faire

face à la crise, c'est d'abord la reconnaître et l'accepter pour favoriser l'émergence de nouveaux mythes et de nouvelles valeurs [...] et il y faut un peu... de courage », pour « permettre à la personne d'assumer ses liens » et l'aider à tendre vers « une assomption de la responsabilité », sans pour autant pathologiser une « souffrance due à l'existence même, au monde, à la société ». Ces changements sociaux ont conduit aussi inévitablement à ce qu'on a pu appeler une crise de la transmission, comme en témoigne la publication actuelle de plusieurs ouvrages qui tentent d'analyser ces difficultés et apportent certains éléments de réflexion (Jeammet & Ferro, 2000 ; Ladjali & Steiner, 2003, Natanson & Natanson, 2004) ; et peut-être à une crise du concept même de transmission, comme a pu le noter René Kaës dès 1993 (8).

De la psychanalyse

La psychanalyse elle-même, prise dans ce contexte d'évolution sociale, se trouve face à des « défis » à relever ; trois, selon Michèle Bertrand (2004). Ce triple défi serait, d'après elle, clinique, thérapeutique et épistémique. *Clinique* face à de nouvelles organisations psychiques, *thérapeutique* avec la concurrence de multiples thérapies à orientation non psychanalytique et *épistémique*, dans le sens de l'interrogation sur la valeur de ses théories. Nous traversons effectivement un moment où les neurosciences et les sciences cognitives montent en puissance et où certaines orientations politiques mettent en danger l'insertion de la psychanalyse dans les institutions de recherche (CNRS et INSERM), dans les facultés de médecine ainsi que dans les universités, au travers des Unités de formation et de recherche (UFR) de psychologie. Pourtant, il nous semble que les choses sont un peu plus complexes qu'il n'y paraît à première vue, ou peut-être qu'elles sont plus que jamais paradoxales. En effet, de manière concomitante à ces tentatives, des forces vives se liguent pour résister et œuvrent à plusieurs endroits. En témoignent, par exemple, l'existence de l'École doctorale de psychanalyse à l'université Paris 7-Denis Diderot et la publication de sa revue *Recherches en psychanalyse*, qui fait suite à la revue *Psychanalyse à l'université*, dix-neuf ans après son interruption ; le développement du Séminaire inter-universitaire européen de recherche en psychopathologie et psychanalyse (SIUERPP), créé en 2000 et qui regroupe une vingtaine d'équipes de recherche ou d'universités européennes ; ainsi que le foisonnement des colloques et congrès de psychanalyse des différents courants.

Dans ce contexte, nous remarquons aussi que le rapport entre les neurosciences et la psychanalyse n'est pas aussi manichéen qu'aurait pu tendre à le faire penser un article de juillet-août 2003 du magazine *La Recherche* où il est déclaré de façon radicale à propos de la psychanalyse : « Aujourd'hui cette discipline ne trouve plus guère de défenseurs au sein du monde scientifique ». En effet, dès 1990, Serge Lebovici se demande si la psychanalyse peut méconnaître l'expansion des neurosciences dans un numéro de la revue *Autrement* (1990, n° 117) intitulé *Œdipe et neurones*, dans lequel plusieurs auteurs tentent d'amorcer une réflexion interdisciplinaire entre psychanalyse, psychiatrie et neurosciences tandis que, l'année suivante, un dialogue s'instaure entre le psychanalyste Jacques Hochmann et le neurobiologiste Marc Jeannerod dans leur livre *Esprit es-tu là ?* En 1998, on trouve dans la revue *Perspectives psy* un dossier intitulé « Neurosciences et psychanalyse », dans lequel des scientifiques de référence en neurosciences témoignent d'une certaine reconnaissance du psychisme (par exemple, Alain Prochiantz, neurobiologiste, ou Marc Jeannerod, directeur de l'Institut des sciences cognitives). Dans l'éditorial de ce numéro, A. Green considère comme « un pas décisif » le fait que l'on reconnaisse que « le psychisme ne soit pas "déterminé" par l'appareil

neuronique mais que les processus de l'appareil psychique puissent à leur tour influencer l'organisation de l'appareil neuronique ». En 1998 également, paraît l'ouvrage de Bianca et Bernard Lechevalier *Le corps et le sens* : dialogue entre une psychanalyste et un neurologue. Des ponts peuvent alors être envisagés entre psychanalyse et neurosciences, là où, dix ans auparavant, J. Hochmann et M. Jeannerod concevaient plutôt une juxtaposition. En 2001, Bernard Lechevalier, professeur de neurologie et chercheur à l'INSERM, précise ces possibilités en évoquant dans son article *Inconscient et neurone* la parution d'un ouvrage que les chercheurs du champ considèrent comme capital : *Memory : from Mind to Molecules* de Larry Squire et Eric Kandel (1999), prix Nobel de médecine en 2000. Leur approche, déclare Bernard Lechevalier, nous permet « de voir, premièrement, comment des traces mnésiques peuvent se fixer inconsciemment dans notre cerveau, deuxièmement, s'y organiser en une infinité de réseaux interconnectés, enfin, se manifester implicitement dans une forme d'inconscient profond qui est peut-être comparable avec la conception freudienne ». Encore plus récemment, en octobre 2004, dans l'ouvrage intitulé *À chacun son cerveau*, F. Ansermet et P. Magistretti mettent en perspective des avancées sur la plasticité neuronale avec le fonctionnement de l'inconscient freudien, notamment en évoquant le texte de Freud *l'Esquisse d'une psychologie scientifique* (1895). A. Erhenberg, lui, interroge *Le sujet cérébral* dans le dossier qu'il coordonne sur *Les guerres du sujet* (2004). On ne saurait donc avoir de la psychanalyse l'image d'une discipline dépassée dès que l'on suit un peu précisément ces débats. Nous sommes loin d'un positionnement caricatural mais plutôt dans un dialogue sans cesse renouvelé en fonction des avancées des deux champs disciplinaires. Et nous ne pouvons écarter trop rapidement l'ouvrage très documenté et bien argumenté de Gérard Pommier (2004) sur les interactions entre ces deux disciplines, même si le titre choisi (*Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse ?*) risque d'envenimer un tant soit peu la polémique ; par cette formule, il tente, sans doute, d'aller contre une sorte d'idée reçue actuelle parmi les adversaires de la psychanalyse d'une suprématie indiscutable des neurosciences. Nous ne pouvons pas non plus écarter d'un revers de main une affirmation comme celle de B. Golse, lui aussi psychiatre et psychanalyste, dans un article paru en septembre 2003 dans la revue *Psychiatrie de l'enfant*, où après avoir précisé la contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique, il conclut que : « finalement, si les données scientifiques récentes ne nous permettent pas, à l'heure actuelle encore, de proposer un nouveau paradigme central ou de nouvelles métaphores, pour la réflexion métapsychologique, nombre d'entre elles en revanche sont d'ores et déjà venues contribuer à une confirmation de certaines hypothèses et de certaines intuitions freudiennes, nous permettant ainsi d'affirmer haut et clair la modernité persistante, si ce n'est insistante, de la psychanalyse ».

De la clinique psychanalytique

Concomitamment à ces évolutions, la clinique psychanalytique évolue elle aussi très largement. On retrouve à ce niveau l'aspect paradoxal identifié précédemment. En effet, on est en présence, d'une part, de déclarations annonçant que la psychanalyse est « sur le déclin » ou à la recherche d'un nouveau souffle (9), d'autre part, de la volonté de cadrer les développements foisonnants sous couvert d'éviter certaines dérives (10). Quoi qu'il en soit, on peut remarquer une richesse éditoriale très importante dans ce secteur (11).

Pour donner quelque idée de ces changements, prenons appui sur l'ouvrage dirigé par Alain de Mijolla, intitulé justement *Évolution de la clinique psychanalytique*, qui fait suite à un colloque de l'Association internationale d'histoire de la

psychanalyse tenu en 2001, ainsi que sur l'ouvrage dirigé par André Green *Le travail psychanalytique* qui, lui, retrace les débats d'un colloque « ouvert » de la Société psychanalytique de Paris ayant rassemblé quelque trois mille personnes d'horizons psychanalytiques divers en 2003 (12). Ainsi, dans ce colloque, retenir que les « dialogues » instaurés et soutenus publiquement entre tenants des différents courants psychanalytiques ont témoigné de l'émulation créée par la diversité des élaborations théoriques et de l'interfécondation qui s'en est suivie. Ce colloque et le livre qui en a résulté ont permis de préciser à nouveau les enjeux fondamentaux et toujours actuels de la psychanalyse, tout en montrant la pluralité nécessaire des options pratiques et théoriques face à la complexité du travail psychanalytique aujourd'hui.

Dans l'ouvrage d'Alain de Mijolla, Daniel Widlöcher (13) rappelle que l'idée selon laquelle « la pratique de la psychanalyse doit évoluer avec le temps » n'est pas nouvelle. Dès 1918, Freud l'évoquait au Congrès international tenu à Budapest. En effet, déjà pour Freud « le facteur de changement est extérieur à la psychanalyse, il tient à des faits de société ». Pour Widlöcher, aujourd'hui, ce sont « deux conditions qui seront source des changements de la pratique observés au cours de ces quarante dernières années » après la mort de Freud : « le pluralisme des théories et la place dans la société nouvelle ». Et il ajoute que « si les pressions externes sont peu ou prou les mêmes d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre, les débats internes ont été et demeurent très liés aux situations locales ». Il écrit ainsi que, « appelée à occuper une place reconnue et importante dans la société nouvelle, la psychanalyse s'est trouvée soumise à des demandes changeantes de la part de la politique de soins en santé mentale, de l'économie de la santé, de l'université en tant que lieu d'enseignement et de recherche et, enfin, des représentations collectives de la société » et montre que, face à un constant questionnement autour de ce que serait une orthodoxie de la psychanalyse (« l'or pur de la psychanalyse »), aucun paramètre ne s'avère décisif. On s'en tient généralement à des « critères minimaux qui ont une faible validité » car, pour lui, « le psychanalytique se définit dans la co-pensée qui se construit » entre l'analyste et le patient d'où il en résulte qu'« une "pure" psychanalyse ne peut guère se décréter avant qu'elle se déroule ». Ainsi, pour cet auteur, les réponses données en France sont inséparables de pré-supposés théoriques liés à « une certaine culture psychanalytique propre à la situation française et à l'histoire locale du mouvement ». De même, dans le cadre de cette note de synthèse qui porte sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, nous subissons les contraintes de cette histoire. Ainsi nous évoquerons surtout des travaux francophones ou des travaux étrangers émanant de pays dans lesquels l'histoire de la psychanalyse est proche de la nôtre (Amérique latine par exemple).

Toujours dans ce même ouvrage dirigé par A. de Mijolla, à côté des chapitres retraçant les changements dans la technique psychanalytique dans les différents pays, nous retiendrons surtout les chapitres qui portent sur l'évolution de la pratique psychanalytique dans cinq directions : avec les enfants, avec les patients psychotiques, avec le groupe, avec les patients somatiques et du côté des psychothérapies psychanalytiques. Il apparaît tout à fait clairement, en lisant ces textes, que la clinique psychanalytique évolue vers moins de systématisme et que la variété des prises en charge face à tous ces types de patients oblige à une souplesse dans la construction du cadre pour moduler, adapter et permettre une écoute à différents niveaux. En tout état de cause, domine le souci d'éviter l'écran d'un modèle théorique rigide et une créativité forte se fait jour dans l'invention de nouveaux dispositifs et de nouvelles postures d'écoute, en lien avec des approfondissements théoriques concomitants substantiels (14). C'est exacte-

ment cette position qui nous inspire dans l'écriture de cette note : rendre compte d'une pluralité tout en pointant les permanences et les nouveautés.

Si nous avons insisté sur toutes ces évolutions, et si nous avons pris le temps de faire un détour conséquent dans ce texte à ce propos, c'est que nous avons la conviction qu'on pourra ainsi mieux appréhender les évolutions des recherches cliniques dans le champ de l'éducation et de la formation telles qu'elles se présentent aujourd'hui, depuis ce que J.-C. Filloux en décrivait en 1987 (15) et, surtout, que l'on pourra mieux saisir les questionnements et les résistances que ces travaux continuent de susciter.

Des sciences humaines

Depuis la fin des années quatre-vingt, les sciences humaines sont dans leur ensemble confrontées elles aussi à des défis sur un registre à la fois « heuristique, pratique, épistémologique et organisationnel » ; c'est ce que développent Jean-François Dortier et Jean-Claude Ruano-Borbalan dans leur dossier de numéro 25 de la revue *Sciences humaines* en février 1993. En effet, il est encore plus difficile que dans les autres domaines scientifiques de réaliser des bilans clairs de leurs acquis, elles sont submergées par des attentes sociales très fortes et leur jeunesse ne favorise pas l'établissement d'une bonne distance par rapport à ces demandes (Beillerot, 1998) ; par ailleurs, il y a débat sur les critères de scientificité et les controverses qui sont aussi nécessaires que dans les autres sciences pour l'avancée scientifique y sont plus imbriquées qu'ailleurs dans des conflits idéologico-politiques. La question de leur unité ou de leur diversité se reflète dans leur dénomination, sciences humaines dans les années soixante, puis sciences sociales dans les années soixante-dix devenant sciences de l'homme et de la société dans les années quatre-vingt pour Jean-Claude Passeron (1986). Car, d'après cet auteur, il est impossible de les réduire à une seule science anthropologique ni non plus de s'accorder sur une distribution des places et des tâches dans le panorama des différentes disciplines anthropologiques. Dans le même temps, une partie de la sociologie, discipline qui tient une place importante dans les sciences humaines, tend vers une perspective « compréhensive » et on assiste au « retour du sujet ». Une des recherches les plus significatives de cette évolution est celle publiée dans l'ouvrage dirigé par Pierre Bourdieu : *La misère du monde* dans lequel les sujets et leur souffrance sont mis au premier plan à travers des entretiens de type quasi-clinique. Néanmoins aucune prise en considération du psychisme inconscient en tant que tel n'est attestée dans ce type de recherches.

Des sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation, quant à elles, instituées comme discipline depuis 1967, ont vu leur développement s'accélérer depuis la publication de la note de J.-C. Filloux en 1987 ; pour autant, leur unité est loin d'aller de soi dans la mesure où la logique épistémologique qui les construit n'est pas isomorphe à la logique institutionnelle qui les gouverne (Peyronie, 2002). Néanmoins, aujourd'hui, cette discipline soutient la comparaison avec d'autres disciplines quant à son développement avec ses vingt-neuf départements, ses quinze mille étudiants de second cycle et ses 500 enseignants-chercheurs (16). Le courant de la clinique y est représenté, soutenu par la présence de cliniciens dans les comités scientifiques de nombreux colloques de recherche. Parmi ces cliniciens, citons en priorité Mireille Cifali, dont les travaux ont obtenu une large audience en France,

ce dont témoigne, pour ce qui concerne le milieu psychanalytique, la présence de l'article « Pédagogie et psychanalyse » qu'elle signe dans le *Dictionnaire international de psychanalyse* publié en 2002 sous la direction de A. de Mijolla. Mentionnons aussi le soutien qu'ont toujours apporté à ce courant de recherches J. Beillerot et N. Mosconi, tant à travers leurs positions institutionnelles que par leurs travaux de recherches.

Pour conclure sur toutes ces évolutions, nous relevons que les réponses aux questionnements que ces changements suscitent dans les travaux que nous venons de citer ne vont pas de soi ; elles tendent à osciller entre, d'un côté, une pathologisation outrancière, une sorte de « tout psy », une psychologisation tous azimuts, et, de l'autre, un basculement dans le déni des dysfonctionnements psychiques. On peut se demander d'ailleurs si cette diffusion de la psychanalyse (et sa vulgarisation cent ans après sa création) n'aboutissent pas paradoxalement à une évacuation partielle de sa puissance subversive (Lacôte, 1998). Là encore, il nous semble que les réponses réductrices sont plus que jamais insatisfaisantes et qu'il s'agit bien d'inventer de nouvelles voies à la mesure de cette complexité croissante. Face à cette complexité, la psychanalyse pourrait constituer, pour certains, une réponse privilégiée : Jean Guillaumin intitule par exemple son livre *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?* (2003), tandis que Bernard Golse envisage la modernité épistémologique de la psychanalyse dans son article « Contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique » (2003). Pour notre part, nous n'irons pas jusqu'à de tels points de vue sans doute un peu trop radicaux, mais nous ne souscrivons pas non plus à des points de vue, qui, sous couvert d'arguments de type épistémologique, disqualifient tout simplement le recours à la psychanalyse.

C'est pourquoi, à ce stade de réflexion, un questionnement épistémologique devient nécessaire autour de certains points nodaux des recherches dont nous voulons rendre compte dans cette note.

De quelques réflexions épistémologiques

De la légitimité

Le premier point qu'il nous semble indispensable de ré-examiner est celui de la légitimité d'une certaine « utilisation » de la psychanalyse dans le champ des recherches en éducation et formation. Dans sa note, J.-C. Filloux schématise les rapports psychanalyse/pédagogie selon quatre axes et en posant les questions-problèmes suivantes : « S'agit-il de *transposer* le modèle de la cure à la pratique pédagogique ou à la théorie de cette pratique ? S'agit-il d'*inspirer* pratique ou théorie pédagogique par le savoir analytique ? S'agit-il d'*utiliser* ce savoir pour une exploration du champ pédagogique aboutissant à la production de connaissances nouvelles sur le dit champ ? S'agit-il enfin d'*être analyste dans l'acte même de recherche et d'écouter* de ce qui se passe dans ce champ ? Si la notion d'"application" peut être pertinente dans les deux premiers cas, puisqu'il s'agit d'*étendre* la psychanalyse à un autre domaine, elle ne l'est en revanche pas dans les deux autres cas. Ces derniers relèvent d'une approche, à fin de connaissance, qui utilise l'interprétation analytique et qui peut être conceptualisée en termes de *lecture* et de *décryptage*. » (17) Dans le dernier paragraphe de sa note, il en vient à proposer l'expression d'*approche « psychanalytique » du champ pédagogique*, ce qui constitue certainement l'amorce d'une évolution de la problématique, qui se poursuit aujourd'hui, ce dont témoigne notre propre expression *recherches cliniques d'orientation psychanalytique*, nous y reviendrons.

Dans son article paru en 1986 dans la *Revue française de pédagogie* (18), Nicole Mosconi, philosophe de formation, montre que « l'application de la psychanalyse à l'éducation » peut s'entendre dans deux sens : celui de l'« utilisation de connaissances théoriques pour produire un savoir prescriptif éclairant une pratique » et celui d'une science appliquée, « au sens d'usage d'une théorie et de concepts scientifiques en vue d'une connaissance théorique d'un nouveau domaine d'objets ». Pour appliquer la psychanalyse selon le premier sens qu'elle énonce, il faudrait pour elle passer de toutes façons par l'étape de la construction d'une science appliquée. Pour étayer sa thèse, elle s'appuie principalement sur un certain nombre d'articles écrits par J. Filloux (19), et sur le livre *Freud pédagogue ?* de M. Cifali.

Ce texte de N. Mosconi, précisément argumenté et articulé, contient en quelque sorte un programme de ce qui pourrait construire les rapports du champ psychanalytique et du champ de l'éducation et de la formation : « On peut donc supposer que la condition pour que la psychanalyse puisse s'appliquer aux pratiques éducatives, c'est qu'un effort de conceptualisation et de théorisation soit fait par rapport aux pratiques pédagogiques, semblable à celui que Freud a fait par rapport à la pratique de la cure ». N. Mosconi précise ensuite le type de rapport aux pratiques éducatives et enseignantes qui permettra à celui qui le tente de constituer ce savoir théorique sous la forme d'une double condition : « avoir soi-même une expérience de ces pratiques (comme condition préalable d'un certain désir de savoir par rapport à elles) et avoir fait une analyse (comme condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytiques) ».

Pour ce qui nous concerne, ces réflexions nous semblent fondatrices. Mais, en nous appuyant sur ces évolutions et les nombreux débats récents autour de la scientificité de la psychanalyse, nous parlerions maintenant de théories liées à des pratiques (Widlöcher, 1996) plutôt que de science appliquée. D'autre part, depuis la publication de l'article de N. Mosconi, l'expérience de l'accompagnement de tels travaux de recherches, ainsi que les évolutions de la clinique psychanalytique elle-même, nous font nuancer les conditions auxquelles les chercheurs devraient se soumettre dans leur rapport à la psychanalyse pour être « légitimement » auteurs de tels travaux. Pour prétendre conduire une telle recherche clinique, il nous semble que le chercheur se doit de bénéficier *a minima* d'une expérience personnelle d'un travail d'élaboration psychique d'orientation psychanalytique, sans pour autant avoir nécessairement été engagé préalablement dans une cure psychanalytique ; ainsi, il peut commencer à penser et à chercher sur ces questions tout en continuant à se former cliniquement, cette formation personnelle pouvant toujours aller en s'approfondissant. Nous partageons ce questionnement avec les analystes-enseignants chercheurs à l'École doctorale de psychanalyse de l'université Paris 7-Denis Diderot où l'on assume d'encadrer des thèses de psychanalyse à l'université et où des questions analogues se posent pour un doctorant ou une doctorante s'inscrivant dans cette perspective. La Directrice de cette école doctorale (Sophie de Mijolla) répond à la question « le doctorant doit-il avoir une pratique de la psychanalyse ? » dans le numéro 71 de la revue *Le Carnet psy* en indiquant que, dans le cas où le/la doctorant/e n'a qu'une expérience extrêmement limitée de la psychanalyse, « la clinique ne va pas intervenir directement dans sa thèse mais elle est en revanche présente dans la manière dont il s'empare des questions théoriques voire dont il rend compte de cas cliniques développés par d'autres » (20). Ces questions font actuellement débat. Pour nous, elles sont à considérer dans la singularité de chaque histoire de chercheur (21). D'ailleurs, remarquons qu'il est très rare de voir évoqué précisément et publiquement le lien personnel des

chercheurs à la psychanalyse. On peut se demander s'il n'y aurait pas là une sorte de question-tabou qui ferait symptôme de la question de la légitimité que nous tentons de circonscrire dans cette note.

De la spécificité

Sous les conditions énoncées ci-dessus, pour ce qui est du lien personnel de chaque chercheur/se à la psychanalyse, nous estimons qu'il y a une *spécificité* des recherches à orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation lorsqu'elles sont conduites par des chercheurs/ses du champ. La revendication de cette spécificité n'exclut pas pour autant la prise en compte des travaux menés sur des thèmes analogues par des praticiens et praticiennes (22) de la psychanalyse, qui ne sont pas nécessairement inscrits dans le champ universitaire. Ce qui nous importe est d'indiquer que ni la posture ni les objectifs ne sont strictement identiques dans les deux situations ; nous évoquerons d'ailleurs certains de ces travaux dans la deuxième partie de cette note. Nous estimons que, d'un côté, ces praticiens/nes se situent avant tout dans une perspective de soin aux personnes, même lorsqu'il s'agit de professionnel/les de l'éducation et de la formation ou d'élèves, ce qui n'empêche pas qu'ils et elles soient aussi conduit-e-s à analyser les processus en jeu ; tandis que, d'un autre côté, dans les recherches de notre champ, c'est le registre professionnel des sujets étudiés qui est mis en avant, même lorsque ces recherches conduisent (ou sont liées dialectiquement) à des pratiques de soin. Ces recherches visent avant tout la compréhension des processus qui régissent le registre éducatif et lorsqu'il peut y avoir pratiques de soin également, c'est du soin du professionnel à l'intérieur de la personne, ou de l'apprenant dans l'enfant, qu'il s'agit avant tout. La centration est en quelque sorte déplacée ; le projecteur n'éclaire pas la même facette des phénomènes analysés dans les deux cas, ou pour le dire autrement, les pondérations des dimensions étudiées sont différentes. De plus, les travaux ne s'adressant pas à la même communauté « scientifique », ils ne nécessitent pas le même type de garanties, nous y reviendrons pour ce qui concerne les questions de validation.

Mais alors comment faut-il qualifier dans notre champ le lien de ces recherches à la psychanalyse ? Déjà, en 1989, C. Revault d'Allonnes et son équipe nous semblent avoir marqué une étape décisive en proposant de parler de « démarche clinique » comme mode de connaissance à part entière, ce qui a permis que cette démarche ne soit plus l'apanage de la seule discipline « Psychologie ». Dans cette perspective, parlerons-nous d'application de la psychanalyse à la pédagogie, d'exportation des concepts d'une discipline à une autre ou de « transposition », voire même de création théorique originale ? Ces questions sont évidemment sans réponses évidentes ni consensuelles à ce jour mais elles illustrent la complexité et la richesse des points de vue possibles.

On pourrait peut-être considérer que les travaux sont disposés selon un axe allant d'une conception où la perspective serait plutôt d'importer la conceptualisation psychanalytique dans la situation éducative à une conception où il serait plutôt question de construire une théorisation spécifique au champ de l'éducation, à partir d'une écoute, d'une compréhension et d'un mode d'analyse orientés par la psychanalyse, la proposition de N. Mosconi de construire une science appliquée « au sens d'usage d'une théorie et de concepts scientifiques en vue d'une connaissance théorique d'un nouveau domaine d'objets » étant représentative de cette extrémité du gradient. Sur un plan méthodologique, on retrouve ce même gradient depuis l'utilisation de l'entretien que C. Revault d'Allonnes (1989) qualifie de « charentaises des sciences sociales » jusqu'à des méthodes complètement innovantes (23).

En tout état de cause, c'est cette évolution qui justifie l'appellation actuelle que nous, auteurs de cette note, attribuons à ces recherches lorsque nous les dénommons « cliniques d'orientation psychanalytique ». En effet, le choix du terme orientation est significatif de la dynamique du lien à la psychanalyse de ces recherches. On est passé du terme « application de la psychanalyse » qui signait une forme d'assujettissement au terme « d'inspiration psychanalytique » qui témoignait davantage d'une fertilisation que d'un strict assujettissement, puis au terme d' « orientation psychanalytique » qui rend compte d'un choix assumé du chemin dans lequel ces recherches s'engagent. Dans ce sens, le point crucial de l'existence de débats autour de la prise en compte de la subjectivité du chercheur et de sa mise en évidence constitue un élément symptomatique de cette évolution.

De la subjectivité du chercheur

En effet, de même que C. Revault d'Allonnes s'interrogeait en 1989 sur la manière de prendre en compte le transfert dans l'approche clinique de recherche (24), nous sommes conduits aujourd'hui à nous interroger sur la prise en compte de la subjectivité du chercheur dans cette approche. À ce niveau-là encore, nous retrouvons un gradient pour disposer les recherches de cette dernière période selon leurs diverses modalités de prise en compte de cette subjectivité ; cela va d'un pôle où il est question d'« implication » du chercheur, à un autre où on n'hésite pas à parler en termes de « contre-transfert » du chercheur. Sur cet axe, les recherches diffèrent aussi entre elles, d'une part, dans la manière de travailler cette subjectivité et de l'utiliser comme outil de connaissance et, d'autre part, dans la manière de rendre plus ou moins visibles les éléments de ce travail, notamment les élaborations concomitantes du chercheur. Ce questionnement est en écho avec celui qui traverse le champ analytique concernant la question du contre-transfert de l'analyste, question qui provoque un certain nombre de débats, voire de polémiques entre les différents courants analytiques (Green, 2002). Dans le champ des sciences humaines, remarquons que la publication du livre de Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences de comportement*, date de 1967, et que, depuis lors, parmi les recherches (nombreuses) qui invoquent cette référence, peu d'entre elles mettent en œuvre effectivement ses propositions. On peut même se demander jusqu'à quel point cette invocation n'est pas utilisée, dans certains cas, défensivement, comme pour se débarrasser de ce questionnement. Or, rappelons que pour G. Devereux, « la seconde étape [de la construction d'une science du comportement qui soit scientifique] consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert" puisque le plus grand obstacle à une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie ».

Dans le champ des sciences de l'éducation, mentionnons le chapitre de l'ouvrage *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir* (2000) de Jacques Ardoino dans lequel il rassemble des réflexions anciennes, mais toujours d'actualité, au cours desquelles il élucide les différentes significations de cette notion d'*implication* en la distinguant de celle d'engagement. Il propose de réserver quant à lui le terme de *contre-transfert* au champ de la psychanalyse. Cette question est travaillée à son tour par Fethi Benslama dans son article « La question du contre-transfert dans la recherche » dans l'ouvrage de C. Revault d'Allonnes sur la démarche clinique (1989). Pour ce chercheur, l'idée d'implication renvoie à la pensée psychologique et celle de contre-transfert à la pensée psychanalytique ; lui, souhaite utiliser le terme de contre-transfert pour les

chercheurs cliniciens. Ainsi, dans la filiation de G. Devereux (1967), pour lequel « le contre-transfert, plutôt que le transfert, constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement », il énonce « la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » En effet, il estime que, si ce travail peut rester confidentiel entre le patient et l'analyste ou entre l'analyste et son contrôleur, dans le cas des chercheurs, il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux. C'est aussi la position de C. Revault d'Allonnes qui, dans ses deux articles, « L'étude de cas, de l'illustration à la conviction » (1989) et « L'étude de cas, problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode » (1998), attire l'attention sur « l'engagement du clinicien [...], le fil rouge des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels (ce second point étant souvent laissé de côté). » (Revault d'Allonnes, 1998) (25) C'est aussi la position de C. Blanchard-Laville (1999) lorsqu'elle définit ce que sont, à ses yeux, les enjeux épistémologiques de l'approche clinique à référence psychanalytique.

De la validation

Ainsi, en venons-nous tout naturellement au second point important, après la question de leur légitimité, qui est la question de la validation de ce type de travaux. Remarquons d'emblée que la question de la validation ne se pose pas dans les mêmes termes pour les travaux des psychanalystes ou des cliniciens praticiens que pour ceux des chercheurs-cliniciens.

Au plan institutionnel, comme nous l'avons précédemment évoqué, les premiers s'expriment d'un point de vue de praticiens de la psychanalyse et donc restituent dans leurs articles ou ouvrages des éléments cliniques issus de leur pratique, en lien avec leurs institutions analytiques de référence sans qu'il leur soit nécessaire de satisfaire aux critères universitaires de la recherche (sauf lorsqu'ils sont amenés à développer des recherches au titre d'une appartenance universitaire) tandis que les seconds cherchent une reconnaissance universitaire au sein de leur discipline d'affiliation et, au-delà, souhaitent obtenir pour leurs travaux une certaine crédibilité auprès de la communauté scientifique au sens large.

Sur un plan plus épistémologique, il nous semble que la question de la validation est connexe à celle de la scientificité de la démarche. Dans un article intitulé « De quelques considérations épistémologiques en didactique des mathématiques », C. Blanchard-Laville montrait en 1991 comment la prise en considération des phénomènes psychiques dans la relation didactique, selon une orientation psychanalytique, obligeait à changer de mode de scientificité par rapport au mode ordinairement utilisé en didactique des mathématiques. Dans cette discipline, le protocole de recherche se situe, en effet, dans la lignée de l'approche expérimentale initiée par Claude Bernard, selon le schéma : observation, hypothèse, expérimentation et analyse. Ce schéma n'a pas été réellement bouleversé dans le champ des recherches en éducation et formation par l'apport des travaux sur la triangulation (Pourtois & Desmet, 1988) dont le but était de réduire ce que G. De Landsheere (1972), avant les travaux de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, appelait l'« immixtion involontaire » du chercheur (Pourtois & Desmet, 1988, p. 45) (26). C. Blanchard-Laville a tenté de montrer dans cet article qu'il s'agissait de se dégager de l'emprise légiférante de la démarche expérimentale,

qui impose à l'insu des chercheurs des critères de scientificité non adéquats à la démarche clinique. En effet, dès lors que « la méthode expérimentale est mise en position de référence idéale, pour ce qui concerne les critères de scientificité, la seule issue, lorsqu'on en prend conscience, va être (pour le chercheur) la tentative de s'en rapprocher sans jamais pouvoir l'atteindre (le propre d'un idéal) et du coup, d'être soumis à un malaise permanent et très culpabilisant de ne jamais faire de la bonne science. Or, on ne peut laisser les notions d'objectivité, de preuve, de vérification des hypothèses, de validation conçues pour accompagner légitimement une démarche expérimentale légiférer dans un champ où elles sont devenues inadéquates et non pertinentes » (Blanchard-Laville, 1991). On peut trouver des réflexions proches sous la plume de Michèle Bertrand, que ce soit dans son ouvrage déjà cité (2003) ou dans le petit article qu'elle consacre aux « Questions épistémologiques » dans l'un des derniers numéros de la *Revue française de psychanalyse* portant sur le processus analytique (2004). Elle écrit, en se faisant le porte-parole des adversaires de la psychanalyse : « Ce modèle [le protocole expérimental emprunté au modèle physicaliste], importé des sciences de la nature, serait transférable aux sciences humaines, et si la psychanalyse n'y parvient pas, c'est qu'elle n'est pas "scientifique" ». Or, poursuit-elle, « rien n'est moins sûr que ce modèle idéal : hypothèses, expérimentation, vérification (ou invalidation) soit le modèle universel tant dans la logique de la découverte que dans la logique de la justification », et elle s'emploie à justifier ses propos tout au long de cet article, pour conclure qu'il s'agit de distinguer « entre la *vérité d'un sujet* qui est toujours singulière, et qui est à l'origine de l'effet de conviction d'une interprétation, et la *vérité des théories*, ou leur exactitude, qui reste conjecturale, même si leur valeur est attestée par leur capacité à expliquer les processus psychiques ».

N. Mosconi (2003) précise, quant à elle, lorsqu'elle écrit un plaidoyer pour la méthode clinique dans les recherches sur l'observation des pratiques enseignantes à l'intention des équipes participantes au Réseau OPEN (Observatoire des pratiques enseignantes), en quoi consiste la « redéfinition des critères conventionnels de scientificité ». Pour elle, c'est la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation qui est visée, et cette visée est au cœur d'une validité interne. Comme elle l'écrit, l'interprétation ne vise pas une « correspondance » entre données et propositions explicatives au sens positiviste du terme, mais plutôt, comme dit Habermas, une « convenue » ou une « clarification ». Le régime de validité d'une interprétation n'est pas le même que celui d'une connaissance objective qui tend à dire « ce qu'il en est des choses » (Habermas, 1983/1986).

Si nous considérons maintenant le lien entre interprétation et validation, remarquons que l'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel. Elle fait intervenir la notion d'après-coup. Le sens dégagé, dit Albert Ciccone (1998), « est donc en partie déterminé par l'ensemble du contexte historique postérieur à l'événement. ». La notion d'après-coup est le fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant, rétrospectivement. « Trouver du sens » n'est d'ailleurs pas l'expression qui rend compte du travail effectué car on pourrait croire que tous ces éléments n'avaient pas de sens antérieurement. Pour certains cela peut être le cas mais, généralement, des sens avaient été donnés à ces éléments dès leur survenue. C'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser la mise en sens. Cependant, cette polarisation n'est pas univoque. Ce qui valide aussi l'interprétation clinique, c'est sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes. Il convient de veiller à ne pas produire ce qu'Antonino

Ferro (1997) appelle des « interprétations “fortes”, exhaustives, qui provoquent une coupure » (27). Mais il ne faut pas prétendre ce qui n'est pas : dans le cadre de la cure, par exemple, « L'interprétation du rêve d'un patient est toujours l'interprétation du rêve que fait l'analyste à propos du rêve du patient » (28).

Un point reste plus délicat à considérer. Dans le cadre du travail clinique thérapeutique, il y a une dimension de la validation qui appartient à l'autre, dans un travail de co-construction, notamment par la richesse des associations qu'une interprétation de l'analyste peut produire. Évidemment, cela n'est pas toujours le cas dans le travail de recherche, selon les méthodologies utilisées, par exemple, lors d'un entretien clinique, la rencontre est ponctuelle et n'est pas poursuivie dans la durée, ou encore, lors d'une observation, il n'est pas systématique que le sujet observé soit partie prenante de la recherche. Ce n'est pas nécessairement souhaitable non plus. Or, une des spécificités de cette démarche consiste bien dans le fait de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation. Comment s'effectue ce passage ? La démarche clinique est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie. La belle formulation de Georges Canguilhem lorsqu'il écrit : « Le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (1970), résume bien ce caractère de généralité significatif de cette démarche.

Ainsi, la validation n'est peut-être pas à rechercher dans des preuves d'ordre quantitatif (29) ni dans la quête de secours extérieurs. Elle est basée en priorité sur des critères de cohérence intrinsèque. À ce sujet, il est réconfortant d'entendre un psychanalyste aussi inventeur et novateur que Paul-Claude Racamier énoncer sa manière de concevoir la validité dans l'invention d'une forme ou d'un concept clinique. Il écrit : « Dans notre corpus de recherche (et probablement dans d'autres aussi), ce n'est nullement le grand nombre qui fait la *validité d'un concept ou d'une forme clinique* (fût-elle ancienne et fût-elle surtout nouvelle). On connaît en psychiatrie des tonnes de recherches portant sur les grands nombres, et qui ne veulent absolument rien dire. [...] *Ce qui compte à nos yeux n'est pas l'accumulation du nombre, c'est la force de l'évidence interne* : c'est la cohérence intrinsèque entre : la manifestation des symptômes ; la phénoménologie du vécu ; l'organisation relationnelle ; le transfert qui se révèle et le contre-transfert qui y répond ; l'organisation défensive d'ensemble ; le mode de pensée ; et enfin quelque chose sur les sources profondes de cette organisation. Pour peu que ces différents registres concordent et qu'ils se montrent cohérents entre eux, le clinicien est assuré d'avoir extrait de sa gangue une *forme clinique* valide. Pour cela un seul cas nous suffit ; mais la mise à jour progressive et l'assemblage de cette “tresse” ne se font pas en un jour. » (Racamier, 1992, p. 100-101). Ces propos de P.-C. Racamier nous semblent décrire de manière très adéquate la façon de travailler dans la perspective clinique d'orientation psychanalytique. En effet, ils mettent l'accent sur la cohérence interne, le petit nombre de cas nécessaire du point de vue heuristique pour la découverte de formes cliniques nouvelles et la nécessité de la maturation temporelle pour leur mise à jour (30).

La découverte de ces formes psychiques est inséparable d'un incessant effort de théorisation qui est en quelque sorte consubstantiel à cette démarche, dans laquelle il faut souligner avec force que praxis et théorisation sont étroitement et dialectiquement reliées. Ainsi, la nature du travail clinique, basé sur un

va-et-vient théorisation-pratique, veut que des éléments théoriques produits par cette recherche servent de base à des élaborations menées directement (Giust-Desprairies, 2004). Ou, comme le suggère J. Barus-Michel, dans l'article « Clinique et sens » qu'elle signe pour le *Vocabulaire de psychosociologie* (2002), « un va-et-vient peut s'instaurer entre les références théoriques, la pratique accumulée, l'information recueillie sur les situations concrètes et l'écoute de l'autre en soi. C'est-à-dire qu'un travail d'analyse de l'implication ou du contre-transfert suffisamment profond peut permettre d'atteindre l'autre en soi alors qu'absent dans la réalité de la relation. »

Pour terminer sur ce difficile point de la validation, ajoutons que, dans ce domaine de la clinique, l'écriture prend une place très importante. Pour plusieurs raisons : en premier lieu, il s'agit d'éviter les stigmatisations et d'aller vers une écriture non évaluative des sujets observés, alors même que les recherches mettent au jour des processus insus des sujets eux-mêmes ; en second lieu, car c'est à travers l'écriture même que se construit la conviction du lecteur en ce qui concerne la cohérence et la pertinence des hypothèses interprétatives proposées ou des théorisations avancées ; enfin, parce que cette écriture des résultats de la recherche clinique, bien que démonstrative à un certain niveau, doit s'efforcer de garder la saveur et l'épaisseur du vivant pour respecter la dimension clinique des savoirs produits (Cifali, 1996 & 1999).

Après avoir circonscrit le contexte des recherches cliniques et décrit leurs spécificités dans le champ de l'éducation et de la formation (31), nous en venons maintenant à une déclinaison des travaux essentiels qui jalonnent la période 1987-2005.

LES RECHERCHES DE 1987 À 2005 (32)

Rappelons que pour la période précédente, 1970-1987, J.-C. Filloux, après avoir présenté les travaux relevant des pédagogies psychanalytiques, classait les autres recherches selon cinq dimensions : « le maître "exposé" à l'enfance, le groupe-classe, désir de savoir et désir d'enseigner, la relation enseignant-enseigné et le rapport aux disciplines ». J.-S. Morvan quant à lui, lorsqu'il examine le lien entre les questions vives et les objets d'investigation dans le champ de la recherche clinique en éducation (1995), propose de catégoriser les travaux selon trois directions : « du côté du sujet apprenant », « du côté de l'enseignant et du formateur », « du côté du savoir ».

En 2005, nous choisissons ici d'aborder ce panorama des études et des recherches récentes en les rattachant à trois champs notionnels qu'il nous a semblé pouvoir dégager et dont les capacités heuristiques contribuent à organiser le champ : ce sont ceux de l'« infantile », du(des) « rapport(s) au(x) savoir(s) » et du triptyque « groupes, organisations, institutions ». Ils nous serviront de fils conducteurs par rapport à des travaux qui s'y réfèrent plus ou moins explicitement ou qui les travaillent en tant que tels. À l'intérieur de ces catégories, nous regrouperons, lorsque cela sera possible, les travaux selon les positions des sujets étudiés. D'un côté, les travaux ayant interrogé ou observé préférentiellement les apprenants et apprenantes, c'est-à-dire des sujets en formation, non engagés eux-mêmes dans une pratique professionnelle. D'un autre, les travaux portant plus particulièrement sur les enseignant-e-s et formateur/trices. Ces regroupements sont délicats à opérer dans la mesure où l'une des caractéristiques de la

perspective clinique est justement d'être holistique et que, de ce fait, elle appréhende en général les phénomènes de manière peu clivée. Du coup, dans les travaux présentés, si l'une des dimensions est mise en avant du fait de la catégorisation opérée, les autres dimensions sont en général aussi présentes. Il y aura donc une certaine part d'arbitraire dans le positionnement des travaux que nous allons citer.

Ajoutons également que nous considérerons en priorité les travaux qui se situent dans une perspective de recherche, autrement dit, comme nous l'évoquons dans la première partie de ce texte, des travaux conduits selon les critères en vigueur dans le cadre universitaire (33), c'est-à-dire qui s'appuient sur des investigations empiriques visibilisées, avec des options méthodologiques explicites, bien sûr, avec des références théoriques identifiables du côté de la psychanalyse, puisque c'est l'enjeu de cette note. Mais nous mentionnerons aussi d'autres types de travaux qui, eux, relèvent directement du champ de la psychanalyse dans les cas de forte proximité quant aux objets étudiés ou dans la mesure où leurs réflexions viennent nourrir le débat théorique pour les recherches.

Une rencontre : les modèles de l'infantile et les recherches en éducation

La psychanalyse de l'enfant est un des champs cliniques qui a contraint les praticiens à inventer et à produire des modèles de l'infantile transformant la théorie freudienne initiale (Pechberty, 2000). L'infantile – qui est un des caractères de l'inconscient, selon Freud – pourrait être défini comme une catégorie intermédiaire entre le concept d'inconscient, ses lois intemporelles et la possibilité d'une histoire psychique, éminemment singulière et subjective selon la psychanalyse. L'infantile désignerait ainsi les mises en forme primordiales des instances psychiques et des identifications constituantes d'un sujet (Brusset, 1994 ; Guignard, 2002). Si l'analyse d'adulte permet de construire l'infantile dans l'après-coup à partir de sa persistance chez le patient, le travail avec l'enfant, dans ses particularités techniques, a rendu possible et nécessaire des renouvellements métapsychologiques, qui sont autant de façons inédites de penser la clinique. La place du corps et du langage comme expressions de l'enfant, sa dépendance aux parents et adultes, la temporalité et le rôle majeur du présent, les modes d'intervention du praticien sont des éléments qui construisent une situation clinique radicalement différente de l'analyse de l'adulte. À partir de ces nouvelles données, les théorisations de l'infantile vont décrire des évolutions, des temps psychiques fondateurs où se réinscrivent les concepts freudiens (pulsions, fantasmes, conflits identificatoires). Ainsi, si le modèle freudien initial décrit la fiction d'un enfant soumis à des pulsions essentiellement libidinales (Freud, 1920), « l'enfant kleinien », pris entre la destructivité et la réparation, indique une autre représentation de l'infantile qui donne une place essentielle aux pulsions destructrices. D. W. Winnicott introduit encore un autre modèle où la dimension du jeu et la définition d'un espace transitionnel paradoxal permettent de penser certains temps d'évolution infantile pouvant s'orienter tantôt vers des fermetures pathologiques tantôt vers une créativité ouverte sur le culturel. Chaque théorisation ultérieure se produit ainsi au croisement de la clinique infantile et d'une interprétation singulière de celle-ci, liée à la sensibilité du praticien thérapeute ou observateur. Les différentes modélisations portent la marque de cette clinique spécifique, elles sont à la fois théoriques et métaphoriques, elles incluent des éléments fictionnels, mythiques (Green, 1979) qui désignent certains traits d'une possible genèse psychique (tel le passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive, selon Mélanie Klein), elles décrivent simultanément des

processus, des moments développementaux et des temps de conflictualité spécifiques, enracinés dans l'enfance. Ainsi l'infantile, selon les lectures, peut être l'occasion de la mise au travail de concepts analytiques ou être lié à l'élaboration du transfert et du contre-transfert, c'est-à-dire à la résonance de l'infantile du thérapeute avec celui de l'enfant. L'histoire de l'analyse de l'enfant propose ainsi différentes versions de l'infantile qui éclairent la vulnérabilité d'un sujet, enfant devenant adulte, ses zones de conflits privilégiés et ses enracinements relationnels, fantasmatiques et identificatoires. Ces théories-fictions fonctionnent comme des hypothèses exploratoires, elles démontrent aujourd'hui qu'elles ont une efficacité métaphorique et interprétative, en particulier, sur les situations éducatives ou formatives, étudiées dans un cadre clinique.

Ce n'est donc pas un hasard si ces modèles ont une forte valeur heuristique dans le champ de l'éducation : en travaillant avec l'enfant, les analystes ont été contraints de prendre au sérieux la réalité du présent, et du devenir de l'enfant, et de tenir compte aussi des interactions privilégiées entre lui et les adultes, parents puis éducateurs, qui ont aussi leurs attentes et leurs désirs à son égard. La recherche sur l'éducation et la formation de l'être humain qui grandit et apprend croise donc nécessairement cette problématique. Ces modèles fonctionnent ainsi, de façon nouvelle, en sciences de l'éducation ; ils sont utilisés par les chercheurs, dans leur dimension intersubjective, et aident à penser les liens entre les dimensions inconscientes présentes dans la situation éducative : la vie psychique des élèves – enfants ou adolescents – dans leurs transferts et leurs identifications, les enjeux relationnels entre eux et les adultes formateurs, les fonctionnements psychiques de ces derniers, dans la réactivation de leurs zones infantiles. Ils traversent aussi certains travaux sans être toujours directement perceptibles en tant que tels mais à travers les fictions de l'enfant sur lesquelles ils s'appuient. Plusieurs écrits en témoignent. Ainsi, N. Mosconi, dans la reconstruction d'une genèse possible du rapport au savoir, privilégie le modèle de D. W. Winnicott pour situer le registre psychosocial par rapport au registre psychofamilial. Ce qui lui permet de reconstruire le passage de la relation au savoir, en tant que relation d'objet, à la notion de « rapport au savoir » ; elle établit un parallèle serré entre l'espace transitionnel et celui de l'apprentissage (Mosconi, 1996 & 2000), cependant que C. Blanchard-Laville (1996) utilise le modèle de Wilfred Ruprecht Bion pour éclairer à travers le modèle du lien C, un soubassement archaïque du rapport au savoir. D'autres écrits envisagent les fantasmes toujours à l'œuvre chez l'adulte enseignant ou éducateur, dans son activité de former, de faire apprendre ou d'enseigner ; ils font travailler certains modèles de l'infantile et les fictions de l'enfant qui l'accompagnent. Ainsi, C. Blanchard-Laville fait référence au « *holding* didactique », en s'inspirant de la notion de D. W. Winnicott, et à la capacité contenante décrite par W. R. Bion, notions qui renvoient aux théorisations concernant les premiers moments des interactions mère-enfant (Blanchard-Laville, 1996, 2001). La pédagogie institutionnelle s'appuie fréquemment sur une conception de l'élève, comme enfant, sujet dans sa parole et dans son être, qui se réfère aux apports de Françoise Dolto, elle-même élève de Jacques Lacan. Les travaux sur l'observation clinique des enseignants (Chaussecourte, 2003) concernant leurs messages psychiques, à travers les interactions verbales et non verbales avec les élèves, s'appuient sur l'observation des nourrissons dans leur famille, initiée par Esther Bick.

Ces modèles se retrouvent également dans l'utilisation par la sociologie ou la psychosociologie de la démarche clinique d'orientation psychanalytique. C'est ainsi que les travaux sociologiques de Laurence Gavarini (Gavarini & Petitot, 1998 ; Gavarini, 2001) utilisent une perspective psychanalytique sur l'enfant et

l'infantile psychique pour cerner les enjeux idéologiques et intimes qui se mobilisent autour de lui. Cette auteure montre que le discours social sur les pratiques de prévention, de justice ou de soin dénie la conception psychanalytique de l'enfant ou au contraire l'utilise dans une tentative de normalisation psychologique et éducative. Elle démontre comment cette même conception psychanalytique dans sa radicalité introduit une lucidité plus grande à l'égard de l'enfant à protéger, à éduquer ou à soigner et met au travail le concept de l'infantile psychique chez l'adulte comme chez l'enfant. Le regard clinique étudié ici comment l'enfant devient dans les représentations sociales imaginaires porteur de l'avenir de l'adulte, ou encore décrit les mythes qui accompagnent les avancées sur la procréation assistée où viennent se loger des explications génétiques totalisantes.

Une clinique de l'apprentissage et de ses troubles

Le développement des institutions médico-psycho-pédagogiques (CMPP, IME, IMPro [à préciser, ndlr], hôpitaux de jour) a permis à des praticiens pédopsychiatres ou psycho-pédagogues de réfléchir sur les enjeux psychiques de l'apprentissage. Un nombre croissant de travaux montrent l'intérêt de ces praticiens cliniciens pour l'apprentissage et ses troubles. Anny Cordié, dans une perspective lacanienne et dans la ligne de F. Dolto, analyse le symptôme de l'échec scolaire dans ses cures d'enfants (Cordié, 1993). Du côté de la psychopédagogie éclairée par la clinique, Serge Boimare met en lumière « la peur d'apprendre » et ses enjeux archaïques, mobilisés par certains adolescents en institution spécialisée, et la réponse possible par la médiation culturelle, où contes, romans et mythes peuvent permettre la projection et la transformation des fantasmes angoissants des élèves (Boimare, 1999). Dans cette ligne et à la suite des travaux comme ceux de Lusiane Weyl-Kailey (1985), Anne Siety propose un travail thérapeutique avec pour support une activité mathématique (2001). À partir de la pédopsychiatrie, les travaux de Misès ont montré l'influence des pathologies limites et des troubles du narcissisme sur la scolarité (Misès, 2002). Selon Danielle Flagey, l'approche clinique et analytique gagne à prendre en compte les éléments biologiques et l'histoire scolaire d'un enfant en échec : à partir de là, elle indique la place essentielle de l'économie narcissique dans la difficulté de comprendre, d'apprendre ou de penser (Flagey, 2003).

Un dossier important est publié sur le thème « Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? » par le *Journal français de psychiatrie* en 2003, sous la direction de Jean Bergès, qui plaide, à côté des solutions pédagogiques ou de réparation, pour l'émergence d'un espace où instituer l'enfant comme sujet d'un désir, et interroger sa position dialectique à l'égard du savoir. Ou, comme l'écrit Sandrine Calmettes-Jean dans le premier article de ce dossier de sa position de pédopsychiatre, psychanalyste : « Qu'apprenons-nous du savoir inconscient d'un élève qui ne veut pas savoir ? [...] Pourquoi est-ce à l'école que l'enfant, comme sujet, avec ses problèmes d'apprentissage décline ses difficultés à exister et à qui s'adresse-t-il par ce biais ? », pour conclure un peu plus loin que « ce n'est pas à l'école de "comprendre", d'interroger la raison du savoir inconscient. École et psychanalyse doivent occuper leurs places respectives pour tenter d'ordonner la place de l'enfant comme sujet... ». Ces propos auxquels nous souscrivons ne manquent pas de nous interroger sur les nécessaires synergies qui devraient pouvoir exister entre les acteurs de l'école, les tenants de la recherche sur l'éducation et la formation et les psychanalystes ou thérapeutes s'occupant de ces questions. Or nous constatons à l'inverse la force des clivages entre les territoires, sinon l'étanchéité entre les travaux émanant de ces divers champs, qui nous semblent préjudiciables à l'avancée de ces questions. Ce pourrait être un

des enjeux de cette note que de concourir à une meilleure connaissance mutuelle des recherches des uns et des autres.

Dans le champ des sciences de l'éducation, en 1996, J. Beillerot reprend spécifiquement, dans une perspective psychanalytique et à partir d'une recherche réalisée dans plusieurs familles à propos de l'apprentissage des langues étrangères, les questions de l'articulation du désir de savoir et du désir d'apprendre. Il développe la question de l'origine sexuelle du désir d'apprendre et de ses formes conflictuelles. En 2000, il ré-aborde ces questions en distinguant le comprendre, l'apprendre et le savoir, tout en indiquant à nouveau la place majeure de la clinique par rapport aux orientations sociologiques et cognitives. Dans cette ligne, Philippe Delamarre, dans sa thèse « Savoir, apprendre. Du désir à la mise en actes » (2002) interroge le désir d'apprendre à l'école maternelle.

N. Mosconi, en lien avec les travaux de J. Beillerot (1996 & 2000) propose une genèse clinique à fondation anthropologique du passage des savoirs privés aux savoirs sociaux et scolaires en faisant travailler de façon très approfondie les apports de C. Castoriadis, G. Mendel, S. de Mijolla-Mellor et D. W. Winnicott. Dans la même perspective, et en lien avec les travaux de J. Beillerot et N. Mosconi, C. Blanchard-Laville, en collaboration avec Pierre Berdot (1990), s'intéresse aux « solutions psychiques » des élèves confrontés à des blocages du côté de leur rapport au savoir mathématique et aux modalités possibles de traitement de ces symptômes qui ne soient pas strictement d'ordre didactique ou pédagogique (1988). Dans son ouvrage de 2001, en travaillant à nouveau ces questions du point de vue de l'élève, elle montre qu'il ne s'agit en aucun cas que les enseignants soient transformés en thérapeutes, mais qu'une certaine appréhension des mécanismes psychiques régissant les apprentissages et le rapport au savoir des élèves leur permettrait de modifier significativement leur posture d'enseignants. F. Hatchuel (1997, 1999, 2000), au sein de cette équipe de recherches de l'université Paris 10-Nanterre, décrit les ambivalences du rapport au savoir mathématique des lycéens pris entre leur volonté d'émancipation et les angoisses d'abandon des figures d'autorité, en classe et dans des ateliers de recherche mathématique. À cette occasion, elle analyse les risques inhérents à l'acte d'apprentissage et les conditions pour que les adultes-enseignants accompagnent les élèves dans l'appropriation de cet acte. Elle aborde à nouveau cette question du côté du « plaisir d'apprendre » en 2002 et synthétise ses apports du côté du rapport au savoir des élèves dans son ouvrage de 2005.

En 1994, une équipe de psychologues genevois (Amstuz, Baumgartner, Impériali, Croisier & Piquilloud) s'est lancée dans une recherche clinique longitudinale d'importance à propos de l'investissement intellectuel des adolescents en tentant d'articuler les facteurs affectifs en s'appuyant sur nombre d'hypothèses psychanalytiques et les résultats des évaluations des apprentissages cognitifs. Cette recherche a le mérite d'affronter la redoutable question du passage des évaluations cliniques à partir d'entretiens à des indicateurs susceptibles de donner lieu à des mesures et, de ce fait, à des traitements statistiques. Pour conclure au bout des 470 pages de l'ouvrage qui retrace cette recherche que leur plus grand étonnement provient « de la fécondité des concepts issus de l'approche psychanalytique ».

Les travaux de B. Pechberty, en croisant dimension thérapeutique et recherche, mettent en valeur l'intérêt historique des psychanalystes d'enfant pour le symptôme à forme scolaire, l'évolution des idées pédopsychiatriques et la place particulière du matériel scolaire dans les jeux de l'enfant et son transfert au thérapeute (1988, 1999 & 2003). L'importance des conflits identificatoires internes et

intersubjectifs entre les élèves dans leur position d'enfants ou d'adolescents et les enseignants ou parents, en tant qu'adultes, les enjeux narcissiques qui y sont afférents sont décrits dans divers fonctionnements psychiques (névroses, psychoses, états-limites) à partir de la clinique du soin de l'enfant.

Le dernier ouvrage de F. Imbert « Enfants en souffrance, élèves en échec » (2004) souligne l'importance, face aux enfants sans limites, d'introduire des projets qui structurent l'espace-temps, leur donnent des places en groupe et face aux adultes. Dans une perspective lacanienne, il s'agit donc de se déprendre de l'imaginaire afin « que la parole finisse par l'emporter sur l'image, le désir et le travail sur la jouissance ». En s'appuyant sur les travaux de C. Castoriadis (1989), F. Imbert souligne la « crise des processus identificatoires » qui réduit le sujet à un « patchwork de collage ».

Les travaux de F. Chébaux (1999) insistent sur l'importance des apports de F. Dolto sur la représentation de l'enfant, objet et sujet de l'éducation et de l'enseignement. Elle veut montrer la pertinence et l'actualité de la critique que fit celle-ci de « l'école du tas », la défense des rythmes singuliers, la place nécessaire du fantasme et des pulsions dans l'apprendre.

E. Plantevin-Yanni (2001), formatrice et psychologue clinicienne auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire, évoque l'« instant d'apprendre » comme le moment décisif où l'élève pourra ou non supporter la frustration inhérente de l'apprentissage. Pour elle, l'échec intervient en raison d'une « saturation de sens » ; les situations d'apprentissage, loin d'être « vides de sens » provoquent au contraire très rapidement des réponses, liées aux préoccupations personnelles, qui viennent saturer la pensée.

En collaboration avec Michel Develay, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, J. Lévine propose en 2003 de penser les troubles d'apprentissage scolaire comme signe d'une « désappartenance » culturelle et psychique plus globale du public scolaire actuel. Dans une conception désignée comme anthropologique, il propose la notion d'un « Moi groupal », qui permettrait aux enseignants et aux élèves de devenir comme une « famille de deuxième type », symbolique, permettant une reconnaissance mutuelle et une compréhension de soi et du travail en groupe-classe, en rapport avec des savoirs vivants.

En 2003, Nicole Baudouin dans sa thèse de psychologie intitulée, *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, s'intéresse à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves dans une perspective clinique et son propos s'élargit à la question du parcours professionnel et des détours qu'il entraîne, détours entendus ou analysés dans l'après-coup non pas comme des erreurs ou des égarements mais plutôt comme témoignant de l'insistance de la voix/e du désir du sujet.

La thèse de Sylvie Goldsztein-Pouilloux soutenue en 2003 en sciences de l'éducation se propose de dégager une intelligibilité de la difficulté de comprendre à partir d'une lecture psychanalytique. Pour cette auteure, la difficulté de comprendre ne s'explique pas seulement par une insuffisance de moyens d'ordre cognitif ou didactique ; elle a, pour l'élève, un sens, une organisation, une finalité, et répond à une nécessité psychique. Elle est un acte doublement signifiant : conduite d'échec vis-à-vis de la tâche à exécuter d'une part, conduite de réussite en ce qu'elle évite le risque de dissociation du moi confronté à des valeurs et des injonctions contradictoires, d'autre part.

En 2004, dans le dossier consacré aux troubles des apprentissages par la *Nouvelle revue de l'AIS*, l'un des articles, signé de Christian Alves et Joëlle Poje-

Crétien, montre l'utilité de l'approche clinique dans la prise en charge d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage en leur donnant un sens personnalisé, contextualisé et évolutif, dans la ligne de leur article précédent de la même revue « Des outils pour concilier la logique du sujet et la logique des apprentissages » paru en 2002. Dans ce même numéro, on peut remarquer un article de Ludovic Gadeau qui, dans la ligne de ses hypothèses sur la dépendance psychique de l'élève au maître (1995), fait état des résultats d'une enquête importante sur les signalements d'élèves par les enseignants pour analyser les déterminants de cette demande d'aide en lien avec son caractère d'urgence. Il montre que ce caractère d'urgence est discriminant pour les enseignants, en lien avec des points de fragilité narcissique pouvant les conduire à être « en prise » avec les difficultés de leurs élèves. Nous constatons que cette recherche comme la plupart de celles évoquées dans ce paragraphe-ci ne peut cliver complètement l'analyse des processus d'apprentissage scolaire de ce qu'il en est de la position enseignante et des processus d'enseignement. C'est pourquoi nous retrouverons un certain nombre des chercheurs précédemment cités dans les paragraphes ultérieurs concernant soit la question du rapport au savoir des enseignants soit la question de leur formation et/ou de leur accompagnement.

À propos des questions d'apprentissages scolaires, mentionnons les travaux de Jean-Yves Rochex, notamment son ouvrage de 1995 *Le sens de l'expérience scolaire*, où il indique que le rapport de chaque sujet-élève à la scolarité et au(x) savoir(s) laisse entendre comme un écho de leur histoire familiale et des processus et compromis identificatoires par lesquels cette histoire singulière a été tissée. En utilisant certains apports de la psychanalyse et ceux de la sociologie, J.-Y. Rochex discute l'idée d'une fausse alternative qui, vis-à-vis des processus psychiques et des processus sociaux, ferait basculer soit vers l'ignorance et la dissociation, soit vers la fusion-confusion. Il trouve une issue à ces tensions dans des travaux tels que ceux de Wallon, puis Vygotski et propose une vision transformatrice de l'« expérience scolaire ».

De la construction du soi professionnel chez l'enseignant

La thématique de la construction du soi-professionnel enseignant est abordée par plusieurs chercheurs qui montrent que les enjeux infantiles sont présents dans cette genèse basée sur des processus identificatoires (Abraham, 1999 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Pechberty, 2003).

Plus précisément, on peut noter, en premier lieu, l'évolution de la pensée d'Ada Abraham qui, en partant de la notion de soi chez Carl Rogers, en est venue à utiliser le soi défini par D. W. Winnicott, comme elle l'indique dans l'entretien retraçant son parcours professionnel à Huguette Caglar dans le livre d'hommage qui lui a été consacré (1999) ; jusqu'à créer le concept de « co-soi », instance primordiale s'organisant autour des notions de confiance/défiante et de bien-être/détresse, pour formaliser des vécus archaïques dans la construction du soi. A. Abraham insiste sur le parcours labyrinthique de la construction du soi professionnel des enseignants et a mis au point un modèle de travail groupal pour les enseignants, dit groupe d'auto-apprentissage, inspiré des théorisations de S. H. Foulkes. À sa suite, Jean Darsigny et Richard L. Côté (1999) développent la question de la naissance du soi individuel et de celle du soi professionnel, pour lequel ils développent un modèle leur permettant d'expliquer les tensions du soi professionnel enseignant.

De son côté, C. Blanchard-Laville (2001) propose l'idée que le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu, et que,

de ce fait, il s'agirait de fluidifier le dialogue intrapsychique entre ces deux instances, le soi-élève et le soi-enseignant, par un travail psychique approprié, de manière à ce que l'enseignant ne se débarrasse pas de cette partie de lui-même en l'expulsant chez les élèves quelquefois de façon intempestive et peu profitable à la rencontre didactique. Pour B. Pechberty (1999, 2003), les dimensions du soi-enseignant sont reprises dans leurs valeurs identificatoires et projectives. Cet auteur insiste ainsi sur l'importance du narcissisme dans la professionnalité, comme capacité de l'enseignant à se reconnaître inconsciemment, dans l'autre, dans l'écart ou la proximité avec la réalité psychique et sociale actuelle des élèves. Une recherche faite à partir d'entretiens auprès d'enseignants travaillant dans des structures spécialisées et ordinaires met en valeur la distinction entre mécanismes de défenses ou de dégageement (Lagache, 1958) qui permettent aux enseignants de s'appuyer professionnellement sur des ressources psychiques internes et institutionnelles, sur des valeurs, permettant la sublimation dans le métier sur fond de conflits psychiques assumés.

Le(s) rapport(s) au(x) savoir(s)

La notion de rapport au savoir émerge durant les années soixante dans les trois champs de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation d'adultes (Beillerot, 1989).

Pour ce qui nous concerne dans cette note se référant à une orientation psychanalytique, mentionnons les travaux pionniers de Piera Aulagnier (1971 & 1974), à la suite de Jacques Lacan, et de François Gantheret (1969) qui proposent les premières réflexions autour de cette notion de rapport au savoir. Plus récemment, remarquons que des travaux de psychanalystes appréhendent des questions proches, sans pour autant faire référence explicitement à la notion elle-même de rapport au savoir, comme ceux de Roger Dorey sur la curiosité (1988), et ceux de Sophie de Mijolla (2002) qui explorent le besoin de savoir en lien avec l'énigme de l'origine, à la suite des réflexions premières de S. Freud sur la pulsion de savoir et de celles de M. Klein (34).

C'est dans le champ des sciences de l'éducation que la notion de rapport au savoir a déployé le plus largement son potentiel heuristique et, finalement, à ce jour, elle se trouve relativement utilisée dans les recherches de ce champ. Peut-être est-ce comme point d'entrée d'un questionnement sur la façon dont le sujet se confronte au savoir qu'elle s'avère la plus féconde et c'est à ce titre qu'elle a été travaillée selon plusieurs perspectives et continue de l'être. Néanmoins, la notion déclinée selon sa version clinique n'est pas la plus utilisée.

Lorsque J. Beillerot soutient, en 1987, son doctorat d'État, il intitule sa note de soutenance, *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*, montrant ainsi la double inscription psychique et sociale de la notion. Très vite après cette date, J. Beillerot rassemble une équipe autour de lui, qu'il engage à faire avancer cette notion aussi bien sur le plan théorique que sur un plan clinique, comme en témoigne le premier ouvrage publié intitulé en 1989 *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Par la suite, cette équipe, dénommée elle-même *Savoirs et rapport au savoir*, a réalisé deux autres publications collectives dans lesquelles la notion est présentée dans différentes directions (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 & 2000).

Dans ces ouvrages collectifs, N. Mosconi, quant à elle, s'intéresse d'une part à la question du rapport au savoir des femmes et propose d'autre part, en s'appuyant sur les conceptions de G. Mendel, une théorie du rapport au savoir

fondée sur les notions de « *vouloir de création* » et de « *schéma psychofamilial inconscient* ». En effet, N. Mosconi est particulièrement concernée par la question de la mixité dans les classes (Mosconi, 1989). L'ensemble des données recueillies pour la recherche présentée dans cet ouvrage lui permet de mettre en question la notion de « masculin-neutre », qui masque en fait la prééminence du masculin et évacue le féminin de l'espace public. Dans *Femmes et savoir* (1994), elle reprend plus systématiquement la construction du psychisme féminin. Ce panorama extrêmement complet des positions des filles et des femmes sert de soubassement à ses travaux ultérieurs, où elle interroge des jeunes filles qui effectuent des études techniques. Enfin, par sa collaboration avec des didacticiens et didacticiennes dans le cadre du travail sur leçons vidéoscopées (Mosconi, 1997 & 2003), elle montre que les interactions de l'enseignant-e avec les filles diffèrent de celles qu'elle a avec les garçons non seulement sur le plan quantitatif, ce qui était un résultat connu, mais également sur le plan qualitatif.

Quant à C. Blanchard-Laville, membre de cette équipe, elle étudie la mise en scène publique dans la situation de classe de la disposition intime et inconsciente du rapport au savoir d'un enseignant particulier. On voit ainsi comment, en s'appuyant sur la psychanalyse anglaise (notamment W. R. Bion), elle ouvre le rapport au savoir sur de nouveaux champs dans la pratique de classe, en lien avec le savoir enseigné. C'est au sein du travail de cette équipe qu'elle promeut la notion de « transfert didactique », reprise et développée dans des travaux ultérieurs (Blanchard-Laville, 1997 & 2001 ; Chaussecourte, 2003) pour désigner ce qui, chez un enseignant singulier, constitue une sorte de signature psychique : son rapport au savoir articulé à sa manière de se relier aux élèves. Pour cette auteure, il y aurait là une spécificité de la position enseignante qui la différencierait nettement de celle du thérapeute ou de l'analyste.

Également membre de cette équipe, F. Hatchuel (1997 & 2000) interroge ainsi des enseignants et enseignantes engagé-e-s dans une pratique de recherche avec leurs élèves, en classe ou en dehors, dans le cadre d'ateliers. Elle montre ainsi que leur engagement dans une structure spécifique peut être conçu comme un désir de création d'un monde idéal, hors des contraintes réelles de l'institution, au risque parfois d'un clivage fort entre la classe et l'atelier. Ainsi elle signe dans le dernier ouvrage de cette équipe « *Savoirs et rapport au savoir* » un chapitre consacré au rapport au savoir des enseignants qui animent en dehors de la classe des ateliers mathématiques avec la collaboration d'un chercheur mathématicien professionnel. Toujours du côté des enseignants mais cette fois dans le premier degré, on trouve aussi un texte de Jean-Luc Rinaudo qui interroge le rapport au savoir informatif d'enseignants. Les apports de J.-L. Rinaudo sur cette question sont développés dans son ouvrage de 2002. Dans la perspective de l'analyse du rapport aux nouvelles technologies en lien avec une approche clinique, notons aussi la thèse de Pascal Plantard (1992).

Une synthèse de l'ensemble des travaux de cette équipe est réalisée par Françoise Hatchuel dans l'ouvrage publié en 2005 sous le titre *Savoir, apprendre, transmettre*.

Dans ces ouvrages collectifs, une autre direction est initiée par l'équipe de Nanterre : celle de l'analyse clinique de biographies et d'autobiographies (Beille-rot, 1989 ; Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 1996). Ce travail s'est poursuivi avec l'analyse des *Mots* de Jean-Paul Sartre par Claude Poulette (2000). C'est dans cette même veine que l'on peut classer l'analyse collective de l'autobiographie de Carl Rogers (2003), dans laquelle cinq des six textes proposés sur la construction du rapport au savoir de C. Rogers sont à référence clinique.

Dans une optique clairement clinique d'orientation psychanalytique, N. Baudouin dans la thèse déjà citée, effectuée également un travail d'investigation sur les autobiographies de Freud et de Schnitzler devenus « médecins malgré eux ». Elle montre que le choix des études de médecine de ces deux personnages ancrés dans la même réalité socio-historique se réfère à une problématique œdipienne déclinée singulièrement à leur manière par chacun de ces illustres personnages. Mais surtout elle nous fait percevoir que chacun d'eux au-delà de ce choix des études de médecine n'a cessé de tendre vers ses premiers d'objets d'investissement, la philosophie pour Freud, le théâtre pour Schnitzler, sans jamais y céder complètement, ce qui l'amène à proposer l'hypothèse de la « nostalgie » comme aiguillon qui fait avancer, « tension vers l'objet à jamais perdu et auquel pourtant il est impossible de jamais renoncer » dans les parcours professionnels.

Si la notion de rapport au savoir n'est pas utilisée explicitement par N. Baudouin, en revanche elle est clairement mise en avant au sein de l'équipe ESCOL de l'université Paris 8-Saint-Denis. Elle y est davantage abordée d'un point de vue sociologique que par l'équipe du CREF de l'université de Paris 10-Nanterre mais bénéficie cependant d'un éclairage psychologique du fait de la présence de Jean-Yves Rochex dans cette équipe. En effet celui-ci fait appel non seulement à la psychologie socio-constructiviste de Wallon, Leontiev et Vygotski, mais également à la psychanalyse de P. Aulagnier. Dans une perspective historique du sujet, il articule subjectivité et activité chez les élèves, comme nous l'avons déjà évoqué, en s'appuyant sur la manière dont Piera Aulagnier décrit la trajectoire des processus identificatoires entre permanence et changement (Rochex 1995 & 2000).

L'ouvrage collectif dirigé en 2002 par C. Laterrasse témoigne d'un travail de repérage des proximités et des différences dans la construction de la notion de rapport au savoir dans les équipes des universités Paris 10 et Paris 8. Auparavant, Christiane Alberti et Colette Laterrasse, dès 1995, témoignaient déjà de leur intérêt pour la notion de rapport au savoir et produisaient dans le champ de la psychologie des travaux sur le savoir universitaire et sa transmission dans une perspective plutôt lacanienne. Plus récemment, des travaux ont ainsi pu être menés dans cette équipe de Toulouse en utilisant cette notion à propos des choix d'orientation des étudiants d'université (Capdevielle & Hermet, 2002 ; Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois & Rossi, 2004) ainsi qu'à propos des choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques (Hermet, 2000), montrant la puissance critique et intégratrice de la notion. Ces travaux emploient l'expression en y ajoutant une dimension que l'on pourrait qualifier de socio-institutionnelle lorsqu'ils s'efforcent de repérer les manifestations du rapport au savoir dans les textes de cadrage des dispositifs d'accompagnement aux élèves ou aux étudiant-e-s en difficulté (Laterrasse, 2002).

Faisant fonctionner aussi la notion de rapport au savoir, mentionnons les travaux de l'équipe d'André Terrisse (Lemme-AP3E) à Toulouse (Terrisse, 1999 & 2002 ; Brousse *et al.*, 1997) qui se dirigent vers une véritable conjugaison d'une approche didactique et d'une approche clinique, comme en témoigne l'évolution des thèses soutenues (Carnus-Combis, 2001 ; Loizon, 2004) ou à soutenir comme celle d'Anne-Laure Diaz sur l'élève-transparent.

Pour conclure cette évocation des recherches travaillant autour de l'enseignement « ordinaire », nous nous devons de mentionner les travaux cliniques d'orientation psychanalytique fondateurs de J. Filloux en 1974, de M.-C. Baietto en 1982 et de C. Pujade-Renaud en 1983, qui ont fortement inspiré tous les

travaux de l'équipe de l'université Paris 10-Nanterre. Nous pouvons d'ailleurs signaler que J. Beillerot a donné à J. Filloux l'opportunité de publier à nouveau son livre aux éditions l'Harmattan en 1996, augmenté d'une préface dans laquelle elle insiste sur l'idée qu'une « approche psychanalytique appliquée au champ de l'éducation et de la pédagogie ne saurait prétendre à la prescription de modèles ou d'actions transformatrices ».

À propos de la prise en compte d'une dimension biographique et dynamique chez l'enseignant, tout en intégrant l'histoire psychique du sujet, Jacques Nimier avait déjà montré en 1988 que les mathématiques, pouvaient être mises, selon la façon dont elles étaient investies, au service de chacune des trois instances définies par Freud dans sa seconde topique (Moi, Idéal du Moi, Surmoi), Il soulignait comment la discipline participe à un équilibre psychique du sujet enseignant, au sens métapsychologique du terme. Ses travaux le conduiront ensuite à des propositions concernant une formation clinique des enseignants (Nimier 1996). Martine Lani-Bayle, quant à elle, explore au moyen de récits autobiographiques une dimension généalogique dans la relation au savoir des enseignants (1996).

La conception clinique du rapport au savoir montre son intérêt en ce qu'elle permet de travailler sur des terrains autres que celui de l'enseignement « ordinaire » : par exemple à propos des enseignant-e-s travaillant en hôpital de jour (Croisy, 2000) ou des enseignants exerçant en classe spécialisée (Pechberty, 2003). De nombreux travaux cliniques concernent les enseignants et enseignantes spécialisé-e-s. On note plusieurs thèses et publications portant sur leur identité personnelle et professionnelle, leurs pratiques, leurs rapports à des élèves présentant divers types de troubles, déficience, pathologie limite ou psychose, appuyées sur la notion de situation de handicap, qui permet des connexions avec la sociologie et l'histoire. La recherche de Jean-Sébastien Morvan sur « les représentations de situations de handicaps et d'inadaptations », qui étudie les représentations et affects, conscients et inconscients, liés aux situations de handicaps, dans les métiers d'éducateur/trice spécialisé-e, d'assistant-e social-e ou d'enseignant-e spécialisé-e, en début et en fin de formation professionnelle, ouvre ce cycle (Morvan, 1988). Les méthodes employées outre celles déjà évoquées se réfèrent également à d'autres modes de recueil des données utilisés traditionnellement par la psychologie clinique (questionnaires, tests). Des configurations psychiques spécifiques liées au monde du handicap, de l'exclusion ou de la déficience sont décrites, des positions professionnelles propres à ces métiers (position moïque, placentaire ou conteneur) et des capacités psychiques transversales (représentance, sollicitude, réserve) sont construites à partir des vécus de ces professionnels en formation. Les notions de représentations-attitudes et de position professionnelle sont développées, les références dominantes, outre S. Freud, sont celles de W. R. Bion, F. Dolto ou A. Green. Les travaux de Nicole Boucher mettent en valeur les effets des interactions familiales précoces, y compris dans la fratrie, sur l'autonomisation affective et intellectuelle des enfants ou adolescents handicapés moteurs (Boucher, 1998 ; Boucher, Médan & Torossian, 1994).

Plusieurs thèses travaillées sous la direction de J.-S. Morvan dans le cadre de l'axe clinique de l'équipe EDA (Éducation et apprentissage) s'inscrivent dans cette perspective. Elles décrivent les enjeux psychiques et les conflits personnels et professionnels éprouvés par les praticiens et praticiennes auprès des élèves, dans des institutions spécialisées en utilisant principalement la méthode des entretiens cliniques. Dans *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, M.-A. Simon (1999), enseignante spécialisée et psychologue clinicienne, démontre comment le

travail en Institut médicoéducatif avec les adolescents à pathologie déficitaire et psychotique induit chez les enseignant-e-s une identification inconsciente aux élèves et un contre-transfert qui prend une forme éducative et non plus instructrice, les faisant quitter leur place d'enseignant, initiateur d'objets de savoir. Ce glissement est qualifié de « position délinquante ». Dans son article « Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques », J.-P. Croisy (2001), développe les effets psychiques du travail en hôpital de jour, chez des enseignant-e-s du primaire ou du second degré, travaillant avec des enfants et des adolescents psychotiques. Dans un espace pédagogique restreint, relégué au second plan par l'impératif du soin thérapeutique, l'enseignant oscille entre identification maternelle et identification héroïque, dans un mouvement marqué de la difficulté, voire de l'impossibilité d'enseigner, entre crainte de se heurter sans cesse au mur du blocage de la pensée, et crainte inverse de voir l'élève s'emparer de l'objet sur un mode délirant, et d'en nourrir ses hallucinations. Les institutions se montrent alors bien peu contenantes, souvent incapables de soutenir le sujet-enseignant livré à un sentiment de déroute professionnelle, qui ouvre la voie au désarroi personnel. Dans *Malaise des instituteurs spécialisés en institution ; une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance* (2000), Yolande Miller-Olla décrit les troubles du *burn-out* (épuisement professionnel) ou de la dépersonnalisation qui sont autant de signes d'une demande de reconnaissance au corps enseignant ou à l'institution pour contenir la relation envahissante au handicap. Gérard Netter, à partir de sa pratique d'enseignant spécialisé soutient une thèse sur l'approche clinique du trouble éprouvé par l'enseignant de l'école primaire confronté à l'échec d'un enfant adopté (Netter, 2004). Il interroge la dimension du secret dans la transmission culturelle avec le ressenti de l'enseignant face à cet enfant dont le secret sur l'origine sert de révélateur à un aspect du secret à l'œuvre dans la transmission culturelle. Dans ces travaux qui utilisent essentiellement la méthode de l'entretien clinique non-directif, les phénomènes de miroir et d'identification aux publics, les « positions psychiques et professionnelles » sont particulièrement mises en valeur, ainsi que l'aspect institutionnel qui relie l'enseignant à d'autres professions.

La mise en regard des travaux issus des axes cliniques des différentes équipes d'accueil de doctorants évoque une question épistémologique ouverte dans la première partie qui fait débat dans le courant clinique. Pour toutes ces recherches, ce qui oriente leur avancée est le recours à la théorisation psychanalytique dans sa diversité. Les outils d'investigation utilisés mettent en valeur une certaine objectivation de la subjectivité professionnelle étudiée et de ses lignes de conflits. Le contre-transfert du chercheur, s'il est connu et énoncé comme outil nécessaire dans la perspective de G. Devereux n'est pas toujours explicitement travaillé comme tel ou du moins si un tel travail existe, il n'est pas toujours visibilisé. On peut ainsi différencier deux orientations : dans les travaux précités, l'objet de la recherche est central et les avancées du travail du contre-transfert du chercheur sont à lire dans ces avancées mêmes. Dans la seconde, c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et qui permet les avancées du travail sur les objets étudiés. Si les deux perspectives se placent centralement en référence à la psychanalyse, l'une reprend l'axe d'une interrogation codée par la psychologie clinique et le savoir psychanalytique dans une visée d'objectivation, et la seconde travaille avec la méthodologie du contre-transfert et insiste sur la tension subjective interne au chercheur. Comme nous l'avons indiqué dans la première partie de ce texte, on retrouve-là, dans ces choix qui dépendent des itinéraires des différents chercheurs, le gradient évoqué lors de notre réflexion épistémologique. Remarquons

que ces enjeux, au-delà de la singularité des parcours des chercheurs, concernent les liens entre psychologie clinique, démarche clinique et psychanalyse.

C'est justement pour travailler le rapport au savoir des chercheurs en situation de recherche que la notion de « codisciplinarité » (Blanchard-Laville, 1999) a été conçue : dans cette étude, sont proposés une théorisation psychanalytique concernant les enjeux psychiques du travail de recherche en petit groupe et un dispositif pour élaborer le rapport à l'objet de recherche en lien avec les constructions identitaires de chercheurs.

Groupes, organisations, institutions

Ces notions et leur articulation, contrairement à la notion de rapport au savoir qui est une production plus typiquement « sciences de l'éducation » et à la notion d'infantile qui n'apparaît en tant que telle dans le champ de l'éducation que très récemment, existaient dès avant 1987, mais leur impact actuel nous amène à préciser le trajet de leur émergence et de leur évolution.

Dès 1987, dans l'avant-propos à son ouvrage intitulé *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*, René Kaës pose la question de la réalité psychique mobilisée par le fait institutionnel (réalité mobilisée, travaillée ou paralysée mais aussi étayée) et la question du psychanalyste dans les institutions où il travaille. Dans l'article qui suit et introduit cette publication, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », R. Kaës propose plusieurs concepts pour rendre compte des formations psychiques engagées dans le lien institutionnel ; il développe la notion de « pacte dénégatif » comme contre-face complémentaire de la notion de « contrat narcissique » proposée par P. Aulagnier ainsi que l'idée d'« alliances inconscientes ». En s'appuyant sur C. Castoriadis il distingue « instituant et institué » et tente d'articuler « imaginaire individuel » et « imaginaire collectif ». Puis il fait appel à des auteurs comme José Bléger (qu'il introduit d'ailleurs en France à propos de la question du cadre), Eugène Enriquez et Jean-Claude Rouchy pour articuler les notions d'institution et d'organisation. Nous savons que lui-même a déjà jeté les bases d'une nouvelle approche théorique en publiant son ouvrage *princeps L'appareil psychique groupal* (1976, republié en 2000), à la suite de Didier Anzieu et de leur travail psychanalytique commun dans les groupes (*Le groupe et l'inconscient*, 1975). En 1979, dans *Crise, rupture et dépassement*, R. Kaës propose, toujours avec l'appui de D. Anzieu et en partant des conceptions de D. W. Winnicott, la notion d'analyse transitionnelle et d'espaces de transitionnalité. En 1996, un nouvel ouvrage de la collection « Inconscient et culture » développe plus avant cette question des apports de la psychanalyse pour penser les institutions : il est intitulé *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Dans l'article figurant en tête de cet ouvrage, il propose de penser le lien intersubjectif à partir de la psychanalyse et propose l'idée d'« exigences de travail psychique imposées par le lien intersubjectif ». Son analyse des sources de souffrance due à la pathologie des liens institutionnels le conduit à proposer des modalités de traitement de cette souffrance. En 1997, dans un ouvrage collectif *Crises : le sujet à l'épreuve du social*, il met en lien très explicitement ses analyses et ses propositions avec la question du malaise dans la société postmoderne ; en particulier, dans ce dernier texte, on peut constater que tous ces travaux apportent certaines réponses aux questions que nous avons identifiées dans la première partie de ce travail lorsque nous avons retracé les évolutions du contexte social ; sauf, qu'il faut souligner qu'à l'heure actuelle, ces travaux sont en grande partie méconnus, un peu moins en ce qui concerne les institutions de santé et de travail social mais très largement dans l'institution

« Éducation nationale ». Ce n'est ainsi pas un hasard si c'est à R. Kaës et à D. Anzieu que l'on doit les ouvrages *Fantasme et formation*, ainsi que *Désir de former et formation du savoir*, ouvrages toujours d'actualité en ce qui concerne les analyses de la fantasmagorie de la formation mais malheureusement tout à fait ignorées encore aujourd'hui dans le milieu de l'Éducation nationale, comme le fait remarquer à juste titre Jean-Pierre Vidal dans le n° 75 de la revue *Connexions* consacré à la « Clinique de la formation des enseignants » (2001). Notons que les auteurs présents dans l'ouvrage de 1987 ont suivi des voies parallèles, colorées pour chacun d'entre eux par leurs appartenances disciplinaires propres et par la spécificité de leurs champs d'intervention : ainsi E. Enriquez propose en 1992 son ouvrage *L'organisation en analyse* dans lequel il distingue les différents niveaux d'une organisation comme système culturel, symbolique et imaginaire ainsi que leur articulation, tout en montrant que la référence analytique permet de concevoir ce tissu vivant comme étant en transformation constante et aide à promouvoir des méthodes de consultation et d'intervention visant à favoriser des changements.

Pour Florence Giust-Desprairies, le groupe constitue comme une « promesse de saisir la socialité en acte ». Dans la lignée des travaux de C. Castoriadis, mais en transposant son regard du macro-social vers le micro-social, elle oriente son intérêt sur la question de l'imaginaire. Ainsi elle propose un modèle de compréhension de la problématique des groupes institués inscrits dans une situation de travail, dans une visée d'accompagnement de ces groupes. À l'interface de la subjectivité des membres du groupe et de la réalité hors groupe, traduite en représentations sociales (des organisations, de la société), l'imaginaire collectif se construirait comme un système d'interprétations actif. Cette production instituée-instituante est riche en processus et ainsi, la notion d'« imaginaire collectif » permet de rendre compte d'une certaine articulation psychosociale. À partir de l'analyse de plusieurs interventions dans des institutions en crise, F. Giust-Desprairies fait l'hypothèse que l'accompagnement clinique de groupes institués qui sollicitent une intervention permettrait « une élaboration de l'expérience dans un espace intersubjectif d'analyse ». Car, dans la phase critique de la « crise », dont elle fait une analyse convaincante à la suite de J. Barus-Michel dans un article du *Vocabulaire de psychosociologie* (2002), « on voit se désarticuler les différents registres ». En effet, dans ces situations, c'est la pluralité des instances (individus, groupes, organisations, institutions) qui est à prendre en compte ainsi que la pluralité des systèmes (fonctionnels, culturels, imaginaires, symboliques) dans leurs interdépendances. Ainsi, même si cette élaboration « ne garantit pas, loin s'en faut, la possibilité pour le groupe de trouver un deuxième souffle, elle permet au sujet de mieux saisir la qualité de son engagement dans sa relation aux autres, dans l'invention, dans l'aliénation et la conflictualisation du lien social. » (2000) L'espace de l'élaboration permet « aux groupes d'effectuer un travail d'analyse critique sur le sens des jeux et des enjeux de l'organisation » et autorise « individus et groupes à se chercher dans des formes d'échange et de reconnaissance renouvelées pour retrouver du sens, un sens qui préserve le sujet et le lien ». En ce qui concerne l'Éducation nationale, elle analyse notamment que les établissements scolaires sont confrontés à des tensions importantes issues du fait qu'une mission sociale inédite nécessitant une nouvelle articulation entre instruction et socialisation vient doubler leur mission d'instruction. À ses yeux, ce phénomène vient fragiliser les identités professionnelles dans l'école et exige de tous un travail pour transformer le rapport du collectif à sa tâche.

J.-C. Rouchy pour sa part, rassemble en 2004 toutes ses contributions théorico-cliniques des dernières années dans un ouvrage cosigné avec Monique

Soula-Desroche, *Institution et changement : processus psychique et organisation*, à propos d'interventions dans des institutions du secteur du soin et du travail social. Nous retrouvons presque tous ces auteurs dans le numéro de la *Revue française de psychanalyse* consacré aux « Groupes » en 1999, sous la bannière d'E. Enriquez comme rédacteur invité. Même si des scissions dans les associations relevant de ces courants ont créé quelques divergences, retenons, pour notre part, que ces travaux sont une source importante d'inspiration pour la plupart des auteurs des recherches cliniques dans notre champ alors même qu'ils sont ignorés par les autres chercheurs. Devons-nous attribuer cette méconnaissance à la modestie dont ont fait preuve les recherches cliniques ou par leur manque de diffusion, ou plus probablement, devons-nous faire le constat une fois de plus que la proximité de la psychanalyse induit des résistances toujours aussi vives qu'auparavant alors même que, comme nous l'avons dit précédemment, celle-ci s'est largement répandue dans le public, mais au prix d'un certain nombre d'amalgames et de confusions ? (35)

Les écoles à orientation psychanalytique et la pédagogie institutionnelle

La plupart des expériences éducatives collectives explicitement référées à la psychanalyse ont émergé durant les décennies soixante et soixante-dix. À cette époque se sont ouverts plusieurs établissements impulsés par des psychanalystes, comme l'école expérimentale de Bonneuil (Mannoni, 1979). Jean-Claude Filloux (1987) en parle en termes d'« expérience de ré-éducation thérapeutique en institution dite « éclatée » où l'enseignement a lieu par correspondance », c'est-à-dire un établissement qui n'est pas un établissement d'enseignement au sens propre. Une tentative, parmi les plus avancées à ce jour, pour intégrer la réflexion psychanalytique dans une pratique de classe « ordinaire » est probablement celle de la pédagogie institutionnelle. Fernand Oury met d'emblée en valeur les liens de cette pratique innovante avec la psychanalyse et la psychologie sociale : le collectif, les rôles des élèves, les « institutions » mises en place dans la classe (conseil, correspondance scolaire) s'accompagnent d'une conceptualisation où la parole, le transfert, le désir inconscient, la loi symbolique (à différencier des règles négociables de la classe), sont essentiels à la compréhension et à l'action dans le groupe-classe. La classe devient une « machinerie » où se nouent très fortement les règles à une « pédagogie du désir » et du travail (Vasquez & Oury, 1971/2000). Liberté, responsabilité et pouvoir sont considérés comme indissociables et la façon d'apprendre plus importante que les résultats. La critique de la pédagogie de « l'école caserne » s'articule avec la filiation marxiste où prend place la reconnaissance du travail dans la classe et la conception d'un enfant/élève/sujet.

Dans les publications de ce mouvement, les récits parlés ou écrits à propos d'un élève ou d'une classe sont privilégiés : à travers eux, l'implication du maître et son contre-transfert sont élaborés. L'écriture des monographies s'accompagne d'échanges entre praticiens réunis en collectif (« groupes d'éducation thérapeutique », puis « collectif des équipes de pédagogie institutionnelle »). L'idée psychanalytique a pour effet la reconnaissance de « l'inconscient dans la classe » (Imbert, 1996) ; la conception des « lieux » de la classe dans ce travail fait écho à la psychothérapie institutionnelle mais aussi à la topique freudienne de l'appareil psychique.

Animé par des conflits et scissions, le mouvement de la pédagogie institutionnelle se structure en plusieurs courants. Le premier se réclame de l'analyse institutionnelle et ne reprend pas la référence psychanalytique. Un deuxième courant, dont J. Pain (2002) peut être considéré comme un représentant, se centre

sur les questions de pouvoir. Il atteste de la persistance de l'influence psychanalytique, dont les concepts sont parfois utilisés davantage pour leur puissance évocatrice que pour leur rigueur théorique. Un troisième courant, représenté aujourd'hui par les travaux d'Imbert, autour du GRPI (Imbert & GRPI, 1992, 1994 & 1997) se fonde sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante. Plusieurs livres en rendront compte et proposeront une lecture psychanalytique des récits produits en groupe. Les commentaires explorent aussi bien les pratiques pédagogiques des participant-e-s, les transferts et contre-transferts, la présence des « revenants » dans le quotidien de l'enseignant, comme les éléments infantiles de l'histoire personnelle réactivés chez l'enseignant. F. Dolto sera d'ailleurs l'une des interlocutrices de ce mouvement et supervisera le travail de l'équipe de l'école de la Neuville (Ortoli & Amram, 1990).

Les enseignant-e-s et le groupe

La prise en compte de la dimension inconsciente groupale s'opère le plus souvent latéralement et non frontalement dans ces recherches, mais elle y devient de plus en plus présente. Elle résulte de plusieurs convergences, issues des théorisations psychanalytiques et psychosociologiques d'une part et de diverses expériences éducatives ou formatives d'autre part, sans oublier certaines connexions avec la sociologie.

La thèse de Catherine Yelnik (2003) éclaire la résistance des enseignants à intégrer la dimension psychique groupale dans leur pratique. Le bilan historique décrit dans ce travail montre la rareté des rencontres entre les pédagogues, la pédagogie, la psychosociologie des groupes en général, et la lecture psychanalytique en particulier. Quelques pédagogues s'intéressent aux techniques de groupe dans la classe, dans une visée d'efficacité pour mieux apprendre. Quelques rares chercheurs (Ferry, 1983/2003) produisent des travaux sur le thème de la formation des enseignants en prenant en compte d'un point de vue clinique la dimension du groupe ; la dimension psychosociologique relationnelle, au carrefour du « rogérisme » et de l'analyse institutionnelle, se développe dans les années soixante-dix puis reflue ; elle apparaît comme très soumise aux mouvements idéologiques, subissant les concurrences de l'interactionnisme social, et de l'influence cognitiviste. Les travaux à perspective psychanalytique portant sur l'enseignement insistent majoritairement sur l'aspect duel de la relation maître-élève, termes toujours écrits au singulier (Vidal, 2001). Des travaux existent pourtant, à partir des voies ouvertes par D. Anzieu et R. Kaës : en psychologie, la résonance de phénomènes institutionnels avec la problématique personnelle de l'enseignant est étudiée à partir d'interventions en établissement (Sirota, 1998). D'autres auteurs dénoncent les idéologies éducatives à l'œuvre qui ne prendraient pas en compte la dimension du groupe et de l'inconscient (Diet, 2001). En sciences de l'éducation, la question de la classe comme groupe, espace psychique menaçant et fascinant a fait l'objet de développements aussi bien dans l'ouvrage de J. Filloux *Du contrat pédagogique* (1974/1996) que dans ceux de C. Pujade-Renaud sur la représentation du corps dans la classe (1983), ouvrages qui vont être republiés en 2005. J. Filloux montrait l'importance du conflit psychique chez les enseignants entre le souci des relations duelles et le fantasme de maîtrise sur le groupe-classe comme totalité imaginaire. Jeanne Moll, à partir de ses interventions dans le cadre associatif de l'AGSAS, décrit l'importance de l'espace psychique groupal pour les apprentissages (Lévine & Moll, 2001 ; Moll, 2002). La pédagogie institutionnelle, évoquée ci-dessus, plaide également pour un enseignant conscient des phénomènes de groupes en jeu dans la classe. Les travaux de Blanchard-Laville développent la notion d'enveloppe psychique

groupale, conséquence de son hypothèse d'un transfert didactique qui organise l'espace psychique de la classe et ses transferts pluriels (Blanchard-Laville, 2001).

Formation des enseignants

La spécificité d'une formation d'enseignants de type clinique qui prend en compte la subjectivité des partenaires de la relation pédagogique demande une adaptation de l'écoute et du cadre dans lequel elle s'effectue. C'est l'expérience d'un tel travail mené durant plusieurs années à l'IUFM de Grenoble que M.-C. Baietto synthétise, avec la collaboration de Ludovic Gadeau, dans leur ouvrage *Pour une clinique de la relation éducative* (2003).

Parmi les travaux témoignant de la référence à la psychanalyse non seulement comme théorie et savoir, mais aussi comme instrument d'investigation enrichissant un objet propre aux sciences de l'éducation, on notera le texte *Voies et voix de la formation* (Beillerot, 1988). Écrit sous formes d'aphorismes, avec un raisonnement à la fois associatif, poétique et démonstratif, ce texte situe le rapport d'enseignement des connaissances comme figure particulière du rapport formatif, où domine alors la dimension de transmission et d'apprentissage d'un objet de savoir entre des personnes qui peuvent être un enfant, un adulte, un parent, un enseignant, un formateur. J. Beillerot montre ainsi comment les « voies » de la formation sont pénétrées d'enjeux anthropologiques, sociaux et psychiques. La pédagogie comme moyen de juguler la violence psychique, la peur des adultes de leur propre infantile projetée sur l'enfant à éduquer, les modes de formation comme autant de façons de sublimer l'angoisse de mort par la transmission de soi, la variété des processus et des cadres humains de formation sont autant des thèmes explicités dans cet ouvrage.

Jacques Nimier dont nous avons évoqué les travaux pionniers en matière d'approche psychanalytique de la relation enseignant-enseignés et de la relation à un savoir particulier, les mathématiques, s'est consacré pendant plusieurs années à une mise en œuvre à grande échelle dans l'académie de Reims de ses propositions de formation clinique des enseignants. On peut trouver le récit de cette expérience dans le n° 75 de la revue *Connexions* consacrée à la Clinique de la formation des enseignants (2001) où il montre dans une réflexion d'après-coup à quel point la formation clinique dans l'éducation nationale se heurte à des résistances de toutes sortes, toujours plus importantes qu'il n'y paraît au premier abord. Il reste persuadé en fin de compte qu'une « formation clinique d'enseignants doit se situer dans cette interface personne/groupe, mais que cela ne s'obtient qu'avec une équipe de formateurs compétents à la fois en clinique, mais aussi en analyse de groupe, ce qui fait la difficulté de ce type de formation. »

Dans son ouvrage important *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (1994), M. Cifali nous invite à nous déplacer, grâce à la clinique, pour apercevoir autrement la situation d'éducation ou d'enseignement. Elle prend le risque de mettre des mots sur ce que les praticiens savent parfois en silence, comme elle l'énonce dans son avant-propos et qualifie de psychanalytique la position qui permet à des praticiens « sans céder sur la complexité de leurs actes, de construire un savoir de l'intérieur ». Ainsi elle fait travailler les acquis venus de la psychanalyse en développant les thématiques de l'enfant « adjectivé » et de l'image en déficit qu'il peut présenter en première approche pour l'éducateur. Elle interroge le potentiel créatif ou destructeur de l'angoisse, distingue la séduction conviviale nécessaire au lien d'enseignement de la séduction-emprise, l'omniprésence des transferts ; elle montre aussi les paradoxes de l'institution enseignante et leurs effets psychiques intériorisés dans l'identité de l'éducateur. Francis

Imbert (1994, 1996 & 1998), quant à lui, utilise des éléments de théorie psychanalytique pour repérer les effets de l'inconscient dans la relation pédagogique : transfert, pulsion de savoir et contre-transfert. Ces trois concepts fondamentaux sont mis au travail dans ses écrits et éclairés à l'aide de monographies cliniques issues soit de récits de souvenirs d'enseignant/es à partir de leur propre scolarité en tant qu'élève, soit à partir de scènes rapportées de leurs exercices professionnels. À travers ces vignettes cliniques et leurs analyses, F. Imbert montre comment la situation pédagogique-éducative est une sorte d'accélérateur d'inconscient qui fait émerger chez les enseignants-éducateurs des éléments de leur propre enfance, tant familiale que scolaire. Comme nous le reprendrons un peu plus loin, cet auteur estime que le cadre d'un travail d'élaboration de type Balint peut permettre aux praticiens d'opérer des dégagements et de sortir d'éventuelles répétitions transférentielles.

Malaise dans la formation des enseignants (Blanchard-Lavillie & Nadot, 2001) rend compte, à la suite des travaux de Simone Baillauquès (1993), des résultats de la recherche menée par une équipe du Centre de recherche éducation et formation (CREF) de l'université Paris 10-Nanterre sur le rapport que les formés (étudiants et professeurs stagiaires) entretiennent avec la formation en IUFM. Les plaintes et évaluations critiques des stagiaires à propos de la formation dispensée sont saisies dans leur fonction psychique de témoignage d'une crise identitaire liée au passage de la position d'étudiant à celle de professeur en responsabilité. Des éléments inconscients liés au soi-élève sont réactivés permettant de comparer ce passage à un temps d'« adolescence professionnelle », concept qui sera développé dans la thèse « De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré, approche clinique du passage » (Bossard, 2004). Ce travail montre les transformations vécues par les formés au cours de ce passage, les angoisses déclenchées par ces transformations profondes et la manière dont se construit l'organisation spatio-temporelle de la période de formation pris au sens d'espace-temps vécu et éprouvé et non pas d'espace-temps institutionnel. Une critique de la notion de « besoins de formation » amène à considérer que cette perspective occulte l'appréhension indispensable du décalage entre demande et désir de formation. On remarquera aussi l'ouvrage de Patricia Vallet sur « Désir d'emprise et éthique de formation » (2003), issu d'une thèse, qui interroge la part d'emprise à l'œuvre dans la relation formative.

La question de la formation des formateurs d'enseignants et de leur « incertaine professionnalisation » est abordée dans un ouvrage dirigé par Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud. Guy Jobert (2002) y propose que cette formation en passe notamment par la maîtrise de l'approche clinique des situations de travail.

C'est sous une forme groupale que le travail clinique sur les enseignants et enseignantes se retrouve dans une aire culturelle proche, sur ce plan, de la nôtre, à savoir celle de l'Argentine. Lidia Fernandez (1994) effectue une analyse des institutions éducatives face aux conditions critiques que sont la pauvreté, l'exclusion ou la situation politique tandis que Marta Souto (2000) montre que les groupes offrent différentes formes de satisfaction aux sujets en distinguant trois archétypes de « formations groupales », selon qu'elles sont centrées sur la discipline et la conservation du passé, le prestige académique ou sur la violence, et évoque différentes formes de liens, principalement sous forme de violence, de négativité, ou d'illusion. Au Brésil, Leandro de Lajonquière (2000 & 2002) confronte psychologie et psychanalyse pour dénoncer l'illusion (psycho)-pédagogique qui voudrait que l'éducation puisse s'en remettre à une expertise scientifique à référence

objectivante alors que l'acte d'éduquer ne peut être que le fait d'un sujet inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir.

En Espagne, José-Luis Atienza (2003) développe des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères avec une référence psychanalytique et tente, par ailleurs, de sensibiliser les formateurs d'enseignants à l'analyse clinique de leurs pratiques.

PERSPECTIVES : VERS UNE CLINIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

À plusieurs reprises, au cours de ce travail, nous avons constaté que les travaux à référence psychanalytique, face aux forces de déliaison qui semblent de plus en plus agissantes dans la société, et au niveau individuel, y compris dans les situations professionnelles, proposent des réflexions allant dans le sens de la fabrication du lien ou, pour reprendre l'expression de Paul Fustier (2000), dans le sens du « lien d'accompagnement ». Dans le n° 82 de la revue *Connexions*, intitulé « Groupes de paroles et crise institutionnelle », les auteurs de l'éditorial, Serge Blondeau et Jean-Pierre Pinel, indiquent que ces méthodes et pratiques regroupées sous le terme générique de groupes de paroles, « se situent dans un registre intermédiaire, visant fondamentalement à réarticuler l'individuel et le collectif, en recréant un espace pour le lien groupal », pour répondre « à une aspiration partagée à recréer du lien et du groupe face aux mutations culturelles contemporaines ». Ces propos rejoignent ceux plus anciens de René Kaës que nous avons évoqués précédemment ainsi que les réflexions de W. R. Bion à partir de ses analyses concernant les « attaques à la fonction de liaison ». Ainsi nous allons maintenant décliner les travaux du champ qui présentent des dispositifs cliniques allant dans ce sens.

Dispositifs particuliers avec les groupes d'apprenant-e-s

Plusieurs travaux soulignent la pertinence de groupes d'élaboration destinés aux apprenant-e-s, élèves ou étudiant-e-s, qui ne sont pas centrés sur les tâches d'apprentissage mais les accompagnent en une sorte d'analyse de la pratique apprenante, dans la filiation de G. Mendel. Celui-ci souligne comment le « familialisme » est présent dans le rapport de l'adulte-enseignant à l'enfant-élève, et d'autant plus inadapté que l'enseignant a perdu son ancien statut de relais de l'autorité parentale traditionnelle (Mendel, 1993, 1998 & 2002). Il propose qu'un dispositif d'expression collective des élèves soit mis en place, en parallèle avec des réunions regroupant des enseignants. Dans cette optique, on dispose d'un bilan dressé sur quinze années d'interventions (Rueff-Escoubès, 1999) dans le second et le premier degré où apparaissent les résultats suivants : construction de rapports personnels et collectifs plus matures entre enseignants et élèves, passage de relations duelles de type familialiste à une autre façon de travailler, différence de positionnement des adolescents et des adultes, meilleure compréhension par les acteurs des règles de l'établissement et de leurs enjeux. Dans cette filiation, des travaux soulignent les deux questions des conditions d'application du dispositif dans un contexte culturel différent et le lien entre l'apprentissage et les groupes de parole (Acevedo, 2005 ; Hatchuel, 2005).

L'analyse des pratiques

Ces dernières années ont vu une réflexion importante s'approfondir à propos de l'analyse des pratiques professionnelles. Plusieurs ouvrages collectifs, en arti-

culant pratiques de terrain et recherche, témoignent de la diversité des approches (Blanchard-Laville & Fablet, 1996, 1997, 1998, 2000 & 2001). Existant depuis longtemps dans le contexte de l'analyse du travail ou de l'activité, le terme d'analyse des pratiques professionnelles est d'emploi plus récent dans l'Éducation nationale : il désigne, dans le champ de la formation, la prise en compte et l'élaboration par les praticiens de leur propre expérience et de leurs savoirs. La notion de pratique est reliée à la *praxis* en tant qu'action et pouvoir des humains sur le monde, elle est porteuse de savoirs explicites et implicites, et féconde un autre type de rapport à la théorie (Beillerot, 1998 ; Mosconi, 2000).

André Lévy dans son article « Analyse des pratiques » du *Vocabulaire de psychosociologie* (2002) fait un point historique sur cette question et propose différents critères pour différencier et caractériser ces dispositifs, tels que l'identité professionnelle de l'animateur par rapport à celle des participants, la place accordée à l'analyse des relations professionnelles, l'importance des changements personnels visés, et leur articulation avec des objectifs de formation professionnelle ainsi que l'articulation entre formation, thérapie et recherche. Dans le dossier du numéro de *Recherche et formation* consacré à « L'analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique » (2002), Jacky Beillerot, à son tour, interrogé par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, retrace à sa manière cet historique en ce qui concerne l'éducation nationale et interroge le succès récent de ces dispositifs. Il s'inquiète de la difficulté à trouver des modalités pertinentes pour un très large public et, en corollaire, pose la question de la formation à grande échelle des animateurs qui, selon lui, doivent être sensibilisés à repérer les phénomènes inconscients.

L'analyse des pratiques a été reconnue récemment comme un outil essentiel de réflexion et de transformation du métier d'enseignant. Plusieurs textes officiels l'attestent : référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles (novembre 1994) ; missions du professionnel exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (mai 1997) ; organisation par le bureau de la formation continue de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) d'un séminaire intitulé « Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier » (janvier 2002). La variété des paradigmes théoriques, sociologiques, cognitivistes ou psychanalytiques y est travaillée. Sur ce thème, une université d'automne s'est tenue à Paris en novembre 2002 et différents IUFM mettent en place des journées d'études où le courant clinique est représenté. Récemment, l'académie de Reims a entrepris une nouvelle recherche sur cette question de l'analyse des pratiques professionnelles dans ce champ (Gouze, 2004) en mettant en perspective quatre types de dispositifs : les Groupes d'apprentissage professionnel (GAP) initiés par André de Peretti et à référence plutôt rogérienne, les Groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) que l'on peut trouver évoqués dans le livre dirigé par Yveline Fumat *et alii* (2004), les groupes d'inspiration Balint et les groupes de « Soutien au soutien » formalisés par J. Lévine. L'étude s'efforce de cerner les spécificités de ces quatre dispositifs pour les mettre en relation avec des modifications perçues tant par des participants à ces groupes que par leurs animateurs. Seuls les deux derniers sont qualifiés de « cliniques ». On pourrait dire qu'ils ont en commun les récits de participants témoignant de leur appartenance à des espaces psychiques complexes qui relient l'institution, le groupe et la personne professionnelle. La dimension clinique apparaît dans le choix de relier la parole et les affects, de proposer au praticien de travailler sur son expérience professionnelle à l'aide de l'hypothèse de l'inconscient. Le travail sur le récit, en groupe, permet une autre compréhension de la séquence professionnelle vécue et rapportée, une ouverture

à l'inconscient et ses effets. Un autre point commun pourrait être la question essentielle du cadre dans son rapport avec les processus psychiques mobilisés. La réflexion sur ces liens entre cadre et processus est ancienne en psychanalyse dans la perspective groupale précisément, comme nous l'avons indiqué précédemment. Le cadre désigne ainsi plusieurs espaces psychiques, personnels, groupaux et institutionnels qui configurent différemment les modes d'intervention et leurs effets. La place du récit, de l'histoire des personnes, le lien de soi au groupe de travail, le rapport au savoir sont des éléments qui varient en fonction de ces configurations. Différents travaux mettent en relief les modes d'analyse des pratiques à partir de cette notion ; ils différencient nettement en tout état de cause les groupes d'inspiration Balint ou d'accompagnement clinique centrés sur la personne professionnelle, l'intervention psychosociologique clinique auprès d'équipes, ou encore l'accompagnement des projets comme par exemple la politique innovation et valorisation des réussites (Fablet, 2000 ; Giust-Desprairies, 1989 & 2003 ; Pechbert, 2000, 2002 & 2003 ; Blanchard-Laville, 2001).

L'orientation psychanalytique met en œuvre depuis longtemps l'analyse des pratiques avec des publics de médecins, de travailleurs sociaux puis d'éducateurs (Balint, 1957). Remarquons que l'analyse clinique des pratiques enseignantes se développe dans différents contextes : le champ de la formation, initiale ou continue, les offres de travail faites dans des contextes privés, associatifs ou institutionnels. En ce qui concerne le dispositif Balint, dont déjà J.-C. Filloux à la fin de sa note de synthèse de 1987 avait évoqué l'utilité dans la formation des enseignants, c'est le modèle fondateur de la démarche clinique en formation et c'en est un outil privilégié. On connaît désormais mieux l'histoire de sa fondation (Chami, 2001 ; Missenard, 1982 ; Moreau-Ricaud, 2000). L'analyse des pratiques ne vise pas seulement la description de l'action, comme par exemple dans une démarche d'explicitation, mais à propos de la séquence professionnelle, elle questionne l'identité personnelle et professionnelle, met en évidence des dynamiques psychiques, des transferts et des contre-transferts mobilisés à travers les situations rapportées et les échos subjectifs qui surgissent (Imbert, 1996 & 1997). Ces groupes utilisent la méthode d'association libre des idées et du ressenti, dans un cadre précis organisé par des règles. L'objectif de ces groupes concerne la professionnalisation, et non le soin, même si des effets « thérapeutiques » de soutien de la personne apparaissent chez les participants qui y engagent leur personnalité professionnelle. L'animateur garantit un cadre, pour permettre la pensée. De même doit-il s'identifier à plusieurs niveaux psychiques du participant, celui qui demande de l'aide, et celui qui résiste et freine inconsciemment l'élaboration psychique. Le contre-transfert s'avère un moyen de travailler l'énigme apportée par le récit : la tonalité émotionnelle de la narration transmise dans le groupe indique des éléments psychiques qui s'élaborent et éclairent les aspects inconscients actifs dans la professionnalité. Plusieurs travaux montrent les résultats de ce dispositif dans l'expérience des enseignants et enseignantes. Ce travail psychique produit une élaboration, un assouplissement des défenses professionnelles et en particulier du clivage, entériné par la formation actuelle des enseignants, oscillant entre une technicité pédagogique et une didactique coupée des ressentis éprouvés en situation dans le métier (Blanchard-Laville & Pestre, 2001 ; Blanchard-Laville, 2005). Réintégrer la part personnelle du ressenti dans le métier d'enseignant, c'est aider à une meilleure professionnalisation, à la hauteur des niveaux psychiques et didactiques présents dans la pratique de classe. Ce modèle d'inspiration Balint n'est évidemment pas le seul modèle de dispositif d'analyse de pratiques d'inspiration psychanalytique. Sur la base d'interventions en établissement ou de conduites de groupes d'orientation Balint, des travaux soulignent l'importance des enjeux narcissiques et des conflits identificatoires

propres à la profession. Les mouvements d'idéalisation et de désillusion à propos du soi-professionnel, de l'élève attendu et du savoir comme objet psychique sont décrits. La question de la sublimation dans la professionnalité est enrichie à partir du concept de narcissisme, perçu non plus dans sa seule valeur de repli défensif, mais de ressource créative possible. Sur un plan plus global, cette notion de narcissisme chez l'adulte est mise en lien avec certains enseignements de la clinique infantile et des psychothérapies d'enfants en difficulté scolaire (Pechberty, 2001 & 2003).

J. Lévine propose une formation professionnelle mobilisant une implication psychique et culturelle créative dans l'enseignement, où est intégrée la dimension inconsciente. Dans le cadre des Associations des groupes de soutien au soutien (AGSAS) qu'il a fondée, les groupes dits de « Soutien au soutien » sont un des dispositifs où s'engendrerait pour les enseignants, par une méthode d'implication relationnelle systématisée par étapes successives dans chaque séance de travail (à la différence du groupe Balint classique), un autre rapport aux élèves et à soi (Lévine & Moll, 2000 ; Develay & Lévine, 2003). Dans la lignée des travaux de J. Lévine, Dominique Thouret, psychiatre-psychanalyste, fait état dans son ouvrage de 1997, du travail effectué par des enseignants qu'il accompagne dans un groupe d'élaboration où « l'on se rencontre pour parler d'enfants en difficulté à l'école ». On suit ainsi pas à pas le travail effectué pour cinq enfants en très grande difficulté. Un témoignage de l'évaluation de ce travail indique clairement les bienfaits non seulement pour les enseignants eux-mêmes mais également pour les élèves concernés en grande difficulté. En effet ces élaborations conduites par les enseignants ont des retombées tout à fait bénéfiques pour les élèves dont il a été question. Un recensement est établi à propos des thématiques récurrentes dans les groupes, qui recoupe les résultats d'autres travaux (Blanchard-Laville, 2001 ; Lévine & Moll, 2000) : relation duelle occupant l'espace psychique de l'enseignant, déficit ou excès d'idéalisation du soi-enseignant ou de l'élève attendu, envahissement et dépendance envers une institution vécue comme nourricière et rejetante, distance trop proche ou éloignée d'avec les élèves et le soi-élève de l'enseignant. Ces travaux développent aussi l'idée que l'infantile psychique présent et passé chez l'adulte fait écho à une même source qui alimente aussi le devenir de l'enfant-élève. L'enfant en difficulté scolaire nous donne des indications sur les dynamiques psychiques à l'œuvre dans les ratages ou les réussites de l'apprendre.

Notons que les témoignages nombreux aujourd'hui allant dans le sens d'une nécessité de ce type de travail pour les enseignants ne semblent pas véritablement se constituer en preuves suffisantes pour briser les résistances que le travail d'élaboration psychique continue de susciter dans les institutions de formation et auprès des praticiens de l'éducation nationale.

Si l'analyse des pratiques se développe le plus fréquemment en formation continue, son insertion dans la formation initiale demande un soutien institutionnel spécifique, en raison de son caractère obligatoire. On notera la présence, à l'IUFM de Grenoble, depuis 1992, d'un dispositif clinique d'analyse des pratiques inclus en formation initiale. Les travaux liés à cette expérience décrivent un dispositif de supervision et de recherche qui permet la construction d'une « position clinique » chez les animateurs des groupes d'analyse des pratiques. Les thématiques sensibles qui déstabilisent l'identité professionnelle des moniteurs et ont un effet formatif, les rapports identificatoires aux formés ou l'influence du contexte institutionnel sur le cadre du séminaire d'analyse des pratiques y sont aussi décrits (Baïetto, Barthélémy & Gadeau, 2003).

Nous n'affirmons pas que le dispositif clinique soit le seul, des tentatives de mises en perspective existent (Legault & Paré, 1995 ; Alin, 1996). Un travail récent établi à partir d'une expérience d'animation croisée compare les effets de deux cadres qui se réfèrent à des modèles théoriques différents, cognitif et clinique (Blanchard-Laville & Nadot, 2005). On peut voir aussi le travail déjà cité de B. Gouze. La réflexion sur l'écriture ou à partir de l'écriture est aussi une voie pour l'analyse de pratiques d'inspiration clinique (Bréant, 1997 ; Lagausic, 2003 ; Strauss-Raffy, 2004)

Les interventions en institution

L'analyse des pratiques enseignantes peut également avoir lieu au sein même de leur établissement, sous forme d'interventions psychosociologiques ou sociopsychanalytiques. Patrice Ranjard (1997), montre, à travers l'analyse de trois établissements contrastés, les contradictions de l'institution scolaire faite de culture autoritaire et d'injonction à former des projets d'établissement. La référence à une psychosociologie clinique en sciences de l'éducation est représentée par les travaux de F. Giust-Desprairies. Elle indique comment elle s'est appropriée et éloignée des travaux français fondateurs de la psychanalyse de groupe (Anzieu et Kaës), pour tenter de penser la dynamique inconsciente des représentations sociales. *L'enfant rêvé* (1989) *La figure de l'autre dans l'école républicaine* (2003), *Le désir de penser* (2004) montrent à partir d'interventions ou d'accompagnements d'équipes, comment les conflits psychiques dans la professionnalité s'étaient sur les fonctionnements institutionnels et les valeurs idéologiques de la société. Dans *L'enfant rêvé* (1989), F. Giust-Desprairies interroge les représentations, les images, les besoins qui génèrent les constructions imaginaires des équipes pédagogiques ainsi que les adhésions personnelles des enseignants à un projet collectif sans cesse retravaillé. À la suite d'une enquête de type historique, elle analyse « l'imaginaire fondateur » de l'école pour travailler, à l'aide d'observations de classe et de l'utilisation du « photolangage », celui de l'équipe en place, qu'elle interprète en termes de refus de prendre une place didactique, remplacée par une position de séduction, et de difficulté de confronter l'enfant élève à ses apprentissages.

L'ouvrage collectif *Crises* (Barus-Michel, Giust-Desprairies & Ridet, 1996) présente l'analyse de sept situations de crise dans différentes institutions, trois d'entre elles étant vues sur le versant individuel, trois sur le versant collectif et l'une à l'articulation des deux ; elle définit les modalités des interventions effectuées à partir des notions d'expérience et de sujet en situation, la visée consistant à provoquer un remaniement des imaginaires. C'est sur ce type de théorisation que s'appuie Danielle Hans (2000) dans un article issu de sa thèse où elle explore la fonction de direction et les attentes de rôles (position de victime, figure d'autorité, etc.) en insistant sur la notion de processus.

Dans ses travaux suivants, F. Giust-Desprairies reprend la méthodologie d'intervention où elle invite enseignants et enseignantes d'un même établissement à retraverser, leur histoire scolaire et professionnelle. *La figure de l'autre dans l'école républicaine* développe l'idée centrale que le modèle républicain, en mettant l'accent sur l'abstraction et l'universalisme, induit chez les enseignants et les enseignantes des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui les empêchent d'accepter les élèves réel-le-s et d'élaborer la réalité. De telles attentes poussent évidemment à nier l'altérité, puisque l'autre doit correspondre à la représentation qui en est faite en extériorité, et ne peut être appréhendé comme une entité singulière à découvrir en permanence. Défini comme être de

besoin, porteur d'un manque que le maître va combler, l'élève ne peut plus exister par lui-même.

Dans le même cadre de l'intervention psychanalytique dans les institutions, André Sirota (2003), avec son ouvrage « Figures de la perversion sociale », a récemment proposé une analyse des fonctionnements pervers psychosociaux qui sous-tendent des conduites et des relations à autrui, aussi bien dans la réalité organisationnelle que dans l'espace psychique du groupe d'analyse. Une suite de récits d'intervention dans les milieux de la formation et de l'éducation constitue le matériel clinique présenté, de façon très précise. Les rapports du sujet, des groupes et de l'institution, ainsi que des réflexions épistémologiques sur ce mode de travail sont développés.

Pour conclure, il nous semble qu'une clinique du lien ou de l'accompagnement des professionnels est plus que jamais d'actualité. Nous espérons avoir montré par l'évocation des travaux de recherche se penchant sur ces questions que l'approche clinique à orientation psychanalytique détient un potentiel important de réponses, à la fois théoriques et pratiques, par rapport à la complexité des activités auxquelles on a affaire dans le champ de l'éducation et de la formation, et ce, dans le contexte actuel des évolutions que nous avons décrites dans la première partie de ce travail. Ces réponses n'ont peut-être pas encore pu montrer toute leur mesure, étant souvent en butte à des résistances dont nous avons tenté dans ce texte d'indiquer les différentes sources mais nous espérons que, si nous avons réussi à mettre suffisamment en lumière les apports de tous ces travaux, nous aurons contribué à en lever un certain nombre.

Claudine Blanchard-Laville
université Paris 10-Nanterre
CREF, équipe « Savoir et rapport au savoir »
claudine.blanchard-laville@u-paris10.fr

Philippe Chaussecourte
université Paris 5-René Descartes
Équipe EDA (Éducation et apprentissage)
philippe.chaussecourte@paris5.sorbonne.fr

Françoise Hatchuel
université Paris 10-Nanterre
CREF, équipe « Savoir et rapport au savoir »
francoise.hatchuel@u-paris10.fr

Bernard Pechberty
université Paris 5-René Descartes
Équipe EDA (Éducation et apprentissage)
bernard.pechberty@paris5.sorbonne.fr

NOTES

- (1) *Das Pedagogische Interesse*, selon la traduction de Paul-Laurent Assoun qui prévaut encore dans la publication de Gallimard, en attendant la nouvelle traduction en cours dans le cadre des œuvres complètes de Freud aux PUF.
- (2) Ainsi, S. Freud écrit : « La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir : éduquer, gouverner, soigner –, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogiques est en droit de revendiquer ».
- (3) Une préfiguration de cet énoncé testamentaire apparaissait déjà dans la lettre à Pfister du 21 novembre 1926 dans les termes suivants : « En fait, de toutes les applications de l'analyse, celle que vous avez inaugurée dans la pédagogie est la seule à se développer. Je suis très heureux que ma fille commence à y accomplir quelque chose. »
- (4) Selon le modèle du dispositif inventé par Michael Balint, psychanalyste hongrois exilé en Angleterre comme S. Freud, à l'intention des médecins généralistes. Ce dispositif constitue l'archétype d'un travail sur la pratique de professionnels exerçant un métier comportant un volet relationnel important. Voir l'ouvrage dans lequel il développe son modèle groupal (Balint, 1957).

- (5) On peut mentionner aussi le dossier réalisé par Francis Imbert portant sur Éducation et psychanalyse dans le n° 23 de juin 1992 de la *Revue Pratiques de formation. Analyses* de l'université Paris 7-Denis Diderot qui réunit les signatures de J. Ardoino, P.-L. Assoun, C. Blanchard-Laville, M. Cifali, J. Filloux, F. Imbert ; notons aussi que plusieurs cahiers de la publication *Les sciences de l'éducation en question* du département des sciences de l'éducation de l'université de Provence consacrent un dossier à tenter de définir les différents sens et courants de la méthode clinique intitulé « Chantier clinique » et coordonné par Chantal Eymard et Michel Vial entre 1999 et 2000.
- (6) À l'initiative des axes cliniques des équipes de recherches de sciences de l'éducation de Paris 10-Nanterre (CREF) et de Paris 5-René Descartes (EDA).
- (7) Lors de ce colloque, plusieurs tables rondes et exposés se sont penchés sur les questions que pose l'encadrement de mémoires, de thèses et de recherches cliniques d'orientation psychanalytique.
- (8) Remarquons à ce propos que certains courants psychanalytiques se sont emparés de cette question de la transmission et ont ainsi proposé des travaux conséquents sur la question de la transmission psychique transgénérationnelle dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences, comme en témoignent plusieurs ouvrages de la collection *Inconscient et culture*.
- (9) Cf. Le dossier « Où en est la psychanalyse ? » dans le numéro de décembre 2004 de la revue *Sciences humaines*.
- (10) Nous renvoyons le lecteur intéressé par ces questions au rapport Inserm d'évaluation des psychothérapies et à la réforme de la législation en cours, ainsi qu'aux nombreux débats accompagnant ces discussions ; voir, par exemple, *Psychothérapies : trois approches évaluées*. Paris : Ed. de l'INSERM, 2004.
- (11) Cf. le dossier du *Magazine littéraire* sur « La psychanalyse » (2004, n° 428), et en particulier l'article de David Rabouin « La psychanalyse en archipels : petit inventaire d'un domaine éditorial en pleine effervescence » qui conclut : « Une chose est sûre : si la psychanalyse est en crise, ce n'est pas d'une crise éditoriale qu'il s'agit. »
- (12) Cf. aussi le numéro hors série de la *Revue française de psychanalyse* consacré en 2001 aux « Courants de la psychanalyse contemporaine ».
- (13) Cet auteur et ses travaux nous intéressent particulièrement pour plusieurs raisons ; au-delà du fait qu'il est actuellement président de l'API (Association internationale de psychanalyse), c'est un universitaire très soucieux de l'importance des questions de recherche, d'évaluation des effets de la psychanalyse et de confrontation avec d'autres disciplines, notamment les neurosciences.
- (14) Cf. par exemple, pour ne citer que les dernières manifestations en date au moment de l'écriture de cette note, le colloque d'avril 2005 cherchant à imposer ce qui pourrait constituer un nouveau paradigme, celui de la subjectivation, ainsi que le colloque d'hommage à l'œuvre de R. Kaës (9 avril 2005), qui a témoigné que ses travaux faisant suite à ceux de D. Anzieu pour ce qui concerne l'analyse et le traitement des liens du sujet au groupe et au social pourraient bien constituer une révolution paradigmatique dans le champ de la psychanalyse.
- (15) Notons que J.-C. Filloux, depuis sa note de synthèse, a écrit de nouveau sur cette question. Dans son livre, paru en 2000, *Champ pédagogique et psychanalyse*, il nous semble qu'il s'est plutôt attaché à préciser certains points de la note précédente en la complétant par un petit nombre de références nouvelles, tout en livrant plusieurs extraits de textes du champ, conformément à l'esprit de la collection « Pédagogues et pédagogies » des PUF.
- (16) Comme on peut le lire dans *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis* (AECSE, 2001).
- (17) Nous retrouvons dans ces formulations une transposition en quelque sorte des questions posées par Freud lui-même lorsqu'en 1918 il se demande s'il « faut enseigner la psychanalyse à l'université », article dans lequel il distingue entre : apprendre la psychanalyse, apprendre de la psychanalyse et apprendre par la psychanalyse.
- (18) Article déjà cité par Filloux, 1987.
- (19) Filloux, 1974/1996. Cf. également J. Filloux, « Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante ». *Revue française de pédagogie*, 1981, n° 54, p. 36-37 ; « Clinique et pédagogie ». *Revue française de pédagogie*, 1983, n° 64, p. 13-20. Janine Filloux, qui fut maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université Paris 5-René Descartes, est psychanalyste, membre du 4^e groupe.
- (20) Cette question en entraîne d'autres telles que : comment diriger une recherche de ce type ? Comment différencier la pratique de direction de recherches cliniques de la pratique clinique ? Y a-t-il une spécificité dans la direction de ces travaux ? C'est ce thème qui a fait l'objet de discussions dans le colloque précité tenu à Paris 10-Nanterre en 2003.
- (21) Un peu comme chaque demande thérapeutique se négocie dans la singularité de chaque histoire personnelle.
- (22) Par exemple, ceux d'Anny Cordié, Jacques Lévine, Anne Siety, Danielle Flagey, etc.
- (23) Remarquons d'abord que c'est vraisemblablement à travers les thèses de doctorat que l'on est le plus à même de percevoir l'évolution des méthodologies. Expliciter ce qui a été mis en place est une obligation dans de tels travaux, alors que dans des ouvrages publiés, même s'ils sont issus de thèses, on n'y a, selon le public visé, pas nécessairement accès de façon précise. De plus, c'est à travers les thèses que l'on peut apprécier les inflexions méthodologiques au fur et à mesure de leurs réalisations, par rapport à l'évolution de la discipline : il n'y a pas de délais éditoriaux. Ainsi les références citées ici renverront majoritairement à cette « littérature grise ».

Dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, diverses méthodologies ont été employées. La plus fréquente, celle à laquelle les cliniciens ont aussi eu recours le plus tôt, est celle de l'entretien. En lien avec l'évolution de la clinique psychanalytique mentionnée dans la première partie de cette note de synthèse, ce type d'entretien a pu se renouveler. A l'entretien non-directif d'inspiration psychosociale en vogue dans les années soixante-dix/quatre-vingt, visant l'analyse des représentations par une analyse de contenu classique transversale, a succédé l'entretien clinique à visée de recherche. Selon cette modalité, l'entretien, tout en restant techniquement non directif, nécessite une élaboration préalable du contre-transfert du chercheur, une posture clinique au cours de l'entretien et une élaboration dans l'après-coup au cours de l'analyse, laquelle est conduite par l'entretien pour respecter la dynamique singulière de chaque configuration psychique. On trouve là de nouveau un point qui différencie le positionnement du chercheur de celui du praticien de la psychanalyse : un entretien clinique de recherche n'est pas un entretien thérapeutique ; la demande n'est, en premier lieu, pas située de la même façon. Dans les travaux cliniques d'orientation psychanalytique (par exemple Croisy, 2000 ; Georges, 2001 ; Yelnik, 2003 ; Netter, 2004, parmi les thèses les plus récentes...), on trouve donc majoritairement des entretiens cliniques de recherche, avec des modulations quant à la conduite (existence de questions intermédiaires par exemple) ou même quant à l'analyse (suivant le poids donné à l'analyse transversale des divers entretiens par rapport à celui donné à la logique associative qui émerge l'entretien par l'entretien).

L'évolution technique a par ailleurs permis une systématisation des outils d'investigation de la verbalité des entretiens : des techniques informatiques, comme l'utilisation de logiciels d'analyse de l'énonciation ou de lexicométrie (Rinaudo, 2001 ; Bossard, 2004...), ont été mises au service d'une analyse clinique de contenu.

Mais, que l'analyse clinique soit étayée par de l'analyse de discours, instrumentée ou non, il s'agit, dans tous les travaux de thèse précédemment évoqués, d'analyses d'entretiens réalisés dans l'après-coup d'une pratique : pratiques d'enseignants spécialisés, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants des premier et second degrés, pratiques de professeurs en formation...

Sur un plan chronologique, dans le cadre de la mise en œuvre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, des chercheurs ont progressivement mené, parallèlement à l'étude clinique du « discours » sur des pratiques, l'étude clinique du discours recueilli lors de pratiques, en situation d'exercice. Par exemple dans le livre *Pour une clinique du rapport au savoir* (Berdot & Blanchard-Laville, 1996), ce sont les premières minutes du cours de mathématiques de trois enseignantes qui sont analysées, et cette analyse clinique est confortée par une étude de l'énonciation et par une étude lexicométrique.

Cependant, les progrès des technologies électroniques d'enregistrement dans les dernières années ont permis un allègement des appareils de captation d'images, donc une meilleure maniabilité, tout en abaissant leur coût. On trouve, depuis une vingtaine d'années, dans le cadre de l'étude des pratiques d'éducation et de formation, de nombreuses analyses basées sur des retranscriptions d'enregistrements vidéoscopiques. (par exemple c'est un travail selon cette modalité qui a été effectué dans le livre *Variations sur une leçon de mathématiques* (Berdot et al., 1997). Dans cet ouvrage, les chercheurs cliniciens se sont aussi appuyés sur les théories de l'énonciation et sur l'utilisation d'un logiciel de lexicométrie. Cependant, au-delà de l'étude du discours de cette enseignante, ces chercheurs ont aussi analysé l'impact produit sur leurs psychismes par les images, en mettant en œuvre une approche du matériel non-verbal semblable à celle utilisées par les éthologues, ou par des psychanalystes étudiant les interactions mères-bébés. Il s'agit là d'une des premières propositions d'observation clinique d'orientation psychanalytique étayée par des arguments théoriques. Plus récemment (Chaussecourte, 2003), on trouve la mise en œuvre de propositions méthodologiques originales pour l'observation de pratiques enseignantes : d'une part un moyen systématique, pouvant jouer par rapport au non verbal, pour étayer l'analyse clinique des images enregistrées, un rôle analogue à celui de la lexicométrie pour étayer l'analyse clinique de la verbalité. Il s'agit de la microanalyse. Et également une proposition d'observation clinique directe, inspirée de la méthode d'« observation psychanalytique » de la kleinienne Esther Bick.

Il faut noter également comme autre type de méthodologie utilisée, dans des ouvrages cliniques, le recours à des restitutions de récits effectués par des participants à des séances groupales d'analyse de pratiques ou lors d'interventions sur sites. Ces récits sont reconstruits dans l'après-coup des séances.

Le chemin parcouru sur le plan des méthodologies mises en œuvre pour les analyses cliniques pourrait donc être envisagé de la façon suivante : on est passé de l'étude clinique de pratiques déclarées à l'étude clinique de pratiques effectives, et du discours uniquement enregistré au discours enregistré obtenu comme bande son d'un film, puis à la prise en compte des images vidéoscopées et enfin à un dispositif original d'observation directe. Ces différentes méthodologies évoquent très clairement leur lien à la psychanalyse. Le dessin de ce parcours ainsi évoqué semble linéaire mais la réalité est plus complexe. Si effectivement des méthodologies ont évolué, on trouve néanmoins, parmi les thèses récentes par exemple, un échantillonnage de l'ensemble de ce qui vient d'être inventorié, selon les sensibilités analytiques de chacun des cliniciens et leurs thématiques de recherches ainsi que des méthodes plus classiques comme les questionnaires et les tests, dans la tradition de certains courants de la psychologie clinique.

- (24) Elle situe l'intervenant/chercheur sur une échelle : « Nier, ne pas tenir compte des problèmes transférentiels ; être dans le transfert, s'en arranger ; travailler avec le transfert ; ce serait la position du clinicien ; travailler sur le transfert ; c'est la position de la cure ».
- (25) Cette question s'articule avec la question éthique qui constitue un sujet de préoccupation chez les chercheurs cliniciens mais ce n'est pas le lieu ici de passer en revue les détails de cette articulation.
- (26) L'ouvrage de Van Der Maren (1996) se situe dans cette même optique pour ce qui concerne les questions de validation.
- (27) C. Blanchard-Laville explicite cela dans l'avant-propos de son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001).

(28) A. Ciccone (1998, p. 106) évoquant des propos de D. Meltzer.

(29) Mentionnons que certains travaux guidés par une référence à la psychologie clinique prennent une tout autre position en utilisant des méthodologies comme les questionnaires et les tests qui nécessitent des traitements statistiques.

(30) Notons à ce sujet qu'il y a une sorte de double maturation temporelle, l'une concomitante au temps de la confrontation aux données recueillies, l'autre qui s'est amorcée avant même la confrontation au corpus et qui est toujours en évolution, qui est celle de l'assouplissement de l'instrument psychique du chercheur.

(31) On pourra utilement compléter certains éléments présentés dans ce premier volet, notamment autour des différentes conceptualisations de la notion d'inconscient ainsi que de la déclinaison de la démarche clinique dans diverses disciplines (psychiatrie, psychologie clinique, sociologie clinique, psychosociologie clinique, didactique des mathématiques), en consultant le travail de doctorat de Philippe Chaussecourte, *Observations cliniques en sciences de l'éducation*, soutenue en novembre 2003, à Paris 10-Nanterre.

(32) Il nous faut faire ici quelques remarques au niveau du recensement systématique des thèses cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Notre premier soin a été de tenter de les recenser systématiquement en sciences de l'éducation, et ceci à partir de 1987, date de publication de la note de synthèse de J.-C. Filloux. Pour cela nous disposons comme points de départ du travail de J. Beillerot paru en janvier 1993 à l'université Paris 10-Nanterre et intitulé *Les thèses en sciences de l'éducation, bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*, et du travail de J. Beillerot et F. Demori intitulé *Les thèses en sciences de l'éducation, de 1990 à 1994*, et daté de février-août 1997. Dans ces deux documents, un recensement systématique des titres des thèses est effectué et un lexique alphabétique est fourni *in extenso* ; ni le mot *clinique* ni le mot *psychanalyse* n'apparaissent dans aucun des titres de la période 1990-1994, tandis qu'apparaissent au cours de la période précédente les mots *psychanalyse* (trois occurrences) *psychanalytique* (deux occurrences) et *clinique(s)* (trois occurrences). Nous avons alors effectué une recherche systématique en utilisant des ressources électroniques : le Fichier central des thèses (disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://fct.u-paris10.fr>, consulté le 18 mai 2005) et la base de données *DocThèses* dorénavant intégrée au catalogue du Système universitaire de documentation (disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.sudoc.abes.fr>, consulté le 8 mai 2005). Et, pour ces sources, l'optique a été de croiser les mots du titre et les mots-clés comportant le mot clinique(s) pour les thèses soutenues en sciences de l'éducation depuis 1987. Le bilan s'est avéré extrêmement décevant : nous connaissons des thèses qui n'apparaissent dans aucune proposition des bases de données, tandis que des thèses n'étaient citées que dans l'une et pas dans l'autre. D'une certaine façon, le recensement électronique s'est avéré moins fiable que le recensement de 1969-1989 effectué à l'aide de fiches.

Enfinement, les titres des thèses mentionnés dans cette note auront été obtenus en croisant quatre sources d'information dont aucune n'est complète : 1°) le Fichier central des thèses, 2°) la base de données *DocThèses*, 3°) des informations obtenues lors du colloque *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation* réalisé à Nanterre en novembre 2003 et 4°) les informations recueillies lors de discussions avec des collègues, membres du CNU par exemple. On comprendra donc que, dans ces conditions, nous ne pouvons prétendre à une exhaustivité que seul un patient travail de recherche, dont ce serait le but unique, permettrait peut-être d'atteindre.

(33) Voir par exemple les critères définis dans le document de l'AECSE (2001) pour ce qui concerne la discipline « Sciences de l'éducation » et qui ne sont pas fondamentalement différents de ce qui est requis dans les disciplines connexes comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, et toutes les disciplines pouvant prendre pour objets ceux du champ de l'éducation et de la formation.

(34) Un travail spécifique s'avèrerait nécessaire à ce jour, pour rassembler toutes les contributions des psychanalystes qui travaillent depuis Freud sur cette question de la pulsion de savoir, transformée en pulsion épistémophilique par M. Klein puis en lien de connaissance par W. R. Bion et peut-être en faculté d'émerveillement par D. Meltzer plus récemment, avec le cortège des conséquences que ces théorisations nous font appréhender sur le devenir et les avatars de la constitution du rapport au savoir chez un sujet. Comme on peut le constater dans cette note, l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » de l'université Paris 10-Nanterre à la suite de J. Beillerot s'est attelée à cette tâche depuis son origine mais la réflexion demanderait à être actualisée à partir des plus récents apports psychanalytiques sur les premiers moments de la vie.

(35) Cf. le congrès réuni à propos des cent ans des *Trois essais sur la sexualité infantile* de Freud (janvier 2005), où l'on a pu constater que, même si certains pensent que la psychanalyse est quelque peu désuète face à la libération des mœurs et à l'évolution des comportements sexuels liée à la levée de la répression, il n'en est rien ; car ce qui est omis, ou plutôt dénié, c'est que la psychanalyse ne s'occupe pas de sexualité mais du sexuel, elle ne s'occupe pas des comportements sexuels manifestes mais de leur sens latent, de la signification inconsciente du psychosexuel et que la complexité de ce qu'on désigne par sexualité infantile est loin d'avoir livré tous ses secrets.

BIBLIOGRAPHIE *

- ABRAHAM A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érès ; Issy-les-Moulineaux : EAP.
- ABRAHAM A. (1999). « L'identité professionnelle et ses enjeux ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 111-121.
- ABRAHAM A. (1999). « Crise, antinomies et changement ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 197-212.
- ABRAHAM A. [dir.] (1984). *L'enseignant est une personne*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ACEVEDO M.-J. (2005). « Le dispositif d'expression collective des élèves : de la formation des enfants à la formation des formateurs ». *Connexions*, n° 82, p. 159-172.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (2001). *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris : AECSE ; INRP.
- AICHORN A. (1925/1973). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat.
- ALIN C. (1996). *Être formateur : quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- ALVES C. & POJE-CRÉTIEN J. (2002). « Des outils pour concilier la logique du sujet et la logique des apprentissages. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 17, p. 67-74.
- ALVES C. & POJE-CRÉTIEN J. (2004). « Transversalité de l'approche clinique ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 27, p. 15-22.
- AMSTUTZ C. ; BAUMGARTNER D. ; IMPÉRIAL M. ; CROISIER M. & PIQUILLOU C. (1994). *L'investissement intellectuel des adolescents : recherche clinique*. Bern : P. Lang.
- ANSERMET F. & MAGISTRETTI P. (2004). *À chacun son cerveau*. Paris : O. Jacob.
- ARDOINO J. (1992). « Éditorial ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 5-11.
- ARDOINO J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- ARVEILLER J.-P. (2002). *Pour une psychiatrie sociale*. Ramonville : Érès.
- ASSOUN P.-L. (1992). « La passion d'apprendre ou l'inconscient auto-didacte ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 61-70.
- ATIENZA J.-L. (2003). « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 305-328.
- AUBERT N. (2004). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- AUBERT N. [dir.] (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville : Érès.
- AUMONT B. & MESNIER P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- AYMARD A. (2002). « Groupes ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 134-149.
- BAÏETTO M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BAÏETTO M.-C. ; BARTHÉLÉMY A. & GADEAU L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris : L'Harmattan.
- BAÏETTO M.-C. & GADEAU L. (2002). « Questions relatives à l'élaboration d'une position clinique dans le cadre de l'analyse des pratiques éducatives ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 9-26.
- BAILLAUQUÈS S. (1993). *La première classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BALINT M. (1957). *The Doctor, the Patient and the Illness*. London : Churchill Livingstone.
- BARUS-MICHEL J. (2002). « Clinique et sens ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 313-323.
- BARUS-MICHEL J. ; GIUST-DESPRAIRIES F. & RIDEL L. (1996). *Crises : approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- BASSIS O. (1997). *Se construire dans le savoir : à l'école, en formation d'adulte*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BAUDOIN N. (2003). *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Thèse de doctorat : psychologie, université Paris 13-Villetaneuse.

* La bibliographie a été mise en forme par Louis-Marie Bossard.

- BEILLEROT J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance pour une thèse sur travaux en vue de l'obtention du doctorat d'État, université Paris 5-René Descartes.
- BEILLEROT J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éd. universitaires.
- BEILLEROT J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation ». In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires, p. 165-202.
- BEILLEROT J. (1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 51-74.
- BEILLEROT J. (1998). *L'Éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J. (2000). « Le rapport au savoir ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 39-57.
- BEILLEROT J. (2000). « Savoirs et plaisirs ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 303-317.
- BEILLEROT J. (2002). « Entretien avec C. Blanchard-Laville & D. Fablet ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 103-106.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1988). « Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 1-2, p. 59-70.
- BEILLEROT J. ; BOUILLET A. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BENASAYAG M. & SCHMID G. (2003). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- BENSLAMA F. (1989). « La question du contre-transfert dans la recherche ». In C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas, p. 139-153.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1988). « Caractéristiques d'une approche des difficultés en mathématiques inspirée par la psychologie clinique psychanalytique : éléments de comparaison avec une approche inspirée de la conceptualisation didactique ». *Pratique des mots*, n° 62, p. 17-20.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). « Le psychopédagogue en mathématiques : enseignant et/ou thérapeute ». *Pratique des mots*, n° 71, p. 22-28.
- BERDOT P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). « Le rapport au savoir de l'enseignant(e) de mathématiques en situation didactique ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 337-357.
- BERDOT P. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & CAMARA DOS SANTOS M. (1997). « La construction de l'espace psychique dans la classe ». In C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon mathématiques : analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, p. 217-258.
- BERGÈS J. (2003). « En somme que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? ». In J. Bergès, M. Bergès-Bouines & S. Calmettes-Jean, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ramonville : Érès, p. 241-245.
- BERTRAND M. (2003). *Trois défis pour la psychanalyse*. Paris : Dunod.
- BERTRAND M. (2004). « Questions épistémologiques ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXVIII, n° 5, p. 1645-1650.
- BÉZILLE-LESQUOY H. (2003). *L'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). « Le psychopédagogue en mathématiques : enseignant et/ou thérapeute ». *Pratique des mots*, n° 71, p. 22-28.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991). « De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques ». *Interactions didactiques*, n° 11, p. 9-41.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1997). « L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 151-176.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). « L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). « Présentation : recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 5-8.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 55-66.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2003). « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant ». In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question*. Montréal : Éd. nouvelles, p. 105-123.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2003). « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes ». In M. Caillot & S. Maury (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert, p. 145-167.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité ». *Éducation permanente*, n° 161, p. 16-30.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [dir.] (1997). *Variations sur une leçon mathématiques : analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. [dir.] (2003). *Une séance de cours ordinaire : « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. ; CHEVALLARD Y. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (2005). « Analyse de pratiques et professionnalisation : entre affect et représentation ». *Connexions*, n° 82, p. 119-142.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & OBERTELLI P. (1989). « Rapport au savoir mathématique et médiation didactique : étude clinique d'une situation didactique ». In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires, p. 17-46.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & PESTRE G. (2001). « L'enseignant, ses élève et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 35-63.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & SCHEIER D. (1992). « Histoire de Marion et des mathématiques ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 43-60.
- BLEGER J. (1987). « Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions ». In R. Kaës (dir.), *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 47-61.
- BLONDEAU S. (1996). Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 65-85.
- BLONDEAU S. & PINEL J.-P. (2005). « Éditorial ». *Connexions*, n° 82, p. 7-8.
- BOIMARE S. (1999). *Des enfants qui ont peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- BOSSARD L.-M. (2001). « Soizic : une "adolescence professionnelle" interminable ? ». *Connexions*, n° 75, p. 69-83.
- BOSSARD L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- BOUCHER N. (1998). « Les marges d'autonomie psychique et affective d'enfants atteints d'une maladie neuromusculaire ». *Handicaps et inadaptations*, n° 77, p. 39-57.
- BOUCHER N. ; MÉDAN M. & TOROSSIAN V. (1994). *Vie réelle, vie imaginaire : les répercussions de la maladie sur l'enfant et sa famille*. Paris : CTNERHI.
- BOURDIEU P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURGUIGNON O. & BYDŁOWSKI M. (1995). *La recherche clinique en psychopathologie : perspectives critiques*. Paris : PUF.
- BRÉANT F. (1997). *Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative*. Thèse de doctorat : psychologie, université Montpellier 3-Paul Valéry.
- BROUSSE M.-H. ; LABRID Y.-F. ; TERRISSE A. & SAURET M.-J. (1997). *Sport, psychanalyse et science*. Paris : PUF.
- BRUSSET B. (1994). « L'enfant, l'infantile et la causalité psychique ». *Revue française de psychanalyse*, t. LVIII, n° 3, p. 693-705.
- CAGLAR H. [dir.] (1999). *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan.
- CAGLAR H. [dir.] (1999). « Entretien avec Ada Abraham ». In H. Caglar, *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 17-27.
- CALMETTES-JEAN S. (2003). « Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? » In J. Bergès, M. Bergès-Bounes & S. Calmettes-Jean, *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ramonville : Éres, p. 9-14.
- CANGUILHEM G. (1968/1994). « Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique ». In *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : J. Vrin, p. 211-225.
- CAPDEVIELLE V. & HERMET I. (2002). « Images et représentations des usagers à l'école primaire : analyse lexicométrique des lois d'orientation du système universitaire français ». In C. Laterrasse, *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, p. 119-143.
- CARNUS-COMBIS M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 3- Paul Sabatier.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éd. du Seuil.
- CASTORIADIS C. (1989). *Les carrefours du labyrinthe, IV : la montée de l'insignifiance*. Paris : Éd. du Seuil.
- CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1974). « À propos de la réalité, savoir et certitude ». *Topique*, n° 13, p. 5-14.
- CHAMI J. (1998). « L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimension formative ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 65-90.
- CHAMPY P. & ETÉVÉ C. [éds] (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- CHAPELIER J.-B. (2000). « Offrandes aux puissances obscures, l'enfant et le groupe à la période de latence ». *Revue de l'association des amis du centre Claude Bernard et de la Société de psychothérapie de groupe d'enfants et d'adolescents*, n° 11, p. 73-84.
- CHAUSSECOURTE P. (2000). « A Micro-Analysis of Video Images from Mathematics Lesson ». *International Journal of Applied Semiotics*, vol. 2, n° 1-2, p. 61-71 [Special Issue on Video and Semiotics].
- CHAUSSECOURTE P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation : microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- CHAUSSECOURTE P. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). « Observations cliniques de pratiques enseignantes ». *Perspectives psy*, vol. 39, n° 5, p. 396-402.
- CHÉBAUX F. (1999). *Françoise Dolto et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- CHILAND C. (1989). *L'enfant, la famille et l'école*. Paris : PUF.
- CICCONA A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- CIFALI M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : Interéditions.
- CIFALI M. (1992). « La dignité d'un métier ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 15-22.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

- CIFALI M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture ». In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck, p. 120-135.
- CIFALI M. (1996). « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture ». *Éducation permanente*, n° 127, p. 183-200.
- CIFALI M. (1999). « Clinique et écriture : un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation ». *Raisons éducatives*, n° 1, p. 293-313.
- CIFALI M. (1999). « Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité ». *Revue française de psychanalyse*, t. LXIII, n° 3, p. 973-982.
- CIFALI M. (2002). « Pédagogie et psychanalyse ». In A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy, p. 1195-1196.
- CIFALI M. & GIUST-DESPEIRAIRES F. [éds] (2005). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Bœck.
- CIFALI M. & IMBERT F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- CIFALI M. & MOLL J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse, textes*. Paris : Dunod.
- CONDAMIN A. (1997). *Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy [Québec] : Éd. septembre.
- CORDIÉ A. (1993). *Les cancrs n'existent pas, psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- CORDIÉ A. (1998). *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Éd. du Seuil.
- CROISY J.-P. (2000). *Des enseignants dans l'institution thérapeutique, étude des configurations de la relation pédagogique établie avec des adolescents psychotiques autour des objets mathématiques*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- CROISY J.-P. (2001). « Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 35-46.
- DARSIGNY J. & COTÉ R.-L. (1999). « De la naissance du soi individuel à la formation du soi professionnel ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 79-100.
- De Landsheere G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin.
- DEJOURS C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éd. du Seuil.
- DELAMARRE P. (2002). *Savoir, apprendre : du désir à la mise en acte ou comment des élèves de grande section de maternelle se mobilisent en classe*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- DEVELAY M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- DEVEREUX G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DIET E. (1989). « Le transfert dans le groupe-classe ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 12, p. 103-109.
- DIET E. (2001). « Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle ». *Connexions*, n° 75, p. 13-28.
- DOLTO F. (1986). *L'échec scolaire : essais sur l'éducation*. Paris : Ergo.
- DOREY R. (1988). *Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse*. Paris : Denoël.
- DORTIER J.-F. & RUANO-BORBOLAN J.-C. (1993). « Les défis des sciences humaines ». *Sciences Humaines*, n° 25, p. 16-21.
- EHRENBERG A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris : O. Jacob.
- EHRENBERG A. (2004). « Le sujet cérébral ». *Esprit*, n° 309, p. 130-155.
- ENRIQUEZ E. (1987). « Le travail de mort dans les institutions ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 62-94.
- ENRIQUEZ E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- ENRIQUEZ E. (1999). « Le groupe : lieu de l'oscillation entre repli identitaire et travail de l'interrogation ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 801-814.
- ESPINOSA G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (1999). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 23 (« La clinique : essai 1 : de la thérapie à la recherche »)
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (2000). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 29 (« La clinique : paroles de cliniciens autour du cahier 23 »)
- EYMARD C. & VIAL M. [dir.] (2000). *En question : les cahiers d'Aix-en-Provence*, n° 31 (« La clinique : essai 2 : une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation »)
- FERENCZI S. (1908/1974). « Psychanalyse et pédagogie ». In S. Ferenczi, *La psychanalyse I*. Paris : Payot, p. 51-56.
- FERNANDEZ L. (1994/2001). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires : Paidós.
- FERRO A. (1997). *L'enfant et le psychanalyste : la question de la technique dans la psychanalyse des enfants*. Ramonville : Érès.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J. (1974/1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J. (1989). « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 87, p. 59-75.
- FILLOUX J. (1992). « La psychanalyse peut-elle contribuer à la formation des enseignants ? ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 25-29.
- FILLOUX J.-C. (1986). « Psychanalyse et éducation : repères ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 163-169.
- FILLOUX J.-C. (1987). « Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- FILLOUX J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.

- FLAGEY D. (2002). *Mal à penser, mal à être : troubles instrumentaux et pathologie narcissique*. Ramonville : Érès.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- FREUD S. (1906/1971). « La création littéraire et le rêve éveillé ». In *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard, p. 69-81.
- FREUD S. (1913/1984). « L'intérêt de la psychanalyse ». In *Résultats, idées, problèmes*. Paris : PUF, p. 212-213.
- FREUD S. (1914/1984). « Sur la psychologie du lycéen ». In *Résultats, idées, problèmes*. Paris : PUF, p. 227-231.
- FREUD S. (1915/1985). « L'inconscient ». In S. Freud, *Métopsychoanalyse*. Paris : Gallimard, p. 11-43.
- FREUD S. (1920/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- FREUD S. (1921/1983). « Psychologie des foules et analyse du moi ». In *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, p. 117-217.
- FREUD S. (1923/1985). « Psychanalyse et théorie de la libido ». In *Résultats, idées, problèmes : 2*. Paris : PUF, p. 31-77.
- FREUD S. (1925/1992). « Préface à "jeunesse à l'abandon" ». In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, tome XVII, p. 159-163.
- FREUD S. (1933/1995). « Nouvelle suite de leçons d'introduction à la psychanalyse : XXXIV^e leçon : éclaircissements, applications, orientations ». In *Œuvres complètes : psychanalyse*. Paris : PUF, t. XIX, p. 220-241.
- FREUD S. (1950/1956). « Esquisse d'une psychologie scientifique ». In *La Naissance de la psychanalyse, lettres à Fliess, notes et plans (1887-1902)*. Paris : PUF, p. 307-396.
- FREUD S. (1963/1966). *Correspondance avec le pasteur Pfister 1909-1939*. Paris : Gallimard.
- FUMAT Y. ; VINCENS C. & ÉTIENNE R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- FUSTIER P. (1987). « L'infrastructure imaginaire des institutions : à propos de l'enfance inadaptée ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 131-156.
- FUSTIER P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- GADEAU L. (1995). « La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'Élève au Maître », *Éducation permanente*, n° 125, p. 143-153.
- GADEAU L. (2004). « Temporalités, urgence et déterminants de la demande d'aide en milieu scolaire ordinaire ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 27, p. 125-134.
- GANTHERET F. (1969). « Le rapport au savoir ». *Partisans*, n° 50, p. 61-69.
- GAUCHET M. (2004). « Conclusion : vers une mutation anthropologique ? ». In N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*. Ramonville : Érès, p. 291-301.
- GAULEJAC V. de (1994). *La lutte des places : insertion et désinsertion*. Paris : Desclée de Brouwer.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : Denoël.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant*. Paris : Hachette.
- GAVARINI L. & PETITOT F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et sa famille*. Ramonville : Érès.
- GEORGES M.-C. (2001). *L'activité maternelle : quels savoirs ? Quel rapport au savoir ?* Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- GIRARDON N. (1998). « Dossier neuro-sciences et psychanalyse », *Perspectives psy*, vol. 37, n° 2, p. 84-121.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1989). *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : A. Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1995). « L'école républicaine : l'envers d'un mythe ». *Revue internationale de psychosociologie*, vol. II, n° 2, p. 83-92.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 863-877.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2001). « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 29-64.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2001). *Pour une psychologie sociale clinique : dynamiques et significations imaginaires*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université de Paris 8-Saint Denis.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). « Crise ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 108-117.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2004). *Le désir de penser : construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- GOLDSZTEIN-POUILLOUX S. (2003). *La difficulté de comprendre. Lecture psychanalytique d'une difficulté scolaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 8-Saint-Denis.
- GOLSE B. (1999). *Du corps à la pensée*. Paris : PUF.
- GOLSE B. (2003). « Contribution des nouvelles données scientifiques à la perspective psychanalytique ». *Psychiatrie de l'enfant*, vol. XLVI, n° 1, p. 5-28.
- GOUZE B. (dir.) (2004). *Analyse de pratiques professionnelles : rapport final de la recherche*. Reims : académie de Reims.
- GREEN A. (1979). « L'enfant-modèle ». In J. B. Pontalis, *L'enfant*. Paris : Gallimard, p. 41-71.
- GREEN A. (1998). « Éditorial ». *Perspectives psy*, vol. 37, n° 2, p. 81-83.
- GREEN A. (2002). « Démembrement du contre-transfert : ce que nous avons gagné et perdu à l'extension du contre-transfert ». In J.-J. Baranès & F. Sacco, *Inventer en psychanalyse, construire et interpréter*. Paris : Dunod, p. 131-161.
- GREEN A. (2003). *Le travail psychanalytique*. Paris : PUF.
- GUIGNARD F. (1996). *Au vif de l'infantile*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GUILLAUMIN J. (2003). *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?* Le Bouscat : L'Esprit du temps.
- GUILLOTTE A. (1999). *Violence et éducation, incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris : PUF.
- HABERMAS J. (1983/1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Éd. du Cerf.

- HATCHUEL F. (1997). *Élèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires: étude clinique d'une innovation*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- HATCHUEL F. (1999). « La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 37-47.
- HATCHUEL F. (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques : conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*. Paris : PUF.
- HATCHUEL F. (2002). « Pour un véritable plaisir d'apprendre ». In N. Mosconi. & J.-P. Pourtois (dir.), *Indifférence, plaisir et souffrance en éducation et formation*. Paris : PUF, p. 73-84.
- HATCHUEL F. (2003). « Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique ». *Spirales*, n° 31, p. 91-104.
- HATCHUEL F. (2005). « Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ? ». *Connexions*, n° 82, p. 143-157.
- HATCHUEL F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- HÉRAUD L. (1999). « Psychanalyse de la relation enseignant-enseignés : répétition et résistances aux changements ». In H. Caglar (dir.), *Être enseignant : un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*. Paris : L'Harmattan, p. 101-108.
- HERMET I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'université. Genèse des choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques*. Thèse de doctorat : psychologie, université Toulouse 2-Le Mirail.
- HOCHMANN J. & JEANNEROD M. (1991). *Esprit, où es-tu ? Psychanalyse et neurosciences*. Paris : O. Jacob.
- IMBERT F. (1992). « Groupe Balint et formation des pédagogues ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 95-109.
- IMBERT F. (1992). « Le paradigme psychanalytique ou déconstruire l'instruire ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 31-42.
- IMBERT F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique : un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- IMBERT F. (1995). « À propos de la démarche clinique, Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? ». *Cahiers pédagogiques*, n° 334, p. 23-24.
- IMBERT F. (1996). « Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 135-156.
- IMBERT F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1996). *L'inconscient dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- IMBERT F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- JEAMMET P. & FERRO A. (2000). *Quoi transmettre à nos enfants ?* Paris : Éd. du Seuil.
- JOBERT G. (2002). « Formation ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 353-359.
- JOBERT G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale ». In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Bœck, p. 247-260.
- KAËS R. (1975). *Le groupe et l'inconscient: l'imaginaire groupal*. Paris: Dunod.
- KAËS R. (1976). *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Paris: Dunod.
- KAËS R. (1987). « Réalité psychique et souffrance dans les institutions ». In R. Kaës, *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 1-46.
- KAËS R. (1993). « Le sujet de l'héritage ». In R. Kaës, H. Faimberg, M. Enriquez & J.-J. Baranes, *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris : Dunod, p. 1-15.
- KAËS R. (1996). « Souffrance et psychopathologie des liens institués ». In R. Kaës, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod, p. 1-47.
- KAËS R. (1997). « Les fondements de la vie psychique dans le lien social ». In *Crises : le sujet à l'épreuve du social. Actes du 14^e Forum professionnel des psychologues*. Revigny-sur-Ormain : Hommes et perspectives, p. 7-20.
- KAËS R. (1999). « Quelques reformulations métapsychologiques à partir de la pratique psychanalytique en situation de groupe ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXIII, n° 3, p. 751-773.
- KAËS R. & ANZIEU D. (1979). *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris : Dunod
- KAËS R. et alii (1973). *Fantasmes et formation*. Paris : Dunod.
- KAËS R. et alii (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.
- LACÔTE C. (1998). *L'inconscient*. Paris : Flammarion.
- LADJALI C. & STEINER G. (2003). *Éloge de la transmission*. Paris : A. Michel.
- LAFFITTE R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- LAGACHE D. (1958). « La psychanalyse et la structure de la personnalité ». *La psychanalyse*, vol. 3, p. 33-46.
- LAGAUSIE C. de (2003). « Au fil du texte... un fil d'Ariane ? Un dispositif d'analyse et d'écriture des pratiques ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Écrire les pratiques professionnelles : dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 79-110.
- LAJONQUIÈRE L. de (2000). *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica : Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- LAJONQUIÈRE L. de (2002). « Du renoncement à l'éducation ». *Cahiers de l'infantile*, n° 1, p. 77-96.
- LANI-BAYLE M. (1996). *Généalogie des savoirs enseignants : à l'insu de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- LANI-BAYLE M. (1999). *L'enfant et son histoire : vers une clinique narrative*. Ramonville : Érès.

- LATERRASSE C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- LEBOVICI S. (1990). « De la formation des psychanalystes ». *Autrement*, n° 117, p. 224-227.
- LEBRUN J.-P. (1997). *Un monde sans limite : essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville : Érès.
- LEBRUN J.-P. (2001). *Les désarrois nouveaux du sujet*. Ramonville : Érès.
- LECHEVALIER B. (2001). « Inconscient et neurone », *Sciences et avenir*, n° 127, p. 24-29.
- LECHEVALIER Be. & LECHEVALIER Bi. (1998). *Le corps et le sens, dialogue entre une psychanalyste et un neurologue*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- LEGAULT M. & PARÉ A. (1995). « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles ». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, p. 123-164.
- LÉVINE J. (2001). « Le cadre du S. au S. : sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister ». *Connexions*, n° 75, p. 53-171.
- LÉVINE J. & DEVELAY M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LÉVINE J. & MOLL J. [éds] (2000). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LÉVINE-NORDMANN P. (1996). « Groupe Balint et problématique du changement en entreprise ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 181-195.
- LÉVY A. (1997). *Sciences cliniques et organisations*. Paris : PUF.
- LÉVY A. (2002). « Analyse des pratiques ». In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville : Érès, p. 302-312.
- LIBRATTI M. (2001). « Les enjeux cliniques de la maternelle : de la nécessité d'intégrer une dimension clinique dans la formation des enseignants ». *Connexions*, n° 75, p. 99-120.
- LOIZON D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Toulouse 3-Paul Sabatier.
- MALANDAIN C. (1989). *Scolarité et développement de la personnalité*. Rouen : Publications de l'université de Rouen.
- MANNONI M. (1979). *Éducation impossible*. Paris : Éd. du Seuil.
- MELMAN C. (2003). *L'homme sans gravité : jouir à tout prix*. Paris : Denoël.
- MENDEL G. (1993). « Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité ». *Cahiers pédagogiques*, n° 319, p. 16-18.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- MENDEL G. (2002). *Une histoire de l'autorité : permanence et variations*. Paris : La Découverte.
- MIJOLLA A. de (dir.) (2001). *Évolution de la clinique psychanalytique*. Bordeaux : L'Esprit du temps.
- MIJOLLA S. de (2002). « Entretien ». *Le carnet psy*, n° 71, p. 27-33.
- MIJOLLA-MELLOR S. de (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- MILLER-OLLA Y. (2000). *Malaise des instituteurs spécialisés en institution : une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- MISÈS R. (1990). *Les pathologies-limites de l'enfance*. Paris : PUF.
- MISÈS R. (2002). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : CTNERHI.
- MISSENARD A. (1982). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.
- MOLL J. (1989). *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris : Dunod.
- MOLL J. (1993). « Les enjeux de la relation ». In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 165-178.
- MOLL J. (2002). « Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages ». In A. Picquenot, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 105-116.
- MOREAU-RICAUD M. (2000). *Le renouveau de l'école de Budapest*. Ramonville : Érès.
- MORVAN J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris : PUF.
- MORVAN J.-S. (1991). « Approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». In R. Feger (dir.), *Pédagogie et thérapie, convergence des chemins*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 139-150.
- MORVAN J.-S. (1995). « Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? ». In C. Lelièvre et al., *Dialogues sur l'éducation*. Santiago de Chile : Pontificia universidad católica de Chile, p. 129-139.
- MORVAN J.-S. (2001). « Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'éducation spécialisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 25-33.
- MORVAN J.-S. (2002). *Personnes handicapées et aides techniques, une approche psychologique*. Paris : CTNERHI.
- MOSCONI N. (1986). « De l'application de la psychanalyse à l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 73-78.
- MOSCONI N. (1987). « La mixité dans l'enseignement industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre ». *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 31-42.
- MOSCONI N. (1990). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant*. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1996). « Relation d'objet et rapport au savoir ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 75-99.

- MOSCONI N. (2000). « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 59-115.
- MOSCONI N. (2003). *Recherche qualitative, recherches clinique. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Conférence au séminaire OPEN : Toulouse : janvier 2003. Disponible sur internet : <http://netx.u-paris10.fr/cref/Open/Mosconi-Toulouse.htm> (consulté le 22 mai 2005)
- MOSCONI N. ; BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. & POURTOIS J.-P. [dir.] (2002). *Indifférence, plaisir et souffrance en éducation et formation*. Paris : PUF.
- NATANSON J. (1986). « La psychanalyse comme éducation chez Freud ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 171-172.
- NATANSON J. & NATANSON M. (2004). *Risquer la transmission ?* Paris : Desclée de Brouwer.
- NATANSON M. (1986). « La dimension psychanalytique dans un groupe de formation ». *Études psychothérapeutiques*, n° 3, p. 205-207.
- NATANSON M. (1989). *Réparation symbolique et alliance pédagogique*. Paris : Fleurus.
- NATANSON M. (1994). *Des lieux pour se plaindre : une écoute psychanalytique dans la formation*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- NATANSON M. (2002). « Il fait moins noir quand quelqu'un parle ». In A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 55-62.
- NETTER G. (2004). *Approche clinique du trouble éprouvé par l'enseignant de l'école primaire confronté à l'échec d'un enfant adopté*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 5-René Descartes.
- NIMIER J. (1988). *Les modes de relation aux mathématiques : attitudes et représentations*. Paris : Klincksieck.
- NIMIER J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- NIMIER J. (1997). « Changer l'école, changer l'éducation. Interaction des personnes et des institutions ». In *Crises : le sujet à l'épreuve du social. Actes du 14^e Forum professionnel des psychologues*. Revigny-sur-Ormain : Hommes et perspectives, p. 103-118.
- NIMIER J. (2001). « Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Éducation nationale dans l'académie de Reims ». *Connexions*, n° 75, p. 121-140.
- ORTOLI F. & AMRAM M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto, le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier.
- PAIN J. (2002). « De l'entre-tous à l'entre-lieux, la vie analytique du CPE ». In A. Piquenot, *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 117-127.
- PARÉ A. (1993). « Transfert et contre-transfert en éducation ». *Intégration*, n° 17, p. 35-49
- PASSERON J.-C. (1986). « Les sciences sociales : unité et diversité ». In M. Guillaume (dir.), *L'état des sciences sociales*. Paris : La Découverte, p. 10-15.
- PECHBERTY B. (1988). « Les folies du système ». *Cahiers pédagogiques*, n° 268, p. 23-24.
- PECHBERTY B. (1995). *L'enfant et les psychanalystes : une mise à l'épreuve de la théorie freudienne*. Thèse de doctorat : psychologie, université Paris 13-Villetaneuse.
- PECHBERTY B. (1999). « Entre le soin et la formation : conflits identificateurs dans la relation pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 23-35.
- PECHBERTY B. (2000). « De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan, p. 163-187.
- PECHBERTY B. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod.
- PECHBERTY B. (2002). « L'inconscient de l'établissement scolaire ». In A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse*. Dijon : CDRP de l'académie de Bourgogne, p. 142-150.
- PECHBERTY B. (2003). « Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 265-273.
- PECHBERTY B. (2003). « Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires ». *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 41, p. 157-172.
- PECHBERTY B. (2003). « L'analyse des pratiques : une orientation psychanalytique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 416, p. 18-20.
- PECHBERTY B. (2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre soin et formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université Paris 10-Nanterre.
- PERRENOUD P. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck, p. 181-208.
- PERRON R. et al. (1994). *L'enfant en difficultés*. Toulouse : Privat.
- PEYRONIE H. (2002). « Les sciences de l'éducation, une discipline ? Logique institutionnelle et logique épistémologique : une relation dialectique ». In J.-F. Marcel (éd), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, p. 177-196.
- PFISTER O. (1913). *Die psychanalytische Methode*. Leipzig : J. Klinkardt.
- PICQUENOT A. [dir.] (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de l'académie de Bourgogne.
- PLANTARD P. (1992). *Approche clinique de l'informatique*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- PLANTEVIN-YANNI E. (2000). *L'instant d'apprendre*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Lyon 2-Louis Lumière.
- PLANTEVIN-YANNI E. (2001). *Comprendre et aider les élèves en échec, l'instant d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- POCHET C. & OURY F. (1986). « L'année dernière j'étais mort... », signé Miloud. Vigneux [Essonne] : Matrice.

- POMMIER G. (2004). *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*. Paris : Flammarion.
- POULETTE C. (2000). « Posture autobiographique et rapport au savoir. Aperçu méthodologique et critique à propos de la position de Jean-Paul Sartre ». In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 261-302.
- POULETTE C. (2000). *Sartre ou les aventures du sujet : essai sur les paradoxes de l'identité dans l'œuvre philosophique du premier Sartre*. Paris : L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : P. Mardaga.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RACAMIER P.-C. (1992). *Le génie des origines, psychanalyse et psychoses*. Paris : Payot.
- RANJARD P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : R. Jauzé.
- RANJARD P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel*. Paris : L'Harmattan.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1989). « L'étude de cas : de l'illustration à la conviction ». In C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas, p. 67-86.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1998). « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode ». *Psychologie clinique*, vol. 5, p. 51-62.
- RINAUDO J.-L. (2001). *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.
- RINAUDO J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres : rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1989). « Savoir et rapport au savoir : activités d'apprentissage et processus identificatoires ». *Société française*, n° 33, p. 34-43.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2000). *Expérience scolaire et procès de subjectivation : l'élève et ses milieux*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, université Paris 8-Saint-Denis.
- ROCHEX J.-Y. (2004). « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106.
- ROGERS C. R. (2003). *Autobiographie suivi de Lectures plurielles : commentaires du collectif « Savoirs et rapport au savoir »*. Paris : L'Harmattan.
- ROQUEFORT G. (2001). « La mort programmée du professeur ». *Connexions*, n° 75, p. 53-67.
- ROUCHY J.-C. (1999). « Analyse de l'institution et changement ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 32, p. 23-38.
- ROUCHY J.-C. & SOULA-DESROCHE M. (2004). *Institution et changement : processus psychique et organisation*. Ramonville : Érès.
- RUEFF-ESCOUBÈS C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros.
- SIETY A. (2001). *Mathématiques, ma chère terreur*. Paris : Calmann-Lévy.
- SIMON M.-A. (1999). *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*. Ramonville : Érès.
- SIROTA A. (2001). « Approche clinique du social et recherche-action ». *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, p. 61-78.
- SIROTA A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : Ed. EDK.
- SOULA-DESROCHE M. (1996). « L'identité professionnelle en travail : l'analyse de situation dans la formation des praticiens ». In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 233-243.
- SOUTO DE ASCH M. (2000). « Un dispositif de recherche-formation des enseignants en service – DIAMCLE ». In 5^e Biennale de l'Éducation et de la formation (Paris, 12-15 avril 2000), *Livre des résumés*. Antony : APRIEF, p. 382-383.
- SOUTO M. (2000). *La formaciones grupales en la escuela*. Buenos-Aires : Paidós Educador.
- SQUIRE L. R. & KANDEL E. (1999). *Memory : from Mind to Molecules*. New-York : Scientific American Library.
- STRAUSS-RAFY C. (2002). *Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Genève.
- STRAUSS-RAFY C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- TERRISSE A. (1999). « La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique ». *Carrefour de l'éducation*, n° 7, p. 62-87.
- TERRISSE A. (2002). *Études des pratiques effectives, l'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- THOURET D. et al. (1997). *L'école à la rencontre d'enfants difficiles : des enseignants travaillent avec un psychanalyste*. Lyon : AGSAS.
- THOUROUDE L. (2003). « Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 72-86.
- VALLET P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'université de Montréal ; Bruxelles : De Boeck.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1969/1998). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1971/2000). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux [Essonne] : Matrice.
- VIDAL J.-P. (2001). « Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants ». *Connexions*, n° 75, p. 29-51.
- WAWRZYŃIAK M. & LASSARRE D. (1999). « Stress et violence : personnel de l'Éducation Nationale en souffrance ». *Perspectives psy*, vol. 38, n° 4, p. 272-281.
- WEYL-KAILEY L. (1985). *Victoire sur les maths : comprendre les causes de l'échec scolaire et réhabiliter les nuls en maths*. Paris : R. Laffont.

WIDLÖCHER D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : O. Jacob.

WIDLÖCHER D. (2001). « Que sont devenues les voies de la psychanalyse : l'évolution des pratiques en France ». In A. de Mijolla (dir.), *Évolution de la clinique psychanalytique*. Bordeaux : L'esprit du temps, p. 41-57.

YELNIK C. (2002). « Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 39, p. 87-101.

YELNIK C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 10-Nanterre.

In Memoriam

Philippe Malrieu (1912-2005)

Alain Baubion-Broye

Professeur émérite de psychologie à l'université Toulouse 2-Le Mirail, Philippe Malrieu est décédé le 27 février 2005, à Toulouse à l'âge de 93 ans. Après des études secondaires à Carcassonne et supérieures au lycée Louis-Le-Grand, il entre à l'École normale supérieure en 1931. Il y suit les enseignements de Jean Cavailles qui influenceront les choix de son parcours intellectuel. Il assiste en Allemagne aux cours de Heidegger en 1933-1934. Il s'en détourne résolument lorsque le philosophe affiche au grand jour son adhésion au régime nazi. Il rédige son diplôme de fin d'études sur *La conception de l'action technique chez Marx et Heidegger*. Il obtient l'agrégation de philosophie en 1938 et enseigne cette discipline à Colmar (1938-1939), à Guéret (1940-1947), à Montpellier (1947-1951). C'est dans cette période qu'il noue des contacts avec Ignace Meyerson, chargé d'enseignement en psychologie expérimentale à la Faculté des lettres de Toulouse et avec Jean-Pierre Vernant.

Philippe Malrieu est nommé chargé d'enseignement à la Faculté de Toulouse en 1953, puis professeur en 1955. Au sein de l'Institut de psychologie de cette Faculté, il organise la licence de psychologie et, avec Antoine Léon, les diplômes de psychopédagogie, psychopathologie et psychologie du travail. Dans le même mouvement, il crée une équipe de recherche qui sera reconnue comme équipe de recherche associée au CNRS (ERA 130) et, par la suite, comme laboratoire associé, toujours au CNRS « Personnalisation et changements sociaux » qui, sous cet intitulé, est

habilitée depuis 1992, comme équipe d'accueil à l'université de Toulouse 2-Le Mirail.

Tant que ses forces lui parurent suffisantes, Philippe Malrieu a participé aux activités de ce laboratoire, il a contribué à ses recherches et à son animation avec une fécondité intellectuelle, une vitalité et une régularité exceptionnelles.

Sa vie durant, Philippe Malrieu s'est passionné pour les problèmes que pose aux hommes leur devenir dans l'histoire de leur société et de la civilisation. Comme chercheur, il était convaincu qu'une psychologie scientifique, non dogmatique, ouverte aux autres sciences humaines avait son mot à dire non seulement dans les conditions de ce devenir et dans l'orientation de cette histoire mais aussi dans les luttes, toujours à mener, pour affirmer les valeurs de justice, de fraternité, de liberté auxquelles, en tant que citoyen il a consacré, inlassablement, ses engagements personnels et collectifs.

Il resta fidèle à « ses ami(e)s du laboratoire "Personnalisation et changements sociaux" », « sa deuxième famille », comme il disait, à l'Occitanie (à sa langue, à ses poètes), curieux et questionneur, affectueusement attentif aux autres, jusque dans les derniers jours de son existence.

L'œuvre de Philippe Malrieu est importante. Elle constitue une référence pour beaucoup de chercheurs en psychologie et en éducation.

Élaborée durant une cinquantaine d'années, elle est dédiée à une psychologie génétique, indissociablement sociale, qui s'intéresse, certes à l'enfance et à l'adolescence, mais qui, comme il le soutient, doit aller au-delà et éclairer les actes de socialisation des hommes tout au long de leur existence. Dès ses premiers ouvrages, *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, sa thèse principale publiée chez Vrin en 1952 puis rééditée dans un version revue et augmentée en 1967, *Les origines de la conscience du temps : les attitudes temporelles de l'enfant*, sa thèse secondaire (publiée aux PUF en 1953), comme dans ses nombreux articles sur l'acquisition du langage, la socialisation, les apprentissages culturels, les apports de la psychologie historique, etc. Malrieu réfute les modèles réductionnistes des conduites, qu'ils soient structuralistes, behavioristes, biologistes, réflexologistes ou inspirés de la phénoménologie.

Dans une position très proche de celles de Wallon et de Meyerson, il considère, en effet, que ces modèles privilégient peu ou prou l'idée de « fonctions-facultés » substantialisées, cloisonnées, immuables. De la sorte, ils sous-estiment, à ses yeux, « les interactions du type de la causalité ou de type de l'inhibition réciproque » entre comportements émotionnels et affectifs, comportements sur les objets et comportements dirigés, aidés ou contraints par les relations interpersonnelles. Ces modèles tendent, par là, à méconnaître la spécificité des conduites humaines et leur inscription dynamique dans les systèmes sociaux et culturels qui les suscitent, souvent en conflits, par la médiation d'autrui : éducateurs, pairs, partenaires, etc.

Malrieu a opté pour une investigation des mécanismes de la vie psychologique qui conjugue une approche évolutionniste et une approche dialectique. L'une de ses visées, (qu'il partage avec Meyerson) est de savoir pourquoi et comment de nouvelles conduites apparaissent, d'expliquer ce qui, en elles, procède mais diffère profondément de « l'ancien ».

Malrieu l'a continûment démontré, les transformations des conduites au cours de l'ontogenèse ne sont pas plus les effets mécaniques des influences de la maturation biophysique que des influences sociales. Ces deux séries d'influences, considérées séparément ou par addition, ne peuvent constituer des « principes explicatifs » de ces transformations. C'est que, pour Malrieu, le sujet « se fait » agent des multiples situations et épreuves de son développement. En celles-ci, non seulement il s'adapte, est réactif mais il est actif dans l'objectivation et la « reprise » de ces influences : il les anticipe, les modifie,

s'en déprend, en choisit certaines ; il est actif dans l'autofaçonnement de ses propres conduites par les significations qu'il leur accorde dans les différents milieux et temps de sa socialisation. La contribution de Malrieu à la connaissance des activités de socialisation prend ainsi sa pleine originalité dans la nécessité, qu'il justifie avec vigueur dans toutes ses publications, d'étudier conjointement les activités, relativement autonomes, de subjectivation et de personnalisation. C'est dans *La formation de la personnalité* – tome 5 du *Traité de psychologie de l'enfant*, dirigé par Hélène Gratiot-Alphandéry et René Zazzo (Paris : PUF, 1973) – co-écrit avec Suzanne Malrieu et Daniel Wildlöcher, que se trouve, sans doute, la formalisation la plus synthétique et la plus complète de son modèle.

Rappelons, en résumé, que pour Malrieu la socialisation présente deux versants d'apparence contradictoire. Celui d'un assujettissement aux règles et normes des systèmes institutionnels qui, pour autant que le sujet s'y conforme, peuvent favoriser ses adaptations sociales (familiales, scolaires...). Celui d'une construction subjective des instances organisatrices d'images et d'un idéal de soi, de ses liens avec les autres, au travers d'expériences qui le confrontent et l'initient en quelque manière aux institutions et à un monde d'œuvres.

« Se personnaliser écrit Malrieu, c'est définir et choisir entre les institutions celles qui permettent au sujet d'affirmer son identité, notamment dans des œuvres qui portent sa marque. C'est ensuite s'associer, dans les conflits qui opposent les groupes, à ceux qui sont susceptibles de reconnaître cette identité. Mais c'est aussi, en présence d'une évolution sociale qui semble s'imposer comme un destin, prendre assez de recul pour saisir l'histoire des institutions, les conquêtes réalisées, ce qui les menace, ce qui leur permettra de se poursuivre... » (*Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris : Éd. du CNRS, 1989, p. 273).

Dans son dernier ouvrage, *La construction du sens dans les dires autobiographiques* (Ramonville : Érés, 2003), Malrieu établit, au plus précis et en brillante forme, une nouvelle définition des exigences théoriques et méthodologiques, des buts mais également des difficultés d'une analyse approfondie (qu'il qualifie de « psychosociale ») des rapports selon lesquels s'interconstruisent, dans des histoires singulières et collectives, les processus de socialisation et de personnalisation. De ces processus, la psychologie doit spécifier et expliquer le rôle dans la quête et *l'invention des valeurs* et *d'un sens* que les sujets, en eux-

mêmes lieux et acteurs d'une histoire, cherchent à donner à leur existence. Aux risques de l'échec ou de l'aliénation. Là est, selon Malrieu, un des caractères « du drame et du pari des actes humains ».

Ces propositions sont au centre de la psychologie à laquelle ses travaux concourent puissamment. La psychologie, écrit-il, « ne peut contribuer à la construction du sens qu'à la condition à la fois de reconnaître les déterminants organiques, sociaux, culturels des conduites et de se placer sur le terrain où les incitations qui viennent à l'individu de ses milieux sont confrontées par lui, de telle sorte qu'il s'instaure en sujet : qu'il évalue chacune de ses entreprises en la regardant du point de vue des autres, qu'il en détecte les conflits ou les convergences pour inventer les nouveaux milieux, les œuvres neuves qui lui permettent de renouveler ses propres structures... La psychologie ne peut se mettre en face de cette tâche qu'à la condition de considérer les processus de personnalisation comme partie intégrante, fondamentale, de son objet... » (*Ibid.*, p. 12).

Bien qu'il n'en ait pas systématiquement étoffé l'argument, P. Malrieu, à l'instar de Wallon, a toujours considéré que la psychologie peut fournir des indications solides sur le plan des problèmes de l'éducation. Si, selon lui, elle le peut c'est à partir de ce qu'elle sait de la genèse des conduites et de leurs conflits, et des situations qui favorisent, en réponse à ces conflits, les initiatives de l'enfant et de l'adolescent dans la construction de leurs projets et du sens dont ils les dotent. Cette construction subjective

– nécessairement intersubjective – relève au cours de leur socialisation, notamment, de leur capacité à « extraire des images de l'homme que sa société lui propose, celles dont il croit qu'elles annuleront les souffrances ou les angoisses de son passé [nées aussi de leurs divisions internes], qu'elles exalteront les attentes qu'il n'a pu satisfaire » (« Les œuvres et la genèse des actes de conscience », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1983 t. 80, n° 3, p. 197-220).

Mais, pour Malrieu, les travaux de la psychologie (comme ceux de la pédagogie, de la sociologie, de l'histoire) doivent également renseigner sur les obstacles sociaux et culturels auxquels, dans leurs milieux de vie, se heurtent les choix des sujets. La personnalisation ne peut s'accomplir sans la prise en compte – la conscience collective – de ces obstacles. Pour les chercheurs et les praticiens de la psychologie et de l'éducation, c'est une obligation scientifique de les connaître, une des fins de leur action d'aider à concevoir les conditions subjectives et sociales de leur dépassement.

Au développement et à l'approfondissement de ces perspectives, plusieurs générations de chercheurs (qu'il a formés) ont coopéré avec Philippe Malrieu, en particulier dans le laboratoire « Personnalisation et changements sociaux ». C'est à l'enrichir encore, par le débat, et à la diffuser dans la communauté scientifique que les travaux de ce laboratoire continuent de prétendre ; désormais sans lui, mais sous l'éclairage de l'œuvre qu'il a léguée.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 2005, 46-2

ISBN 2-7080-1101-4

Secteur funéraire : une économie de la captation	Pascale TROMPETTE
Peurs féminines dans les espaces publics	Stéphanie CONDON Marylène LIEBER Florence MAILLOCHON
Enseignants de lycée professionnel : lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves	Aziz JELLAB
Réorganisation du petit commerce en centre-ville au Portugal	Marta VARANDA

NOTE CRITIQUE

La précarité, une catégorie française à l'épreuve de la comparaison internationale	Jean-Claude BARBIER
--	---------------------

LES LIVRES

Abonnements/Subscriptions (2005) :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS 5, allée du Torrent, 05000 GAP France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro/Single issue :

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €
La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

www.rfs-revue.com

NOTES CRITIQUES

COLLETTA Jean-Marc. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga, 2004. – 376 p.

Un titre ne peut pas (sauf exception ?) faire savoir sur quoi porte exactement un livre, pas plus que la façon dont il traite les contenus qu'il aborde. Une « note de lecture » a sans doute pour premier but de pallier partiellement ces insuffisances.

C'est aussi ce que fait Jacques Cosnier dans sa préface quand il indique que la principale originalité de cet ouvrage est d'associer l'étude de la langue orale dans la période considérée à l'analyse des dimensions posturo-mimo-gestuelles du discours. Domaine dans lequel, contrairement à ce qui se passe pour d'autres aspects du langage de l'enfant, les études sont peu nombreuses, ce qui suffirait à justifier l'intérêt du livre.

Et, inversement, préciser, comme on va le faire, ce dont le livre ne parle pas ne saurait constituer une critique. L'impossibilité de « parler de tout » s'impose à tous. D'autant que l'auteur revient en conclusion sur une grande partie de ces absences.

Tout d'abord, il s'agit de la « parole », en tant que forme manifeste des « textes oraux » et de leur déroulement. Et non du « sens » (quel que soit le sens qu'on donne à ce mot) des textes en question. Ou plutôt ce sens n'est abordé que très indirectement, principalement à travers un classement en genres de discours.

Avant de revenir sur l'analyse même et ses résultats, il est manifeste qu'un des mérites du livre est de constituer une sorte de somme des savoirs dans un grand nombre de domaines. En effet, l'ouvrage présente une revue de données sur quatre thèmes, revue étayée par une bibliographie importante et variée. Je reprends les titres des quatre premiers chapitres : les approches énonciative, textuelle et pragmatique des conduites langagières ; l'approche interactionniste des conduites langagières ; le non verbal et l'approche multimodale des conduites langagières ; les conduites langagières enfantines et leur développement.

Il s'agit de résumés très clairs, avec beaucoup de tableaux qui présentent l'évolution des courants dominants. Même si on a parfois plus l'impression d'une liste de

« faits notionnels » que de discussion de problèmes et si certaines questions, en particulier celles qui tournent autour de la diversité des enfants en fonction de leurs conditions de développement, de leur culture, de leur histoire sont pratiquement absentes. De même, la pensée des « grands auteurs » comme Austin, Bakhtine, Bateson ou Mead est plus évoquée qu'exposée ou problématisée, c'est pourquoi on ne pense pas que cet exposé puisse servir de premier ouvrage d'initiation (mais une telle explicitation supposerait un ouvrage encore plus long).

Les considérations théoriques sont surtout développées dans la mesure où elles vont permettre l'élaboration des grilles d'analyse : découpage du texte ou décomptes en termes d'« actes ». Mais, dans ce cadre, de nombreux points font l'objet de discussions précises. On ne peut les citer tous. Ainsi ce qui concerne la distinction dialogué/monologué de fait et dialogique/monologique d'énonciation, qui met en scène une pluralité d'énonciateurs (même si le problème de l'hétérogénéité de « qui parle à travers la parole de l'énonciateur » n'est pas vraiment abordé). Ou, un peu plus loin, l'auteur présente une synthèse personnelle qui éclaircit la relation de la cohésion et de la cohérence : la cohérence du discours assure son interprétabilité, en termes de représentation et d'action, la cohésion son organisation, avec les deux aspects de l'intégration et de la segmentation. Toutefois, on peut se demander si l'auteur prend suffisamment en compte le fait que les déplacements et/ou les ruptures sont un mode spécifique d'organisation du sens (ils sont en tout cas, tout sauf « non-sens »). De même encore pourrait-on poursuivre avec lui la discussion sur les relations entre fonction sémiotique de présentation du réel, fonction pragmatique d'action, fonction symbolique ou socio identitaire. de mise en place réciproque des interlocuteurs.

Il me semble que c'est dans le chapitre 3 « Le non-verbal et l'approche multimodale des conduites langagières », et surtout dans le chapitre 5 « Etudier le non-verbal de la communication parlée : application aux coverbaux enfantins » que se manifeste le plus l'originalité de l'auteur. Sur un plan général dans les réflexions sur la nature d'une pensée globale « temporo-spatio-corporelle » qui, selon l'hypothèse de McNeill, serait particulièrement apte à exprimer des « images mentales », dont on

peut même se demander si elles ne sont pas elles-mêmes, au moins pour une partie de ce qu'on appelle ainsi, des schèmes temporo-spatio-corporels. D'où une discussion, plus ébauchée qu'approfondie, sur la nature amodale ou plurimodale de « la » pensée abstraite de même que sur la signification de ce singulier et l'articulation qu'il peut y avoir entre d'une part cet aspect corporel de la pensée et d'autre part la pensée manifestée (structurée ?) de façon propositionnelle. En tout cas, il y a là l'ébauche d'une analyse des divers modes de convergence et de divergence entre la pensée verbale et la pensée corporelle.

Puis l'auteur présente dans le chapitre 5 une classification détaillée et convaincante (p. 159) illustrée de nombreux exemples photographiques des signes non-verbaux classés en autonomes ou co-verbaux, ayant des relations différentes au verbal : substitution (dans le cas des autonomes) ou redondance, amplification, accentuation, illustration, symbolisation ou complétion. La classification distingue par ailleurs des signes « sociaux » (salutations), discursifs (réactions) interactifs (régulateurs de l'échange), expressifs (ou de cadrage) en particulier sous forme d'amplification, signes enfin de structuration (rythme, démarcation) et référentiels (déictiques, illustratifs, locatifs). On peut sans doute discuter de la présentation sous forme de signes isolés, présentation liée à la volonté de l'auteur d'aboutir à des relevés et qui perd peut-être ce qu'on pourrait appeler l'animation globale du texte ainsi que les différences entre les sujets. Reste que ce chapitre est particulièrement clair et original.

Le centre du travail personnel de l'auteur est une analyse de corpus mené essentiellement sous une forme quantitative, visant à comparer des textes oraux d'enfants de six à onze ans enregistrés dans diverses conditions. Soit 334 séquences d'une durée moyenne de douze secondes, au total soixante-sept minutes dans cinq classes de CP à CM2 (sans les âges exacts des enfants). Ces textes, recueillis en milieu scolaire dans la région grenobloise sont analysés dans leur organisation interne sans référence au milieu social, au sexe, au niveau scolaire, ni au langage adulte qui les entoure dans le milieu familial ou scolaire, voire les médias.

L'auteur vise à produire une analyse en termes quantitatifs où la présentation de différences statistiquement significatives (ou pas) soit la forme dominante dans laquelle s'expriment les résultats de la recherche. Cette méthode permet d'apporter certains résultats objectifs. Le coût de ce qui est ainsi perdu sera évalué différemment par chacun. Ainsi l'auteur a choisi de ne pas prendre en compte les énoncés des adultes (p. 190).

Mais les éliminations sont plus drastiques encore. On reproduit ici le texte même de l'auteur. Il y a des élimi-

nations « à caractère pragmatique » (p. 190) : « Nous n'avons retenu que les conduites répondant à des sollicitations d'explications, de descriptions, de récits et d'argumentation, ce qui a conduit à éliminer du corpus les informations à visée purement informative ("Ma maman elle est à l'hôpital"), les questions ou injonctions adressées à l'adulte ou à un pair ("Elle s'appelle comment ta petite sœur ?"), les assertions ou encore les échanges conversationnels à tonalité ludique ». De même ne sont pas retenues les « assertions dépourvues de justification » ou les « annonces de récit dépourvues de développement ("Moi, un jour j'me suis raclé le pied par terre") Certes, la plupart des auteurs « nettoient » plus ou moins les corpus. Mais qu'il y ait des énoncés qui n'aient pas besoin d'être « développés » semble une caractéristique du langage difficile à éliminer. De même que les types exacts des relations aux discours de l'adulte. L'auteur ajoute que « dans une perspective développementale » il voulait s'intéresser avant tout au monologue, mais que finalement il a été obligé de s'intéresser au dialogué. Outre les facteurs non pris en compte, il néglige les variations interindividuelles, celles d'un même sujet dans des conditions discursives différentes. On ajoutera qu'il ne s'agit pas d'évolution au sens strict, mais de tranches d'âge correspondant aux classes du CP au CM2, mais il en est sans doute ainsi pour la majorité des études.

Toutes ces remarques faites, le corpus recueilli est important. D'autant que tous ceux qui ont entrepris d'analyser des enregistrements vidéo savent la difficulté et la lenteur du travail que cela représente. L'analyse porte sur la comparaison des séquences monologuées et dialoguées (beaucoup moins nombreuses : 38 contre 296. Ces séquences sont divisées en quatre genres : explication (en pourquoi et en comment), description, narration et argumentation. Ce à quoi s'ajoute l'opposition entre séquences homogènes et hétérogènes et la distinction entre mobilisation de connaissances, d'expériences personnelles ou des raisonnements. Ces différentes variables sont comparées dans ce qu'on pourrait appeler leurs « effets quantitatifs ». On a alors un double type de décomptes. D'une part un décompte des caractéristiques des énoncés : durée des séquences et quantité de syllabes informatives (par opposition aux faux départs ou aux répétitions). La « quantité d'informations » est également évaluée en termes de nombre de propositions et nombre de connecteurs ainsi que d'opérateurs énonciatifs (modalisations ou formes comme « je crois que »). De même, de la longue analyse des types de signes corporels, l'auteur ne garde que les kinésies coverbales et les regards phatiques (on peut noter que les taux de convergence avec l'identification par d'autres juges sont élevés). Chacun de ces indices est ensuite calculé par seconde, pour évaluer une densité textuelle. Les dimen-

sions du débit, du rythme, de l'intonation, si l'on veut de la « corporéité de la parole » ne font cependant pas l'objet d'une attention spécifique.

On peut présenter un certain nombre des résultats obtenus. Ce sont les conduites dialoguées qui présentent le plus grand nombre d'éléments. Les récits et les séquences argumentatives sont plus longs que les explications et les descriptions, de même que les textes classés comme « hétérogènes » (p. 216) sont plus longs que ceux classés comme homogènes ; il y a, de plus, croissance de la longueur avec les âges. On trouve également une corrélation entre nombre de signes verbaux et non verbaux (on peut considérer que ce résultat, contrairement à d'autres, n'est pas trivial). Enfin si on regroupe les élèves en deux classes d'âge : CP, CE1 et CE2 et de l'autre CM1 et CM2, on voit diminuer le recours au témoignage. Les deux chapitres 7 et 8 donnent également des résultats quantitatifs sur le nombre décroissant des connecteurs non spécifiques par rapport aux spécifiques.

En ce qui concerne l'analyse des éléments langagiers, l'auteur a préféré prendre en compte les marques de manières constitutives du texte à des relevés de langue, lexicaux et syntaxiques. Ce qui est en partie justifié, même s'il est difficile d'analyser « vraiment » un texte indépendamment de la circulation lexicale qui s'y manifeste et des types d'énoncés dominants. Enfin, la question des mouvements textuels est certes abordée par celle de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité du texte. Mais l'approche des mouvements reste très indirecte. De même que l'analyse quantitative risque *a priori* de privilégier les textes longs par rapport aux textes brefs, ce qui n'est pas évident.

Cela dit, un grand nombre de propositions finales de l'auteur semblent fondées. Par exemple, quand il polémique contre la tendance à chercher dans la croissance de la subordination une marque assurée du développement de l'oral. De même, on ne peut qu'être d'accord avec lui quand il dit (p. 304) que « dans le cas des récits, complexité rime directement avec hétérogénéité discursive » (même s'il n'aborde pas la question de la « réussite » des textes brefs et homogènes). Ou encore quand il note que la complexification n'est pas synonyme de passage à l'écrit. De même page 306 quand il nous dit « Les regards, les sourires et les rires apparaissent comme autant de traces vivantes des opérations portant sur la relation interlocutive » : c'est bien ce qui donne cette dimension qui fait que les corpus seulement transcrits sur la plan phonématique semblent morts. Faut-il parler ici d'« opérations » ? Je ne sais pas, cela se discute. En tout cas, il me semble que ces significations corporelles d'une part s'articulent aux modalités de la voix, d'autre part dessinent en

quelque sorte une figure de la présentation de soi comme de la relation modale au discours. Et que de telles données relèvent sans doute plus d'une stylistique des affinités que d'un décompte des éléments.

Par parenthèse, les enseignants savent combien, souvent pas toujours, les premiers textes écrits semblent morts. On peut faire l'hypothèse que ce sont les changements discursifs qui feront l'animation des textes écrits, sortes d'équivalents des mouvements corporels en particulier dans la relation à la parole de l'autre ou le retour réflexif.

Par définition, le « point de vue total » n'existe pas. Cela dit, l'analyse ne prend en compte ni les affects sous-jacents des élèves, ni la manifestation de ce qui « anime » les textes : déplacements, mélanges, irrptions... Comme est négligée la question de ce que ça peut signifier pour des enfants que de raconter ou d'expliquer. Le refus d'interpréter est légitime comme le désir de n'apporter que des « données objectives ». On peut douter que cela évite les *a priori*, par exemple la valorisation de la croissance quantitative des textes. On constatera, en tout cas, que l'auteur pousse cette tendance au maximum.

Certes, parfois, l'auteur (p. 243 *sq.*) donne des descriptions plus détaillées du rôle des signes non-verbaux dans l'explication, en particulier dans l'actualisation spatio-temporelle et l'expression par des mouvements du temps, de l'aspect, des procès, de la quantité, de l'opposition ou de la modalisation. De même précise-t-il l'importance du mime dans la représentation d'une recette (ici la fabrication de la béchamel) ou dans la description des événements relatifs à un jeu électronique. Bien évidemment, on entre alors dans un autre type de description que celui qu'on trouve le plus souvent dans le livre : il s'agit ici de la recherche des « organisateurs dominants » en fonction d'un thème, des situations de communication et des interlocuteurs. Mais une telle analyse clinique, qui, en particulier, remettrait en cause une séparation trop systématique des genres, n'est que rarement développée.

Quels que soient les mérites évidents de ce livre dont on ne peut que recommander la lecture, on se demandera si c'est de la recherche de généralité que nous avons le plus besoin. Ou de l'élucidation des différents moyens de répondre à une même consigne ? Et des moyens que peut avoir l'enseignant pour faire varier la diversité potentielle de chacun.

Frédéric François
Professeur émérite de psychologie
université Paris 5-René Descartes

CRINON Jacques (dir.). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan, 2003 / BENOÎT Jean-Pierre & GONNIN-BOLO Annette (dir.). *Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives*. Saint-Fons : INRP : 2004.

L'ouvrage dirigé par J. Crinon comporte treize contributions présentées lors de journées d'études de l'IUFM de Créteil en 2003.

Une première section interroge la nature et la place du mémoire dans le contexte actuel de la formation professionnelle des enseignants. M. Fabre le définit comme un écrit de type pédagogique : discours réflexif sur une pratique personnelle, il se présente sous forme d'un récit mêlant considérations théoriques, convictions éthiques, rappels de normes, descriptions de pratiques circonstanciées, par lequel le sujet tente d'élucider le sens de son action et de son implication ; travaillant sur les tensions entre le dire et le faire, le « bon » mémoire se présente comme une réflexion qui prend au sérieux les résistances du réel, d'abord celles de l'élève, qui interpellent l'enseignant dans son propre rapport au savoir ; dialectisant l'acceptation des élèves comme ils sont et les exigences à leur égard, cette réflexion est, dans ses fondements, d'ordre éthique. I. Delcambre, examine quatre dimensions de l'écriture du mémoire qui peuvent donner lieu à des interventions dans leur accompagnement en cours de formation : par son caractère heuristique, le mémoire permet d'expérimenter l'écriture comme lieu de réflexivité sur l'expérience professionnelle ; sa dimension descriptive donne à voir le rapport de l'enseignant à ses élèves, ses collègues, aux parents, à l'institution et permet la construction d'une posture de scripteur ; la dimension réflexive renvoie à la possibilité de mettre à distance l'immédiateté du monde pour l'analyser, la formaliser ; enfin la dimension intégrative renvoie à l'acquisition de savoirs explicites sur l'écriture. S. Nadot interroge les difficultés de mise en œuvre du dispositif « mémoire professionnel » ; elle présente tout d'abord une enquête sur les conditions de suivi, d'évaluation et de diffusion des mémoires au sein de l'IUFM de l'académie de Versailles : la très forte hétérogénéité des exigences et des modalités d'accompagnement interpelle l'organisation et le pilotage du dispositif ; une seconde étude met en relation les conceptions des formateurs, dégagant quatre modèles typiques de formation très différents, centrés respectivement sur l'expérience et le compagnonnage, la réflexion pour l'action, la réflexion sur l'action, le recours à la science dont l'action serait une application. Mettant également l'accent sur la contextualisation du dispositif, P. Rayou oppose aux vertus formatives attribuées au mémoire professionnel, la place « hors jeu » que lui attribuent les stagiaires : les contraintes de situa-

tions de l'année de stage rendraient le dispositif prématuré, ne laissant ni le temps ni la disponibilité intellectuelle nécessaire à un exercice qui reste mal identifié et met en tension certification et formation ; nombreux sont donc les mémoires qui visent la mise en règle avec l'institution plus que la mise en question de soi et de sa pratique. Une telle posture de retrait prend tout son sens au vu de la faiblesse des résultats de recherche en éducation et dans une institution qui peine à organiser une circulation des savoirs. J.-Y. Rochex rappelle que, particulièrement dans un contexte de crise de la réalisation et de la prescription du travail enseignant, l'on ne peut abstraire un dispositif de formation de ses conditions réelles de production pour le parer de vertus professionnalisantes. Pour l'auteur, les mémoires professionnels semblent se partager en deux genres textuels : le projet d'une part, dans une logique principale de mise en œuvre et de mise à l'épreuve de la formation, l'élucidation d'une difficulté professionnelle d'autre part, qui favorise une logique de réflexivité et une posture exotopique ; dans les deux cas les auteurs ont à gérer un certain nombre de tensions (entre catégories explicatives toutes prêtes et analyse des situations singulières par exemple). L'auteur en conclusion formule quelques conditions pour que la réalisation d'un mémoire professionnel participe réellement du développement professionnel : prise en compte des résistances du réel, souci des élèves, élaboration d'un rapport critique aux exigences disciplinaires en particulier.

La seconde section (« Place des lectures place des élèves ») s'appuie sur l'analyse de mémoires achevés pour déterminer ce qui fait obstacle au processus de formation. M. Guigue et J. Crinon repèrent, dans un ensemble de mémoires professionnels de futurs professeurs des écoles et de *portfolios* de « *student teachers* » américains, cinq modes de présence des élèves, en tant que sujets philosophiques ou psychologiques, références d'intentions qui donne cohérence à la démarche de l'enseignant, destinataires abstraits du travail de l'enseignant, collectif indifférencié source de résistances éprouvées par l'enseignant, sujets individualisés ; la dimension philosophique est nettement plus marquée dans les *portfolios* des étudiants américains, la centration sur l'action enseignante plus que sur les élèves est privilégiée dans les deux types d'écrits. J. Crinon et É. Ricard-Fersing, interrogeant la place des lectures dans le mémoire professionnel, soulignent le décalage entre le discours des formateurs et celui des stagiaires et montrent que les lectures sont au cœur d'une tension entre l'appropriation qui les tirent vers le « je » et la nécessité de se construire un point de vue qui les met à distance ; l'étude invite les formateurs à développer un accompagnement critique des stagiaires sur le statut des différents écrits et sur les manières de s'en servir quand on enseigne.

La troisième section, « Le mémoire et ses destinataires », examine l'effet de la communication lors même de l'élaboration du mémoire. D. Legros, E. Maître de Pembroke et M. Makhoulf évoquent une pratique d'échanges internationaux avec l'Algérie par courrier électronique au cours du processus de conception du mémoire professionnel, qui permet la mise en commun des méthodes et des résultats des partenaires et ouvre la voie à une pédagogie de la compréhension interculturelle, tant par les thématiques explorées que par la manière de les explorer en commun. R. Étienne relate une expérience de publication des mémoires sur l'Internet, qui modifie profondément la signification sociale de leur rédaction : il ne s'agit plus pour le jeune enseignant de se soumettre à un contrôle de conformité, mais de prendre sa place dans une communauté de praticiens réfléchissant sur leur activité ; l'expérience étant interrompue malgré son succès, l'auteur interroge les résistances qu'elle suscite dans les institutions de formation et de recherche.

La quatrième section réunit des contributions consacrées à d'autres contextes et à d'autres formes d'écriture professionnalisantes que les mémoires des enseignants stagiaires. M. P. Mackiewicz examine la place du mémoire professionnel dans les formations des travailleurs sociaux ; l'analyse de mémoires de Diplôme supérieur de travail social souligne les différences de postures selon les filières de formation et suggère un certain nombre d'analogies et de différences avec la formation des enseignants ; l'étude des « mondes lexicaux » qui organisent les mémoires conduit l'auteur à montrer qu'ils fonctionnent comme le symbole d'un positionnement de la profession à laquelle ils préparent et comme un objet dans des enjeux de savoir. Il y a là des pistes de réflexion stimulantes suggérées par l'auteur, peu explorées concernant le monde enseignant. É. Ricard-Fersing propose une présentation substantielle des *portfolios* des « *student teachers* » américains, qui ont une fonction de formation et d'évaluation ; elle les compare aux mémoires professionnels préconisés en France : le lecteur français en tirera profit au titre de l'information mais aussi de la distanciation critique à l'égard du mémoire professionnel. D. Bucheton présente les potentialités de formation du journal de bord, « un écrit de travail en formation », produit d'une tâche prescrite et de choix subjectifs ; l'analyse de journaux de bord produits par des professeurs des écoles stagiaires conduit à une typologie dégageant cinq manières de penser les pratiques de classe : une posture scolaire de non implication et de déni de la formation, un souci de régulation de l'action, une observation d'élèves singuliers, une posture identitaire d'invention et d'affirmation de soi, une recherche de structuration des savoirs professionnels.

L'ouvrage coordonné par A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit se propose de « faire le point, à un moment donné, d'évolutions dont les auteurs et les acteurs ne maîtrisent pas le devenir » (p. 21) et présente douze contributions distribuées en trois parties.

La première section de l'ouvrage envisage les mémoires du point de vue de leur dynamique d'élaboration. F. Gomez et B. Hostein considèrent la production d'un mémoire professionnel comme une « expérience » au sens fort du terme et proposent un outil d'auto observation assistée pour suivre le « travail du mémoire » des professeurs stagiaires ; les informations recueillies sont traitées selon trois approches complémentaires : une approche standardisante traite globalement l'échantillon, comme expérience uniformisée des diverses formes du travail entrepris autour du mémoire ; l'approche contrastive décrit les valeurs-limites des formes d'engagement dans la tâche ; l'approche par étude de cas établit une carte d'identité de chaque stagiaire au regard des indices retenus ; au final c'est le dispositif « Mémoire professionnel » qui est interrogé et mis à distance : s'il est rare que l'expérience du mémoire professionnel soit négative, elle est rarement une expérience professionnalisante, le dispositif n'étant pas porteur miraculeusement d'une vertu formative ! L'étude est originale et très stimulante sur les manières des stagiaires d'être présent à la formation, de se saisir ou non du mémoire professionnel. S. Nadot montre que les représentations que les formateurs ont du mémoire professionnel influencent les mémoires suivis ; dans une certaine mesure cette influence peut être interprétée en termes de spécificité de la discipline, chacune proposant un point de vue particulier sur le développement de la pratique professionnelle. A. Gonnin-Bolo confronte les points de vue de formateurs et de stagiaires (2nd degré) sur le mémoire professionnel, qui s'inscrit dans un ensemble de représentations construites dans la trajectoire antérieure de chacun et dans une appréhension située du contexte de la formation ; elle souligne un certain nombre de malentendus : les uns privilégient le processus formateur, la réflexion sur l'action, etc., quand les autres, ne percevant pas le rapport entre lectures, écritures et réflexion sur les pratiques, réduisent le dispositif à un exercice académique de validation, inutilement contraignant et inopportun ; c'est ce dispositif dans son contexte qu'il faut alors interroger et sans doute repenser.

La seconde partie aborde plutôt les mémoires en tant que produits sédimentant un parcours de formation. F. Gomez et B. Hostein, examinant la place et le rôle des produits de la recherche dans un corpus de 146 mémoires professionnels, observent que les notions sont en général brièvement définies voire juste nommées : le souci épistémologique concernant la recherche du domaine de vali-

dité des notions ou méthodes utilisées ne semble pas inscrit dans la culture des stagiaires ; cette banalisation des produits de la recherche suppose, pour être recevables, un compromis au sein de l'institution de formation : le maniement ostensible des résultats de la recherche peut être considéré comme un indice d'appartenance à la communauté professionnelle ; quant à savoir si une telle « articulation théorie-pratique » est source d'un développement professionnel, nos auteurs avouent ne pouvoir y répondre. J.-P. Benoît, dans une étude plus technique et disciplinaire, s'intéresse aux domaines d'enseignement-apprentissage traités par des stagiaires de lettres et les références qu'ils citent dans leurs mémoires : sur une période de dix ans, les mémoires se sont complexifiés, dans le sens d'un rééquilibrage de l'enseignement vers l'apprentissage et la prise en compte des élèves ; l'augmentation des références de sciences de l'éducation et de sciences humaines dans les dernières années manifeste un élargissement de la palette professionnelle des stagiaires ; la mise en évidence d'« effets-établissements » devrait empêcher toute généralisation sur « le » mémoire professionnel. A. Loigerot et C. Azoulay, examinant les « catégories » du discours qui rendent compte de pratiques dans des mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires, constatent la forte hétérogénéité des mémoires qui présentent un espace d'écriture avec un vocabulaire hétérogène et un espace propre au vocabulaire de la didactique des disciplines concernées ; retrouvant les résultats d'autres travaux sur l'hétérogénéité du discours des mémoires, elles interrogent les enjeux du dispositif dans le cadre de la formation professionnelle. J.-L. Charbonnier présente une étude de répertoires lexicaux utilisés par les professeurs stagiaires (2nd degré) dans la présentation de leur mémoire professionnel ; le recours à des traitements linguistiques informatisés permet de dégager des structures et des significations sous-jacentes ; les répertoires professionnels sont pragmatiques bien plus que théoriques et privilégient des notions didactiques ou pédagogiques relatives aux modalités et aux dispositifs d'enseignement au sein de champs disciplinaires spécifiques ; les stagiaires utilisent des notions empruntées à l'espace symbolique propre aux enseignants du secondaire, montrant par là le souci de leur affiliation à leur groupe professionnel.

La troisième partie met l'accent sur le mémoire en formation comme dispositif de développement professionnel. G. Lazuech et F. Rimbart n'abordent le mémoire professionnel que de façon marginale dans une enquête auprès d'une cohorte de professeurs (2nd degré) ; le dispositif mémoire ne représente qu'une étape relativement courte dans un processus global de socialisation professionnelle sur fond de crise de l'école ; si tout d'abord les

critiques des stagiaires à l'égard du mémoire sont vives, ils en découvrent l'utilité en fin d'année de formation ; pour les jeunes titulaires le mémoire semble n'être qu'un exercice formel nécessaire à leur titularisation, de peu d'utilité l'année de prise de fonction : en ce sens il révèle la tension entre « la mémoire collective du métier » fondée sur les conceptions traditionnelles de l'excellence professionnelle et la production d'une nouvelle professionnalité fortement portée par les IUFM. M. Ayraud et P. Guibert s'intéressent aux perceptions subjectives que les professeurs stagiaires et jeunes titulaires ont de leur formation ; deux idéaux-types structurent les discours : l'un, « à dominante spatiale », privilégie la dimension actuelle et relationnelle à l'expérience et s'accompagne d'une demande très forte à l'institution ; l'autre, « à dominante temporelle », inscrit la formation dans une trajectoire personnelle qui permet de mettre à distance les événements vécus et définit la formation comme un processus de maturation ; concernant le mémoire professionnel, le premier groupe tend à accumuler les stéréotypes négatifs à son sujet ; l'autre, sans le plébisciter, l'inscrit dans la continuité d'un travail de réflexion sur soi et sur l'activité professionnelle. Dans une interprétation très stimulante, les auteurs concluent sur la faible efficacité symbolique du mémoire considéré comme un rituel de passage marquant l'entrée légitime dans un univers et un groupe professionnel en crise. Ces deux premiers articles proposent donc des approches originales en ce qu'elles inscrivent le mémoire dans des processus complexes de socialisation professionnelle qui débordent le seul cadre de la formation. M.-H. Roques, N. Barrière et M. Martinel proposent une étude sur les liens entre écriture réflexive et constitution d'une identité professionnelle concernant les professeurs stagiaires de Lettres ; elles définissent l'écriture réflexive à l'aide de trois principes (coopération, pertinence et sincérité), sorte de code de bonne conduite des interlocuteurs ; directeurs de mémoires, professeurs stagiaires ou récemment titularisés considèrent l'écriture sur la pratique comme un vecteur de construction d'un certain nombre de compétences professionnelles, malgré des réserves de la part d'un certain nombre de stagiaires sur l'utilité du mémoire. A. Jorro examine la relation d'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire ; quatre points essentiels se dégagent : la prise en compte des résistances et l'élaboration de concessions parce que le processus de professionnalisation recouvre des systèmes d'attentes différents selon les acteurs ; l'accueil, l'enrôlement et la valorisation du projet d'écriture ; les visées des formateurs dans leur projet d'accompagnement (engager les stagiaires dans un processus d'écriture, préciser les modalités de régulation des écrits intermédiaires, expliciter le référentiel d'évaluation, etc.) ; les postures professionnelles du formateur accompagnateur (contradicteur, médiateur,

traducteur, régulateur, pisteur, témoin extérieur). Pour F. Cros, en conclusion, le mémoire professionnel constitue une réelle innovation confrontée à une double difficulté : sa nouveauté pour les formateurs, le renouvellement profond des conceptions de la formation ; le mémoire professionnel est un révélateur des partis pris face à une formation professionnelle complexe et déstabilisante ; l'auteur propose trois pistes de réflexion : les évolutions du mémoire professionnel illustrent le cheminement que fait toute innovation ; il ne saurait être étudié isolément, découpé de l'économie générale de la formation professionnelle ; il préfigure les forces et les faiblesses d'un domaine de plus en plus utilisé dans la formation continue professionnelle, celui de la « recherche professionnelle » qui vise à étudier les situations de travail et à en analyser les paramètres sous-jacents de façon à gérer au mieux les affects.

Chacun des deux ouvrages se présente comme un recueil d'articles, inégaux, très divers voire disparates, relatant des expériences singulières ou, à travers des enquêtes, proposant des réflexions plus générales : la diversité des approches est à la fois une richesse et sans doute une limite de ces deux ouvrages ; mais l'ensemble constitue une sorte de bilan intermédiaire et provisionnel, état provisoire de la question après une douzaine d'années de fonctionnement du dispositif mémoire professionnel. Quelques lignes essentielles peuvent être dégagées de l'ensemble.

Le dispositif mémoire professionnel est tout d'abord de plus en plus étudié dans ses conditions contextualisées de mise en œuvre, sans préjuger de l'effet de formation qu'il peut produire ; dès lors sa valeur formative est affirmée sous condition et l'analyse ne saurait faire l'économie du fonctionnement pédagogique des institutions de formation. Il devient alors important d'examiner les mémoires pour cerner les résistances qu'ils suscitent, ce qu'ils révèlent des cheminements des stagiaires, des obstacles qu'ils rencontrent, de la construction d'une professionnalité et de compromis pour assumer les tensions portées par la formation ; les mémoires peuvent être aussi des analyseurs des valeurs et des conceptions de la formation et du métier dont sont porteurs les formateurs. Dans cette perspective, les enquêtes interrogeant les différents acteurs sur leur manière d'investir le dispositif sont éclairantes, qu'il s'agisse de la façon dont les professeurs stagiaires réfléchissent leur propre trajet de formation et les interactions avec un environnement composite ou des manières d'être des formateurs « accompagnateurs ».

On observe également que l'étude du mémoire professionnel comme dispositif de formation ne peut être isolé du contexte de scolarisation, à bien des égards dérégulé : la formation ne se limite pas à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire professionnels, elle est mise à l'épreuve

réelle des modes d'exercice professionnel préconisés en formation, corrélativement mise à l'épreuve de soi. Elle est également un dispositif de socialisation professionnelle, engageant le stagiaire dans une dynamique d'acculturation qui le fait rencontrer des modèles d'exercices et des idéaux professionnels parfois antagonistes : le mémoire professionnel cristallise les tensions entre l'« effet terrain », la mémoire héritée et les difficultés de la prise de fonction, et un nouveau modèle de professionnalité orienté vers la figure emblématique du praticien réflexif. Cependant, surtout pour le second degré, la prégnance de la culture disciplinaire tempère au sein de la formation ces antagonismes : certains articles montrent que finalement les enjeux d'affiliation à un segment professionnel sont fortement organisateurs des mémoires et dans une certaine mesure laissent au second plan la prise de position sur les modèles de l'exercice professionnel voire la dimension professionnalisante du dispositif mémoire. S'il est nécessaire d'inscrire ce dispositif mémoire dans son contexte de formation professionnelle initiale, il est donc tout aussi important de le réfléchir dans une problématique plus large de transformation des groupes professionnels enseignants, de socialisation et de développement professionnels.

En troisième lieu, les « comparaisons » externes, présentation de dispositifs voisins en formation professionnelle initiale ou analyse des usages du même dispositif mémoire professionnel dans les formations d'autres groupes professionnels, sont riches d'enseignements et mériteraient d'être poursuivies : elles obligent à prendre de la distance, suggèrent d'autres enjeux (article de M. P. Mackiewicz), – comme la position du groupe professionnel – qui semblent occultés dans le champ de l'enseignement.

Enfin il est temps d'abandonner la fiction DU mémoire professionnel dans la formation des enseignants : il est multiple selon les établissements, les contextes organisationnels locaux, les conceptions des acteurs, les filières, les disciplines, le niveau d'enseignement, etc. Le titre de chacun des ouvrages laisse croire à une unicité du dispositif alors que les contributions (et la synthèse qu'en présentent en particulier A. Gonnin-Bolo et J.-P. Benoit pour l'ouvrage qu'ils dirigent) montrent les effets établissements, le poids des cultures disciplinaires et les différences structurelles de fonctionnement entre les premier et second degrés.

On ne peut que recommander la lecture de ces deux ouvrages à tous ceux qui s'intéressent au mémoire en formation professionnelle : ils éclairent l'évolution des pratiques et des problématiques dans le champ de la formation des enseignants et ouvrent des perspectives malgré les incertitudes actuelles quant à l'avenir de cette formation.

Vincent Lang
CREN, Université de Nantes

DURU-BELLAT Marie. *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, 2004. – 276 p. [Nouvelle édition revue et actualisée]

C'est aussi de « l'école des femmes » (quasi-éponyme) qu'il s'agit dans ce livre. Car en bonne sociologue Marie Duru-Bellat a voulu montrer combien les caractéristiques de sexe dans l'éducation scolaire, même dans nos pays avancés, ont leur fondement dans les caractéristiques de sexe (largement arbitraires) en cours dans la société des adultes, et plus spécialement dans le système formé par le champ professionnel et le champ familial. Ce système concerne évidemment les hommes et les femmes, mais malgré l'évolution qu'a connue le demi-siècle écoulé, il maintient les femmes dans une position dominée. Quant à la perspective qui oriente ce livre, l'éducation des filles y est vue, par choix et sans prétendre que ce soit la seule possible, sous l'angle d'un investissement, tantôt clairement volontaire, tantôt pris par les acteurs sociaux comme un « ça va de soi », en vue de ce qu'on appelle souvent « le double rôle » des femmes (professionnel et familial), comme si, seules, elles avaient à jouer ce double rôle...

Défini de cette façon, le projet est ambitieux. L'auteure avait fait paraître une première *École des filles* en 1990, mais pour cette réédition, certes sans que les conclusions aient sensiblement varié, elle a de nouveau accompli un très gros travail de lecture, d'assimilation et d'interprétation de recherches récentes. Car cet ouvrage, tout en s'appuyant sur un remarquable ensemble d'études empiriques menées par l'auteure et par son entourage scientifique, et tout en apportant des réflexions personnelles fort pénétrantes, a le grand mérite de constituer aussi une véritable revue de question, principalement de langues française et anglaise. On aura une idée de l'ampleur de cette compilation si l'on sait que la bibliographie (effectivement utilisée et discutée dans le texte) ne compte pas moins de 350 titres, dont près des deux-tiers sont postérieurs à l'année de rédaction de la précédente édition. La volonté et la capacité de travail de Marie Duru-Bellat sont presque légendaires dans le milieu français des sociologues de l'éducation, et nous en avons ici encore une manifestation éclatante.

La *première partie* présente un bilan de la gestion des carrières scolaire des garçons et des filles dans la France d'aujourd'hui : non pas seulement leurs mérites respectifs en matière d'acquisition (mérite qui donne assez souvent l'avantage aux filles, on le verra), mais leur présence, à la suite des orientations successives, dans les divers segments du système scolaire, leurs options, et finalement les diplômes avec lesquels ils se présentent les uns et les autres sur le marché du travail.

Si leur scolarisation longue a fait des progrès énormes depuis un demi-siècle, beaucoup de filles ont néanmoins des carrières scolaires différentes des carrières masculines ; et les différences ne tendent que très peu, au cours des deux dernières décennies, à s'atténuer. Certes l'orientation des filles vers l'enseignement général long est nettement plus fréquente que celle des garçons (en 1995, 52 % de ces derniers entraient en Seconde générale ou technologique pour 65 % des filles), ce qui à première vue leur est favorable. Mais les « filières d'excellence » (qui sont aussi les filières les plus rentables dans la vie professionnelle), la Terminale S et surtout les Classes préparatoires scientifiques restent à dominante nettement masculine ; et la proportion de filles en leur sein n'augmente plus guère depuis le début des années quatre-vingt. Ceci est si vrai qu'on peut encore dire aujourd'hui que la ségrégation par sexe dans le système scolaire et universitaire augmente avec l'âge et le niveau. Même en Lettres et Sciences humaines, domaine féminin par excellence de nos jours, les doctorats de troisième cycle sont plus souvent masculins que féminins.

Après ces constats globaux, Marie Duru-Bellat étudie comment se traduisent différemment pour les filles et les garçons les clivages majeurs en matière d'éducation et d'orientation : ceux qui concernent l'origine sociale. Selon la plupart des indicateurs, celle-ci reste en effet, reconnaît l'auteure, d'un poids beaucoup plus fort encore que celui du sexe, puisque par exemple selon un panel assez récent l'écart entre les filles et les garçons en matière d'accès au baccalauréat, au profit des filles, était de 15 points, alors que l'écart entre les enfants de cadres (des deux sexes) et les enfants d'ouvriers était de 48 points. Mais si l'on affine l'analyse, on s'aperçoit par exemple que seules les filles de cadres ont des chances appréciables (mais inférieures, les chiffres présentés ci-dessus le laissent prévoir, à celles des garçons) de passer un bac S, alors que les filles de toutes les autres origines sociales viennent nettement après les garçons, quelle que soit l'origine de ces garçons. Nous ne pouvons ici détailler toutes les interférences mises ainsi en relief de façon très utile dans le chapitre II de la première partie.

Les filles réussissent un peu mieux de façon générale à l'école élémentaire, mais la seule supériorité qu'elles gardent nettement au collège, puis au lycée, concerne l'expression orale et écrite, en français et en langues étrangères ; domaine de supériorité important, faut-il le dire, puisqu'il se réfracte dans de nombreux aspects des activités scolaires. Par la suite on peut plus difficilement comparer les performances de chacun des sexes, puisque, à mérite égal, les orientations sont différentes : des phénomènes de sur-sélection et de sous-sélection viennent donc fausser les mises en regard.

Après avoir judicieusement choisi, et présenté ces données, Marie Duru-Bellat en vient dans un *deuxième partie* à proposer des lignes d'explication. Il s'agit de voir comment les écarts se « fabriquent » par le biais de la socialisation différentielle des deux sexes, d'abord dans la famille, puis aux divers niveaux de l'école. Pour les attitudes familiales, les remarques d'E. Belotti dans son fameux *Du côté des petites filles* sont bien entendu rappelées. Des observations plus récentes montrent que décidément dès la toute petite enfance les filles sont plus stimulées en matière verbale, et que les garçons le sont davantage sur le plan moteur, et qu'on attend d'eux plus d'autonomie. Ce dernier point les amène à développer particulièrement des démarches d'analyse, d'exploration des causes et des effets. Les filles, elles, sont davantage encouragées à la sociabilité, aux relations harmonieuses avec les adultes et les autres enfants. Plus tard, chez les pré-adolescents et les adolescents, les parents demanderont aux filles plus de gentillesse, plus de participation aux tâches ménagères, et contrôleront davantage leurs sorties. Sans oublier que la télévision consommée au foyer diffuse la plupart du temps l'image d'un net dimorphisme sexuel. Ce ne sont que de petites différences, mais elles ne sont pas sans poids sur les rôles d'adultes anticipés lorsque les élèves des deux sexes effectuent leurs choix d'orientation.

Quant aux comportements des enseignants, dans les classes qui, en France et dans la plupart des pays, sont aujourd'hui toutes mixtes, ils dénotent aussi de petites différences, sans lien avec le sexe de l'enseignant, mais non sans lien, semble-t-il, avec des comportements différentiels des élèves eux-mêmes, qui demandent plus ou moins d'attention : les garçons sont un peu plus poussés à réussir, on leur consacre un peu plus de temps, on interagit un peu plus avec eux, notamment dans l'enseignement des mathématiques ; ce léger privilège tend à s'accroître au cours de la scolarité. Et à l'école le milieu d'origine ainsi que les caractéristiques ethniques se combinent avec ces différences, tendant à les accroître pour les plus défavorisés.

Les maîtres ne sont pas responsables des écarts entre hommes et femmes tels que les présentent les contenus de l'enseignement, mais ces écarts peuvent aussi agir sur la socialisation. Certes dans les livres de lecture par exemple les stéréotypes de sexe ont aujourd'hui beaucoup diminué en France (plus d'ailleurs dans les manuels scolaires que dans la littérature pour la jeunesse). Mais ce qu'on enseigne dépend des savoirs disponibles et des situations de référence, et l'on ne saurait éviter de transmettre les images de domination masculine présentes dans l'histoire, dans la plupart des grands textes classiques, etc. Cependant les enseignants pourraient souligner cette dissymétrie comme phénomène culturel, or il semble que la plupart d'entre eux la traitent comme si elle allait de soi.

Enfin des différences non nécessaires, liées à des représentations culturelles, sont plus nettes que partout ailleurs dans l'enseignement des pratiques physiques et sportives.

La *troisième partie* du livre est consacrée au devenir des jeunes filles et des femmes en matière de formation et de profession. Ce devenir est à la fois effet et cause par anticipation des écarts que nous venons de noter au cours de la scolarité. C'est en tout cas, écrit Marie Duru-Bellat, l'« enjeu » majeur des différences pointées précédemment. Parler de « choix » devant l'orientation massive des filles vers les professions du tertiaire, et plus spécialement vers celles qui comportent une aide apportée aux autres, serait trop facile : les choix des garçons comme des filles sont fortement structurés par une « logique de sexe », même s'ils sont vécus comme répondant à des goûts personnels. Logique dictée, sauf pour une minorité pionnière, par les rôles, les stéréotypes : on peut parler d'un « appariement entre les représentations de soi-même et les représentations des professions ». Or il existe bien des professions « masculines » et des professions « féminines ». Dans cette mesure même les logiques de choix des filles, au moment des études, correspondent pour une grande part à l'anticipation des facilités et des difficultés du positionnement social ultérieur. De plus, parce que pour les filles le projet professionnel s'insère dans un projet de vie comportant un rôle familial important, elles sont amenées à des « choix de compromis », grâce auxquels elles s'adonneront à un travail peut-être moins valorisé, mais leur laissant plus de temps et plus de souplesse pour répondre aux attentes multiples de leur vie d'adultes. Composantes des choix qui très souvent ne leur apparaîtront pas comme contraintes, tant la division du travail, et surtout du travail familial, entre les sexes est intériorisée. Insistant sur ces aspects, l'auteure n'oublie évidemment pas les percées féminines récentes, dans la profession d'ingénieur par exemple comme l'a montré C. Marry ; mais pour le moment d'une part elles correspondent à des cas assez privilégiés du point de vue de l'origine sociale et professionnelle, d'autre part la nature des emplois obtenus reste la plupart du temps un peu différente pour les femmes de ce qu'elle est pour les hommes.

Quoiqu'il en soit, la grande majorité des femmes actives, a une distribution bien spécifique dans les groupes professionnels. Si elles exercent à peu près aussi souvent que les hommes une « profession intermédiaire » (mais dans ce groupe elles sont beaucoup plus souvent institutrices ou assistantes médicales que techniciennes d'industrie), elles sont, à la différence des hommes, beaucoup plus souvent employées qu'ouvrières, et moins souvent cadres supérieurs, puisqu'elles constituent seulement un tiers de ces derniers, sachant qu'elles pèsent au total pour plus de 45 % de la population active, et sachant aussi que

dans les tranches d'âge les plus jeunes elles sont plus diplômées que les hommes. Ces spécificités respectives des actifs masculins et féminins entraîne, remarque Marie Duru-Bellat, une assez faible mixité des milieux de travail, ségrégation de fait qui est favorable au maintien d'un écart de statut et de salaire au détriment des femmes.

Un assez long chapitre de cette troisième partie fait le point des rapports, aujourd'hui, entre la vie professionnelle et la vie familiale pour les femmes. Je ne puis, faute de place, reprendre le détail de ces analyses, mais l'auteure rappelle combien la gestion du temps est sexuée dans nos sociétés, et quelle faible évolution on constate, malgré la quasi généralisation du travail des femmes, dans la contribution masculine aux tâches ménagères et de soin aux enfants. Quant aux femmes elles-mêmes, c'est soit en acceptant des conditions de vie « acrobatiques » (le terme revient à plusieurs reprises, et il est très juste), soit en réduisant leurs ambitions professionnelles et en acceptant des emplois moins exigeants, mais aussi moins intéressants et plus faiblement rémunérés, qu'elles réagissent, et assez rarement en se révoltant contre cette dissymétrie.

La *conclusion* est dense, et ne constitue pas un simple résumé. Certaines pages de l'ouvrage avaient pu donner le sentiment (ou du moins me donner le sentiment...) que l'auteure minimisait un peu les évolutions, et les espoirs pour l'avenir qu'elles autorisent. Appartenant à une génération qui a tout de même vu des transformations considérables de la place des femmes dans les pays développés, je suis peut-être encline à l'optimisme. Or les réflexions finales de Marie Duru-Bellat portent précisément sur ces perspectives d'avenir, de façon nuancée, interrogative, pleine d'intérêt.

Oui, les filières scolaires où l'on trouve de très nombreuses filles sont objectivement adaptées aux emplois que leur propose le marché du travail ; oui, l'investissement professionnel des femmes, qui pourrait être plus grand étant donné leur bon niveau de formation, est souvent contenu par une division du travail maintenue dans la vie familiale ; oui, leurs fréquentes orientations scolaires, menant à des carrières plus modestes que celles de leurs frères, sont « raisonnables », puisqu'elles permettront la « conciliation des rôles » tant désirée. Mais certaines politiques sont de nature à modifier le contexte dans lequel elles prennent leurs décisions : équipements collectifs concernant les jeunes enfants et les travaux ménagers, action volontariste de mixité des emplois, encouragement dans le système scolaire des orientations moins traditionnellement sexuées, tout cela demande du temps, mais joue favorablement, si on le met en œuvre, sur l'évolution.

Obligée de constater la meilleure réussite à l'école, « la société est prise à son propre piège », écrit notre auteure. Les inégalités professionnelles et les inégalités de pouvoir entre les hommes et les femmes sont de moins en moins justifiables par des facteurs de type biologique ou psychologique. La dynamique en cours est probablement irréversible.

Ce livre est une mine de données et il fait beaucoup réfléchir. Que peut-on espérer, sinon que Marie Duru-Bellat puisse publier dans dix ans une troisième édition, après le succès de celle-ci, qui sera plus optimiste encore ?

Viviane Isambert-Jamati

GENTAZ Édouard & DESSUS Philippe (dir.). *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, 2004. – 232 p.

Les recherches en sciences cognitives intéressent au premier chef les enseignants dont elles peuvent éclairer la pratique. Pourtant, quand elles ne sont pas ignorées, elles ne semblent susciter que des échos lointains et déformés. Les chercheurs devraient sans doute se soucier davantage de la diffusion des connaissances qu'ils ont produites : les faire connaître des professionnels n'est pas une condition suffisante à leur prise en compte, mais c'est une condition nécessaire. L'ambition de cet ouvrage collectif est justement de mettre à la disposition des professionnels de l'enseignement des savoirs issus de la recherche (des synthèses et des recherches empiriques originales) et les indications pour l'action qui peuvent en être tirées.

Chacun des douze chapitres constitue une illustration particulière de ce projet. Tous visent à expliciter les processus d'apprentissage ou à décrire les effets de situations d'apprentissage scolaire (l'introduction des éditeurs parle de sciences cognitives appliquées à l'éducation). Les objets, les méthodes et les références théoriques sont cependant à chaque fois différents. Trois grandes parties structurent l'ouvrage : la première est consacrée aux apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), la seconde aux enseignements secondaire et universitaire, la troisième au travail de l'enseignant.

Dans le premier chapitre, Florence Bara, Édouard Gentaz et Pascale Colé proposent une revue des travaux sur les effets des entraînements destinés à développer la conscience phonémique, c'est-à-dire la capacité à manipuler les phonèmes des mots à l'oral. Ces entraînements, pratiqués à l'école maternelle, ont des effets positifs sur les performances en lecture, amplifiés lorsqu'on y associe

un travail sur la connaissance des lettres et les associations lettres-sons et lorsque l'enfant prend connaissance des lettres par le toucher, et pas seulement par la vue.

Dans le chapitre 2, Saint-Cyr Chardon et Jacques Baillé s'intéressent à la question du soutien en lecture destiné aux élèves qui, aux cycles 2 et 3 de l'école primaire, échouent à coordonner les différentes habiletés nécessaires à la compréhension des textes écrits (segmentation, correspondances grapho-phonémiques, identification de mots, construction de la cohérence sémantique du texte, traitement des anaphores, inférences...). Les travaux récents dans le domaine de la lecture indiquent une interdépendance entre la voie orthographique (directe) et la voie phonologique (indirecte). Les expérimentations en contexte scolaire rapportées ici montrent une meilleure efficacité des stratégies de soutien axées sur des compétences complémentaires à celles en jeu dans la méthode développée par l'enseignant, et la possibilité d'activer simultanément plusieurs des habiletés concernées.

Le chapitre 3, rédigé par Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre, propose une synthèse de recherches relatives à l'enseignement des stratégies pour comprendre les textes. Après avoir montré comment se construit la représentation mentale du texte lu ou entendu, il passe en revue plusieurs aspects de la compréhension : traitement des inférences, enseignement de stratégies, contrôle et régulation de la lecture. Leur enseignement, est-il souligné, améliore les performances des élèves qui en bénéficient. On regrettera cependant dans ce chapitre une présentation discutable de la notion de « modèle de situation », représentation mentale, construite par le lecteur, de la situation décrite par le texte ; cette présentation laisse en effet à penser que les connaissances préalables du lecteur n'interviendrait que pour « enrichir » la représentation du texte (ainsi le lecteur d'un récit se sert de ses propres expériences pour « voir » tel personnage ou tel décor peu décrit dans le texte), alors que les connaissances de monde constituent, la plupart du temps, des éléments indispensables pour combler les « trous sémantiques » du texte et construire une représentation cohérente de son contenu. Exemple fâcheux aussi que celui qui illustre les « exercices portant sur l'identification des références anaphoriques » : le texte support proposé aux élèves pour leur entraînement est incorrectement rédigé et on imagine aisément les difficultés supplémentaires ainsi provoquées.

Dans le chapitre 4, Jean-Luc Velay, Makieke Longcamp et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, posent une question provocatrice : à l'heure du clavier d'ordinateur, est-il encore utile d'utiliser l'écriture manuscrite ? Quelle conséquence aurait l'usage du clavier, qui change la rela-

tion entre le mouvement et la trace produite, s'il devenait exclusif au moment des premiers apprentissages ? Deux méthodologies et deux disciplines sont invoquées. Une étude d'imagerie cérébrale chez l'adulte suggère que les lettres seraient représentées dans notre cerveau sous la forme, non seulement de leurs composantes visuelle et auditive, mais aussi sensori-motrice. L'écriture au clavier, qui n'implique pas une relation univoque entre le mouvement et la lettre à écrire, pourrait ne pas permettre le codage sensori-moteur des caractères. Dans une seconde étude, les auteurs ont comparé, chez deux groupes d'enfants de maternelle, l'apprentissage des mêmes lettres, grâce à l'écriture manuscrite et à l'écriture au clavier. Après l'apprentissage, les enfants qui avaient appris à la main reconnaissaient mieux les lettres que ceux qui avaient appris au clavier.

Raphaëlle Lépine et Valérie Camos, dans le chapitre 5, exposent une synthèse des connaissances actuelles sur le développement de la quantification (apprendre à compter). Dès l'âge de cinq ans, les enfants utilisent (comme les adultes) deux processus principaux pour déterminer la taille d'une collection d'objets. Le *subitizing* permet d'évaluer instantanément la taille d'un ensemble (cependant limité) ; il semble lié à la reconnaissance de configurations mémorisées et aux capacités attentionnelles des individus. Le *dénombrement* s'applique au contraire à des collections d'importances variées. Des stratégies de dénombrement plus sophistiquées se substituent progressivement au dénombrement un à un, résultant de l'utilisation des connaissances arithmétiques et de la diminution du coût cognitif de la stratégie primitive.

Le chapitre 6 est le premier de la partie consacrée aux enseignements secondaire et supérieur. Écrit par Michaël Pichat, Maryvonne Merri et Line Numa-Bocage, il s'attache au raisonnement de l'élève lors de la résolution de problèmes de mathématiques et propose le regard de la psychologie sociale sur cette activité centrale, en positionnant l'élève au sein du système de normes sociales que son activité tente de satisfaire. En effet, il ne suffit pas de prendre en compte la manière dont le sujet traite les caractéristiques du problème. Non seulement les interactions dans la classe (conflit socio-cognitif et coopération) réorientent cette activité de cognition endogène, mais les opérations de pensée de l'élève visent à interpréter le contrat implicite définissant le comportement mathématique qu'il convient d'adopter.

Dans le chapitre 7, Karine Bécu-Robinault analyse les raisonnements des élèves lors d'activités expérimentales en classe de sciences physiques. Une difficulté majeure pour les élèves consiste à mettre en relation les modèles théoriques et une situation matérielle. La grille d'analyse

construite par l'auteur vise à analyser les raisonnements des élèves à partir de leurs verbalisations et en fonction du type de tâches traitées et à aider l'enseignement à concevoir ses séquences d'apprentissage afin que les élèves puissent donner du sens aux modèles théoriques rendant compte des objets et des événements observés, car il ne suffit pas de faire des expériences pour être actif et pour comprendre.

Dans le chapitre 8, Annie Piolat et Françoise Boch proposent une revue de question sur la prise de notes, activité paradoxalement peu étudiée alors qu'elle occupe une grande place dans l'apprentissage des savoirs, et peu enseignée alors qu'elle peut l'être. Personne ne se sent en charge d'enseigner cette compétence, transversale aux disciplines comme bien des pratiques langagières. Mais il faut aussi souligner que la complexité des savoirs et des savoir-faire qu'elle implique – c'est à la fois une activité de compréhension et de production – a souvent été minimisée. Les auteures structurent leur propos autour de trois questions. Qu'est-ce que noter ? Pourquoi est-il possible d'apprendre et de réfléchir en notant ? Comment apprendre à noter ?

Avec ce chapitre s'achèvent les études consacrées à l'activité cognitive des élèves. Depuis quelques années se manifeste aussi un intérêt croissant des chercheurs – et notamment des didacticiens – pour l'activité enseignante et c'est sur celle-ci qu'est centrée la suite de l'ouvrage. Dans le chapitre 9, René Amigues, Daniel Faïta et Frédéric Saujat analysent le travail enseignant à la lumière des concepts de la psychologie ergonomique. Ils s'appuient sur une situation d'apprentissage de la natation dans un collège pour présenter les outils théoriques et les méthodes de cette approche. La formulation de prescriptions afin d'optimiser le travail des enseignants cède ici le pas au souci de conduire une analyse de plus en plus sophistiquée de la complexité du travail enseignant.

Le chapitre 10 (Céline Buchs, Laurence Filisetti, Fabrizio Butera et Alain Quiamzade) est consacré au travail de groupe. Les recherches sur l'apprentissage coopératif ont montré les bénéfices que pouvaient en retirer les élèves à plusieurs égards : relations, ajustement psychologique et apprentissages, notamment pour les tâches impliquant une réflexion métacognitive, une pensée critique et un niveau de raisonnement élevé. Cependant, les difficultés à organiser un travail de groupe pour qu'il devienne coopératif détournent souvent les enseignants de le mettre en œuvre. Les auteurs exposent quelques dispositifs présents dans la littérature et expliquent comment les interactions sociales favorisées par ces dispositifs agissent sur les apprentissages.

Dans le chapitre 11, Pascal Bressoux et Pascal Pansu mettent en relation le jugement que l'enseignant porte sur la valeur scolaire de ses élèves et la perception de soi de ceux-ci. Ils montrent d'abord comment la perception de soi a été conceptualisée : produit d'un rapport entre le succès et les prétentions, intériorisation du regard d'autrui, influence du groupe social auquel l'individu appartient, qualité du soutien qu'il pense recevoir de son entourage. Trois études originales sont ensuite présentées, conduites auprès d'élèves de CE2 et de leurs enseignants : quel est l'effet du regard des enseignants sur la construction de soi des enfants ? Les résultats indiquent que le jugement du maître n'influence pas seulement la perception du soi scolaire mais également la perception des conduites des enfants et de leurs relations avec leurs pairs.

Dans le chapitre 12, Philippe Dessus et Benoît Lemaire étudient l'assistance informatique à la correction de copies rédigées. Il s'agit de simuler l'activité humaine de correction, activité comparable à maints égards à la révision de texte. Après avoir présenté les processus cognitifs engagés dans cette activité, les auteurs distinguent deux types d'assistance, selon qu'on se centre sur les aspects de surface du texte ou sur son contenu. Ils présentent ensuite des logiciels fondés sur LSA (analyse de la sémantique latente) qui permettent de comparer les copies à corriger à des copies de référence ou à des corrigés.

Ces brefs résumés montrent que l'ouvrage tire d'abord son intérêt de la densité de son contenu. Les recherches qui y sont présentées répondent en outre à une série de questions importantes pour qui veut comprendre les apprentissages scolaires. Et les praticiens – ainsi que leurs formateurs – ont effectivement besoin d'états récents de questions. Ajoutons que la présence d'index (des notions et des auteurs) fait de l'ouvrage un manuel commode à utiliser.

Constitue-t-il pour autant un livre cohérent ? Un des objectifs annoncés était de lutter contre le cloisonnement des disciplines, de multiplier les passerelles entre psychologie cognitive (générale, sociale et du développement), neurosciences, informatique, didactique, sciences de l'éducation... et d'éviter d'opposer visée descriptive et visée technique. Des méthodes de recherche très diverses sont utilisées : méthode expérimentale, imagerie cérébrale fonctionnelle, observation, simulation. Mais c'était sans doute une gageure que de donner la parole à des spécialistes de disciplines qui, si elles traitent toutes des apprentissages, n'en proposent pas moins des points de vue assez différents. Seuls quelques chapitres témoignent de recherches interdisciplinaires et des avancées actuelles des croisements entre disciplines relevant des sciences cognitives. Peu importe toutefois le caractère hétérogène et

juxtapositif de ces contributions. Leur présence dans le même ouvrage est par elle-même une garantie contre les dérives applicationnistes étroites, contre une compréhension réductrice des indications données. Ce livre bat en brèche implicitement la croyance naïve de certains chercheurs dans le caractère décisif de résultats touchant à un objet très délimité pour résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves. Comprendre les apprentissages, c'est prendre en compte la complexité de ce qui les détermine et la pluralité des points de vue sur les objets. Les prescriptions contenues dans les encadrés qui terminent les chapitres (« Repères pour l'action ») sont d'ailleurs formulées avec une prudence à laquelle il faut rendre hommage.

Sans doute, dans le futur, sera-t-il nécessaire d'aller plus loin encore et de proposer une articulation de ces points de vue, articulation qui reste pour l'instant largement à la charge des enseignants eux-mêmes. Peut-être est-ce d'ailleurs une des raisons de leur difficulté à s'emparer des résultats des recherches. De même, l'articulation entre les connaissances concernant les déterminants de l'activité des élèves (traités ici dans les deux premières parties) et ceux de l'activité des enseignants (auxquels est dédiée la troisième partie) est sans doute un enjeu majeur pour armer les enseignants. Mais ce sont là des projets de recherche et non pas un simple projet éditorial.

Finalement, la principale critique qu'on pourrait adresser à cet ouvrage extrêmement utile est de ne pas répondre complètement à son ambition déclarée : être un livre pour les enseignants, fournir au lecteur une initiation à ce que les sciences cognitives permettent de comprendre des apprentissages scolaires dans des domaines divers. D'une contribution à l'autre, la réussite est ici inégale. Tous les auteurs ont su dégager ce que leurs résultats avaient de significatif, renvoyant à des bibliographies brèves mais solides ceux de leurs lecteurs qui souhaitent avoir accès aux modes de construction de ces résultats. Mais tous n'ont pas réussi au même degré à proposer un texte accessible au non spécialiste de leur domaine, un texte assez progressivement construit pour présenter les éléments de savoir nécessaires à la compréhension de leur propos.

Une dernière remarque : les auteurs, pour plusieurs, travaillent dans des IUFM ou des laboratoires mixtes université-IUFM. La loi d'orientation de 1989 confiait à ces instituts une mission de recherche en éducation et rapprochait ainsi la formation des enseignants et la recherche. Ce n'est à coup sûr pas un hasard si des enseignants-chercheurs engagés quotidiennement dans le travail avec des enseignants se montrent particulièrement soucieux d'asseoir la formation sur des connaissances rigoureuses et

des recherches sur les apprentissages en contexte scolaire, de mettre les connaissances les plus récentes au service de l'action, et de conduire des recherches qui aident à répondre aux questions des praticiens.

Jacques Crinon
IUFM de Créteil & Université Paris 8 (Escol)

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique & SAVOYE Antoine (éds.). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern : P. Lang, 2004. – 330 pages.

L'ouvrage se partage entre monographies, mises en perspectives historiques ou mises en contraste quand il s'agit de confronter l'idée d'éducation nouvelle à celles d'éducation libérale et d'éducation intégrale, ou d'étudier échanges et correspondances entre éducation nouvelle et pédagogie psychanalytique, ou encore quand il s'agit d'interroger certaines grandes figures de son histoire : Francisco Ferrer (dont c'est le centenaire), Roger Cousinet, Fernand Oury. Ces différents apports se complètent de façon heureuse pour offrir, sinon une synthèse, du moins une évaluation de l'héritage, par ailleurs fort complexe : en effet, comment en fixer les frontières ? Où le faire commencer ? Comment l'organiser ? Le projet du livre ne va pas sans rencontrer certaines questions délicates dont celle de la périodisation. L'ouvrage s'inscrit dans la perspective d'une histoire *critique* de l'éducation, une histoire à la fois familière et mal connue, diverse dans ses formes et son statut selon qu'elle est faite par ses acteurs ou ses protagonistes (Jacques Pain, Louis Raillon) ou par des chercheurs universitaires. On rencontre ici une autre question, également délicate : la sensibilité aux prises de positions, aux querelles, la perception des batailles idéologiques et politiques qui scandent l'histoire de l'Éducation nouvelle. Autrement dit, comment écrire cette histoire sans en faire une histoire trop neutre ou trop lisse, et qui ne puisse donner toute leur ampleur aux enjeux politiques et aux crises qu'elle a pu traverser au cours du siècle ?

L'ouvrage se divise en trois grandes parties : la première (*Anticipations et prolégomènes*) est consacrée à l'examen de questions qui historiquement ont précédé le mouvement de l'Éducation nouvelle (il se constitue comme tel lors du Congrès de fondation de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle à Calais en 1921) ; la seconde (*Une éducation aux confins des sciences humaines*) explore les marges, les échanges, les frontières ; la dernière (*Parcours, destins et devenirs*) aborde certaines questions rencontrées aujourd'hui par l'éducation nouvelle. Dans un projet de cette nature, on pouvait redouter,

étant donné le nombre et la variété des sujets traités, que les démarches et les styles des contributions présentent une diversité excessive ; ce n'est pas le cas, et, s'il faut trouver une unité méthodologique à l'ensemble, elle serait d'avoir cherché à restituer « la cohérence des théories éducatives passées dans leur rapport au contexte où elles ont pris naissance [...] et la pensée des fondateurs dans toute sa complexité, mais aussi, avec toute son actualité » (p. 3).

Au titre des évolutions qui ont précédé l'éducation nouvelle, évolutions lentes, au point que dans l'histoire des idées, les idées neuves donnent souvent l'impression de se précéder elles-mêmes, parfois sur plusieurs siècles, Dominique Ottavi et François Jacquet-Francillon étudient la progressive émergence de l'idée d'enfance et de la conscience (puis la prise en compte, avant son officialisation) que l'éducation devait se régler sur la nature enfantine : D. Ottavi, en montrant que le nouvel intérêt pour l'enfant prend forme dans une évolution globale des mentalités qui déborde la sphère de l'éducation ; elle en prend pour exemple la vie et l'œuvre de Niccolò Tommaseo qui dans la première moitié du XIX^e siècle participe à la fois de l'esprit des Lumières et des regards nouveaux portés sur l'enfance ; F. Jacquet-Francillon en démontrant que la prise en compte de l'enfant comme « personne » se construit progressivement sur la question du statut moral de l'enfance dans l'éducation moderne (plus que sur la reconnaissance de ses capacités cognitives). Si Tommaseo peut être compté au nombre des « précurseurs », c'est qu'il voit l'importance d'une observation méthodique de l'enfant pour arriver à cette conclusion qu'une connaissance des étapes de son développement et de ses progrès devrait abrégier la durée des apprentissages (p. 21) ; qu'il place sa confiance dans la culture populaire, simple et porteuse de traditions, et propre à nourrir les espoirs de l'entreprise éducative dans les sociétés devenues démocratiques (p. 25). F. Jacquet-Francillon procède par analyse régressive et montre comment la « sacralisation » contemporaine de l'enfance s'est construite à partir d'un certain nombre de ruptures ; il rappelle que l'idée et le statut d'enfance se sont établis par différence avec l'état adulte et que cette différenciation s'organise autour d'une question pivot : celle de la minorité : « il y a deux grandes périodes dans l'histoire de l'éducation moderne selon que la notion de la minorité et de l'immaturité y est structurante ou pas » (p. 35) ; si l'enfant est mineur et immature, la pédagogie a une fonction de redressement, et l'éducation a trois volets : éducation de la volonté, de l'esprit et inculcation de la civilité. Au fur et à mesure que l'opposition s'amenuise, l'éducation va accorder à l'enfant tout ce qu'elle lui refusait comme mineur d'âge. Il n'y a pas de solution de continuité entre la personnalité enfantine et la personne adulte, la communauté scolaire va être pensée

comme un modèle réduit de la société démocratique et de ses institutions, et comme personne publique « privée » l'enfant devient autonome, responsable et doit assumer toutes les modalités d'expression libre que l'éducation « nouvelle » lui accorde.

Daniel Hameline a apporté à l'ouvrage deux contributions, l'une portant sur l'idée d'éducation intégrale, l'autre sur la place de l'Institut Jean-Jacques Rousseau dans la genèse de l'Éducation nouvelle. Dans la première, il procède par élucidation de proche en proche et, par confrontations successives, il montre qu'on ne peut pas comprendre l'idée d'éducation (ou d'instruction) intégrale sans la mettre en contraste avec celle d'éducation « libérale ». En effet le thème de l'éducation « intégrale », d'inspiration proudhonienne, fait partie des revendications ouvrières depuis 1848 et figure dans le Manifeste du 23 mars de la Commune ; de l'autre côté pour Henri Marion, l'enseignement populaire pour être complet sera « libéral » et non pas intégral (p. 50-51) ; dans la perspective républicaine il s'agit de maîtriser l'idée d'encyclopédisme ; le camp catholique n'est pas étranger à ce débat et chez M^{gr} Dupanloup, l'éducation intégrale et libérale doit être pensée à partir de l'idée d'« essentialité » de la personne humaine. Enfin et surtout l'éducation libérale « est » pour les républicains l'éducation démocratique et trouve ses bases pédagogiques dans la pratique de la *self-culture* et les méthodes actives. En fait, conclut D. Hameline, la circulation de l'expression « intégralité » et ses usages joueraient comme idée régulatrice des confins alors que le thème de l'éducation « libérale » aurait un rôle de médiation et d'ajustement. Quand, dans un autre chapitre, il étudie la fondation (en 1912) et le développement de l'Institut J.-J. Rousseau à Genève, D. Hameline fait plus que nous apporter les fruits d'un riche travail d'archives. Il nous montre comment l'expression seule d'Éducation nouvelle présente selon les auteurs et les usages qu'ils en font, des contenus variés, hétérogènes, parfois contradictoires, sans que ces dissensions soient jamais problématisées. Ici, elle subsume une entité abstraite, sociale et pédagogique ; là, son contenu se divise en deux (la création d'écoles nouvelles ; la pédagogie expérimentale) ; Claparède ne l'utilise guère, lui préférant la question de l'éducation « fonctionnelle » ; Ferrière en fait son drapeau. L'éducation nouvelle a-t-elle jamais existé ? C'est ce que demandera Louis Raillon au terme de l'ouvrage lorsqu'il constate qu'elle a pu faire, déjà, l'objet de plusieurs histoires et que les courants réformistes qui s'en sont réclamés au cours du XX^e siècle avaient des orientations pédagogiques, sociales et politiques extrêmement différentes.

Au nombre des malentendus (peut-être) qu'il était utile de dissiper, deux articles nous éclairent sur le cas de

l'École des Roches. Patrick Clastres analyse les héritages multiples, parfois paradoxaux du projet d'Edmond Demolins. Parmi les influences lointaines, l'École Alsacienne, l'École Monge, le projet de « ville écolière du Vésinet » (p. 101), plus proches, les idées sur l'éducation de Victor de Laprade (p. 107), d'Henri de Tourville (p. 111) et du groupe de la Science sociale continuateur de Frédéric Le Play. Pour l'essentiel le projet de L'École des Roches est politique (indirectement économique) : il est une réponse à la « crise sociale » de la fin du siècle à laquelle selon Demolins on ne peut répondre de façon conséquente qu'en repensant la formation des élites, en s'inspirant du modèle anglais des *New schools* dont on retient que « la combinaison de l'enseignement classique et du sport expliquerait la puissance anglo-saxonne » (p. 112). Ce qui permet de rattacher l'École des Roches à l'éducation nouvelle n'est pas sans ambiguïté : certes, les enseignements peuvent se rattacher à l'idée de pédagogie active, et le fonctionnement de l'école (tutorat, etc.) s'appuie sur les principes du *self government*, mais en même temps, l'axe directeur de l'école s'affirme comme celui de « produire de nouvelles élites capables de porter haut et loin les couleurs de la France » (p. 118). C'est donc sans trop d'étonnement que, sous la plume de Nathalie Duval, on suit les analyses qu'elle propose du devenir de l'école dans les années soixante, en particulier après Mai 68. Si l'école continue à être considérée par certaines avant-gardes pédagogiques comme un centre expérimental, la direction peine à trouver des ouvertures à un modèle qui apparaît comme archaïque et à atténuer son image d'« école de riches », en ne trouvant d'autre plaidoyer que celui du « retour aux sources » et à la « formation spirituelle ».

Au titre des monographies, Jean-François Marchat dresse un portrait subtil de Francisco Ferrer. S'il fut difficilement adopté par le mouvement de l'éducation nouvelle (à cause de ses positions politiques trop ouvertement anarchistes), il montre aussi combien il fut présent par les liens que ses choix pédagogiques entretiennent avec ceux de Paul Robin, Sébastien Faure, et dans le mouvement syndical avec L'École émancipée. Ce qui rattache Ferrer à l'Éducation nouvelle, c'est que l'enseignement doit trouver des bases scientifiques et rationnelles, et être au service des vérités nécessaires à l'humanité et à la vie sociale ; l'école doit éduquer ensemble et de façon égale les femmes et les hommes, faire appel au jeu et à la personnalité de chacun, s'appuyer sur les capacités naturelles de l'enfant et se limiter à l'apprentissage des savoirs utiles (p. 74). Mais l'École moderne de Ferrer se distingue des initiatives contemporaines en ce qu'elle doit être payante ou avoir des ressources propres (l'édition) pour être indépendante, et, pour rester libre, elle ne doit pas être obligatoire. Enfin, conçue comme une « maison du peuple »

(p. 76) ouverte aux adultes, elle manifeste ouvertement son caractère sociale.

La seconde partie de l'ouvrage se penche sur les « confins » les échanges et les influences de l'éducation nouvelle avec et dans des champs qui ne sont pas immédiatement les siens. Francis Danvers, ainsi, cherche des références à l'éducation nouvelle dans la constitution et le développement de l'orientation nouvelle tandis que Annick Ohayon étudie la rencontre de la psychanalyse et de la pédagogie en France dans une période qui va de 1926 à 1946 ; elle examine en particulier dans quelle mesure les thèmes de l'éducation nouvelle trouvent leur place ou rencontrent un écho dans les débats d'idées qui animent la *Revue française de psychanalyse* dans ses débuts. Les points de rencontre seraient l'ajustement de l'enseignement aux « types psychologiques » des enfants et la question des troubles scolaires. Son parcours de la période lui permet de dégager la figure de René Laforgue, qui considère que « l'avenir de la psychanalyse est dans l'éducation » (citation, p. 198) et celles de Marie Bonaparte et de René Allendy ainsi que l'ardeur des débats qui les opposent. Florian Houssier, ensuite, nous entraîne dans l'expérience éphémère (1927-1932) mais profonde de l'*Hietzing Schule* à Vienne où se croisent les projets d'Anna Freud pour une éducation inspirée par la psychanalyse, la mise à l'épreuve des thèses de Stanley Hall sur l'adolescence, les théories pédagogiques de Dewey et Montessori. L'idée directrice, qui sera reprise plus tard aux États-Unis par Reich ou Marcuse, était qu'une éducation psychanalytique devrait fonctionner comme prévention de la névrose (p. 216-217).

Dans la dernière partie, il revient à Antoine Savoye, sur une période qui va de l'après-guerre à 1970 et en guise de bilan, de dresser une cartographie rapide des territoires de l'Éducation nouvelle, pour souligner non sans paradoxe son caractère multiforme, son dynamisme et l'extension de son influence et son déclin. D'un côté, elle rencontre après la guerre de nouvelles légitimités à partir de l'université (Wallon, Piéron), une consolidation de son organisation militante (avec le GFEN) et son institutionnalisation (plan Langevin-Wallon, création des « classes nouvelles » dans le second degré à l'initiative de G. Monod). De l'autre côté, les marques du déclin sont tangibles : divisions internes, repli des différents mouvements sur eux-mêmes et « crise de la transmission » (la génération des Wallon, Freinet, Bertier, Cousinet, Berge se retire), Mais A. Savoye rappelle aussi que les années soixante voient apparaître de nouveaux développements de l'Éducation nouvelle (Pédagogie institutionnelle, pédagogies non-directives) qui en révèlent les apories. Faut-il en conclure cependant que « travaillée par des contradictions internes, confrontées à des questions inédites, l'Éducation

nouvelle s'est érodée jusqu'à quasiment disparaître » (p. 266), quand on sait que de l'après Mai 68 aux années quatre-vingt on assistera à une explosion de ses thèses à travers un foisonnement d'expériences inventives mais surtout par leur pénétration en profondeur dans le fonctionnement et la pédagogie du système éducatif, de l'école primaire au lycée (disciplines d'éveil, individualisation des apprentissages, travail de groupes, autonomie des élèves, développement des pratiques artistiques, etc.). Serait-ce un trait, plus général, des doctrines pédagogiques que le succès de leur influence et le déclin de leurs idées ne soient jamais très éloignés ?

S'il est juste en effet de penser que l'expression « Éducation nouvelle » est une catégorie vaste, aux frontières mal délimitées, qui a pu accueillir au cours du siècle des projets, des pratiques, des discours de toutes sortes – cela non sans contradictions et beaucoup d'illusions et d'échecs, elle n'en a pas moins nourri sans cesse, comme le phénix renaissant de ses cendres, de nouveaux espoirs et alimenté un essaim de valeurs au service de la réforme ou du renouveau de l'éducation. De ces mouvements contradictoires, l'ouvrage à travers la pluralité de ses analyses offre une illustration riche.

Il soulève aussi un problème qui vaudrait pour d'autres projets similaires. Les approches historiques en éducation rencontrent des difficultés plus ou moins résolues. Si l'on veut dépasser le récit ou la simple description (déjà fort utiles), il va s'agir d'opérer une élucidation historique des concepts, les historiciser. Pourquoi ? Parce que l'usage de ces notions n'est pas fixé (il s'agit plutôt de notions que de concepts), que chaque période ou chaque auteur est amené à les redéfinir et qu'il faut pouvoir se repérer dans les différents corpus. Les notions qui articulent cette histoire répondent à des problématiques historiquement situées (celle d'Éducation nouvelle a maintenant une histoire déjà longue). Il faut donc confronter les idées que l'on veut explorer à leur genèse historique, leurs usages contextualisés, restituer la logique des discours contrastés et polémiques dans lesquels elles ont trouvé leur sens et cerner les problèmes auxquels elles ont tenté de répondre. A ce travail difficile d'élucidation critique, un certain nombre des chapitres ont répondu avec bonheur. Il faut en remercier les auteurs.

Alain Vergnioux
Université de Caen

LA REVUE A REÇU

- ANDRÉO Christophe. *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 2005. – 221 p. (Le regard sociologique)
- ASTOLFI Jean-Pierre (dir.). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Publications de l'université de Rouen. – 265 p.
- BARREAU Jean-Michel. *L'école et les tentations réactionnaires*. La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube, 2005. – 155 p. (Essai).
- BEACCO Jean-Claude ; CHISS Jean-Louis ; CICUREL Francine & DANIEL Véronique (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 2005. – 276 p.
- CHABAUTY Marie-Luce. *L'enfant et l'école*. Paris : Éd. Don Bosco, 2005. – 175 p.
- CHALON-BLANC Annie. *Inventer, compter et classer : de Piaget aux débats actuels*. Paris : A. Colin, 2005. – 254 p. (U ; Psychologie).
- CHARMASSON Thérèse (dir.). *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : Éd. du CNRS, 2005. – 299 p.
- CHEVILLION Bernadette (textes rassemblés par). *Lucien Bonnafé, psychiatre désaliéniste*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 177 p. (Pratiques de la folie).
- COTTEREAU Dominique (dir.). *Guide pratique d'évaluation*. Rennes : SCEREN/CRDP de l'académie de Bretagne, 2004. – 78 p. (Projets d'éducation à l'environnement).
- CROS Françoise (dir.). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 240 p. (Éducation et sociétés).
- DEMEUSE Marc ; BAYE Ariane ; STRAETEN Marie-Hélène ; NICAISE Julien & MATOUL Anne. *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 627 p. (Économie, société région ; collection de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique).
- ESTIVALÈZES Mireille. *Les religions dans l'enseignement laïque / préface de Jean Baubérot*. Paris : PUF, 2005. – 325 p.
- FIGEAT Madeleine. *Le baccalauréat professionnel : vingt ans après*. Saint-Fons [Rhône] : INRP, 2004. – 126 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; n° 51).
- GALICHET, François. *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 125 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques ; n° 50).
- GALLAND Olivier & ROUDET Bernard (dir.). *Les jeunes européens et leurs valeurs : Europe occidentale, Europe centrale et orientale*. Paris : La Découverte, 2005. – 329 p. (Recherches)
- GARDOU Charles. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville : Erès, 2005. – 261 p. (Connaissances de l'Éducation).
- GENDRON Bénédicte. *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique*. Paris : Publications de la Sorbonne, 2004. – 244 p. (Sorbonensia economica).
- GISPERT Hélène (dir.). *L'école et ses contenus : recherches historiques sur le XIX^e et XX^e siècles*. Paris : L'Harmattan, 2005. – 164 p.
- GOPNIK, Alison ; MELTZOFF, Andrew & KUHL, Patricia. *Comment pensent les bébés ?* Paris : Éd. du Pommier, 2005. – 287 p.
- GURGAND Marc. *Économie de l'éducation*. Paris : La Découverte, 2005. – 121 p. (Repères ; n° 409).
- HAZOU MÉ Marc-Laurent. *Désentraver l'alphabétisation : plaidoyer pour une vision politique de sa promotion / Unshackling literacy : A Plea for a Political Vision of its Rehabilitation* (édition bilingue). Hamburg [Allemagne] : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 2004. – 141 p.
- Institut de recherches de la FSU & Centre EPS et société. *À l'épreuve de la guerre d'Algérie : des profs d'EPS témoignent / coordonné par Gérard Couturier*. Paris : Nouveaux regards ; Syllepse : 2005. – 241 p.

- L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités.* Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispail. Paris : L'Harmattan, 2005. – 297 p. (Sémantiques).
- L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2004, 33/4, n° spécial : « Travail biographique, construction de soi et formation – 1 », coordonné par Christine Delory-Momberger.
- LAHIRE Bernard. *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates.* Paris : La Découverte, 2005. – 370 p. (Poches/Sciences humaines et sociales ; n° 204) [2^e éd.].
- LAPLANE Dominique. *Penser, c'est-à-dire ? Enquête neurophilosophique.* Paris : A. Colin, 2005. – 203 p. (L'inspiration philosophique).
- LAOT Françoise F. & OLRÉY Paul. *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches.* Saint-Fons [Rhône] : INRP, 2004. – 149 p. (Enseignants et chercheurs : synthèse et mise en débat).
- LAVAL Christian & TASSI Régine. *Enseigner l'entreprise : nouveau catéchisme et esprit scientifique / deuxièmes rencontres nationales de l'enseignement de l'économie* : Paris : 15 mai 2004. Paris : Nouveaux regards ; Syllepse : 2005. – 141 p. (Comprendre et agir).
- LAWN Martin & NÓVOA António (coord.). *L'Europe réinventée : regards critiques sur l'espace européen de l'éducation.* Paris : L'Harmattan, 2005. – 236 p. (Éducation et sociétés).
- MONETTI Vincent (dir.). *De l'élève à l'enfant : école de la République contre Éducation nouvelle ?* Lyon : INRP, 2005. – 118 p. (Horizons pour la formation)
- MONETTI Vincent (dir.). *Nouvelles citoyennetés et Éducation nouvelle : l'école entre mémoire et innovation.* Lyon : INRP, 2005. – 130 p. (Horizons pour la formation)
- NICOLAS Gilbert. *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle : les instituteurs du Second Empire.* Paris : Belin, 2004. – 335 p. (Histoire de l'éducation)
- NIDEGGER Christian (éd.). *PISA 2003 : compétences des jeunes romands : résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année.* Neuchâtel : IRDP, 2005. – 202 p.
- PAQUAY Léopold (dir.). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux.* Paris : L'Harmattan, 2005. – 330 p. (Éducatifs et sociétés).
- PELTIER-BARBIER Marie-Lise (dir.). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire.* Grenoble : Éd. La Pensée sauvage, 2005. – 239 p. (Recherches en didactique des mathématiques).
- POCHON Luc-Olivier & MARÉCHAL Anne. *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation.* Neuchâtel : IRDP, 2004. – 185 p.
- RICHARD Jean-François. *Les activités mentales : de l'interprétation de l'information à l'action.* Paris : A. Colin, 2005. – 428 p. (U ; Psychologie) [4^e éd. refondue].
- RODITI Éric. *Les pratiques enseignantes en mathématiques : entre contraintes et liberté pédagogique / préface d'Aline Robert.* Paris : L'Harmattan, 2005. – 191 p. (Savoir et formation).
- SIMARD Denis. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture.* Laval [Québec] : Presses de l'université Laval, 2004. – 335 p.
- TROGER Vincent & RUANO-BORBALAN Jean-Claude. *Histoire du système éducatif.* Paris : PUF, 2005. – 126 p. (Que-sais-je ? ; n° 3729).
- TSCHIRHART Annie. *Quand l'État discipline l'École : une histoire des formes disciplinaires, entre rupture et filiation.* Paris : L'Harmattan, 2004. – 345 p. (Histoire et mémoire de la formation).
- URRY John. *Sociologie des mobilités : une nouvelle frontière pour la sociologie ?* Paris : A. Colin, 2005. – 253 p. (U ; Sociologie) [traduit de l'anglais par Noël Burch].
- Utopies et pédagogies.* Actes du colloque international Waldersbach (Bas-Rhin), 27-29 mai 2002. Ouvrage coordonné par Loïc Chalmel. Waldersbach [Bas-Rhin] : Musée Jean-Frédéric Oberlin, s.d. – 308 p.
- VAN ZANTEN Agnès. *Les politiques d'éducation.* Paris : PUF, 2004.
- VERGNIOUX Alain (coord.). *Penser l'éducation : notions clés en philosophie de l'éducation / préface de Daniel Hameline.* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 214 p. (Pédagogies).
- VERGNE Francis. *L'avenir n'est pas à vendre : un autre regard sur l'orientation scolaire et professionnelle.* Paris : Nouveaux regards ; Syllepse : 2005. – 193 p.

VERNEUIL Yves. *Les agrégés : histoire d'une exception française*. Paris : Belin, 2005. – 367 p. (Histoire de l'éducation).

VIAUD Marie-Laure. *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF, 2005. – 260 p. (Partage du savoir).

VYGOTSKI Lev Semionovitch. *Psychologie de l'art* / traduction de Françoise Sève. Paris : La Dispute, 2005. – 381 p.

WEBER Louis. *Une constitution contre l'Europe ?* / préface de Gérard Aschiéri Paris : Nouveaux regards ; Syllepse : 2005. – 158 p. (Comprendre et agir).

ISSN : 0755-9593
ISBN : 2-9506879-3-8

Les Sciences
de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

Contextes et interactions éducatives

vol. 38, n° 2, 2005

Alain VERGNIoux

Introduction

Daniel GAYET

Enfants et parents dans les aires de jeux

Nathalie CHAPON-CROUZET

Modes d'organisation et relations dans la fratrie en situation de placement familial

Marie-Pierre CHOPIN

La couleur des masques. Étude des fonctions du surnom dans une population de lycéens : reconnaissance et coexistence

Jean HOUSSAYE

Construction et gestion de réseaux de relations en centre de vacances d'enfants

Pierre MERLE

Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves.
Contribution à une sociologie de l'expérience subjective.

NOTES DE LECTURE

NOUS AVONS REÇU

Abonnement (4 numéros par an) :

Institutions : 50 € – Individuels : 40 € – Étudiants (sur présentation de la carte) : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 61 96 Fax : 02 31 56 54 58

e-mail : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/mrsh/CERSE

Family Educational Practices and Schooling

Geneviève Bergonnier-Dupuy – Family and schooling

5

This article aims at presenting the main research trends that may bring information regarding the impact of family environment on children and teenagers schooling. That is : the analysis of family educational styles, of parental support to school education, and as far as younger children are concerned, of the study of educational practices and of the parent-child interactions regarding learning issues (problem solving, language interactions, practices centered around reading). The question is : what, directly or indirectly, regarding family socialisation, and according to the age of the child, will favour high achievement and successful school integration or on the contrary will be liable to lead to adaptation problems ? The results coming from various research fields are relatively consistent. They emphasize the assets of a family education favouring autonomy and child fulfilment. The combination of affective availability and of strategies encouraging autonomy always has a positive impact on the child's behaviour and achievements, particularly at school. Though, is this assertion valid whatever the social background ? Furthermore, the available data do not make it possible to have a clear vision of important educational issues according to the age of the child-teenager. Finally, in a context where the relationships between generations and genders as well as the place of the child within the family have considerably evolved, the challenge of new research will consist in taking into account the complexity of contemporary reality.

Florence Labrell – What does research on parental support regarding the knowledge acquisition of young children teach us versus the implementation of speech learning at nursery school ?

17

The idea of this article is to consider the possible contributions from research works dealing with adult-child guardianship interactions and more particularly with parent-child interactions regarding the implementation of early speech learning developments, such as they are expected at nursery school level. In his family and school environment, the child acquires some knowledge which is different and similar at the same time, especially at the first stages of school. Therefore we think that the findings of some works centered on parent-child interactions, although a priori bearing an essentially theoretical impact, can be reinvested in pedagogical practices or at least considered in those terms. Having carefully studied the contributions of Vygotsky's and even more so of Bruner's theoretical prospects, we insist on the momentous importance of speech for the building of knowledge, in particular regarding thought structuration. Several empirical studies (based on tests on the categorization of objects and on the memorizing of the name of objects) are submitted in order to give an account of the links between parental discourse and the building of knowledge by young children. We will examine an American theoretical approach, the one about distancing oneself, we will then study how French research makes this model operational within the context of tasks consisting in memorizing objects.

Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vrignaud – Comparison of the relationships between parental education and pupils school achievements in contrasted socio-cultural backgrounds (working class and non working class environments)

29

Most research works dealing with the relationship between family education and pupils school achievements are based on the implicit or explicit assumption that these relationships are independent from the social background. This research

on the contrary deals with possible differences regarding these relationships, which might depend on the background, either working class or non working class. The hypothesis has been tested via a secondary analysis of the survey, 20 years later (Flieller, Manciaux & Kopp, 1995). An explanatory model of school achievements has been built according to the variables available in this survey. The conformity to the theoretical model has been tested by causative trails analyses made with AMOS and LISREL software, bearing on the whole sample (492 pupils in the first year of primary school and their families) as well as on two contrasted sub-samples (246 working class families and 246 non working class families). The results display adequation between the data and the model, and account for 59 % of the results of the variations concerning school achievements. The main point is that the comparison between the working class sample and the non working class sample using a model of structural equations reveals that the web of relations between the variables of the model shows significant differences between the two backgrounds. The influence of the socio cultural background on pupils school achievements might very well result from school for working class children and result more from family education for non working class children. This interpretation of the results of this research must be confirmed by other research works.

Myriam de Léonardis, Hélène Féchant, Yves Prêteur – Forms of school experience and family socialization concerning fourth formers in non vocational secondary schools

47

The aim is to grasp how forms of school experience fit with forms of family socialisation (socio cultural background, parental educational practises, brothers and sisters within the family). The question is : among the forms of interpretation and among the various meanings pupils give to school experience, what, in their views, is liable to facilitate intellectual activity or on the contrary to make it more difficult. 180 teenagers, ranging from 13 to 16 and 332 parents (179 mothers and 153 fathers) have been questioned via a questionnaire. The questionnaire submitted to the teenagers entailed 31 questions dealing with their school experience, their careers plans, the family support they got in their own views. The parents have answered a questionnaire assessing their educational practices. A decreasing hierarchical classification has brought out 5 profiles associating forms of school experience with differentiated modes of family socialization

Rollande Deslandes, Richard Cloutier – Parental practices and school success in relation to family structure and teenagers gender

61

This article deals with the comparison of some indicators measuring school success and father and mother educational practices in relation to family structure and teenagers gender. The idea is to identify the contexts which might be susceptible to put teenagers at risk in terms of school achievements. Students results, students expectations and time devoted to homework and autonomy are some of the selected indicators. The educational practices have been studied from the point of view of parental practices, so called basic parental practices (parental style) and of practices linked to school support. The data have been gathered at the level of the second year spent at secondary school (age on average = 14,5) then at the level of the third and fourth year, among 518 teenagers (282 girls and 216 boys, 24 % of non traditional families). The results underline that the students attending the second year of secondary school (age on average = 14,5) from non traditional families are more vulnerable, especially

boys. Girls are well ahead of boys on several indicators of school success. According to teenagers perceptions, non traditional family fathers display a more permissive parental style, when mothers prove closer to their daughters from the third year of secondary school onwards (age on average =15,5). Non traditional fathers and mothers are less active participants in school work and follow up work than their counterpart in traditional families. The authors question the factors liable to explain the good performances of young people who come from non traditional families beyond the second year of secondary school.

Céline Piquée – Social diversity in primary schools : effects on pupils' experiences and school achievements

75

The issue is the testing of the hypothesis of a relationship between the social composition of schools and pupils' school achievements, an indirect relationship which supposedly would transit via alterations in the students' behaviours. The analysis is based on two primary schools used as samples, which are attended by children of mixed social backgrounds. The results reveal substantial differences in pupils' behaviours according to the context. Although we might be highly tempted to conclude on effects in terms of school achievement, the results have to be balanced according to the pupils' ages and school levels.

Denis Leroy – An example of compared didactical analysis : auxiliary teachers and primary school teachers

91

This article looks into the types of support provided by primary school teachers and auxiliary teachers to fifth year primary school children under usual teaching conditions at times when the pupils are confronted with the task of solving problems which have been submitted to them on an individual basis. The main concept is the gesture, defined as the action of a teacher who sets himself the aim of relating pupils to objects of diverse kinds : technics, items of knowledge, material and symbolic objects. The compared didactical analysis gives an account of ways of proceeding, basing oneself on the ostentation gesture, and at the same time underlines unequal didactical achievements, varying according to the modes and contexts of the implementation.

Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty – Psychoanalytical clinical research in the field of training and education

111

This brief abstract aims at summing up the research works which have been published so far in the field of training and education since 1987 and which are related to a psychoanalytically oriented clinical approach. This piece of work follows the abstract which was published at that date in the *Revue française de pédagogie* and showed the constitution of this specific field of research, in the path of what Freud stated in 1913, that is : psychoanalysis can be beneficial to pedagogy. In the first part of the article, we attempted to describe the evolution of this approach over the last 20 years setting it within the frame of a broader evolution of the social context and of psychoanalytical clinical practice. This leads us into considering several issues regarding the epistemology of this research. In the second part, we give a panorama of the works and of the research done, we classify the works under three headings, the "infantile", "the relationship(s) to knowledge", the tryptic "groups-institutions-organizations". We thought they would constitute organizing and/or federating notions in this field.

Erzieherische Praktiken in der Familie und Schulbesuch

Geneviève Bergonnier-Dupuy – Familie(n) und Schulkarriere

5

Dieser Artikel möchte die Haupttrichtlinien der Forschung darstellen, die darüber informieren können, wie das Familienumfeld die Schulkarriere des Kindes bzw. des Jugendlichen beeinflusst. Es handelt sich um die Analyse des Erziehungsstils in der Familie, die Analyse der elterlichen Begleitung der Schulkarriere und für die Jüngeren die Untersuchung der erzieherischen Praktiken und der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, die mit dem Lernprozess verbunden sind (Problemlösung, sprachliche Interaktionen, Leselernbegleitung). In der Tat geht es um folgende Frage : Was trägt je nach Alter eines Kindes bei der Sozialisierung und Erziehung in der familie auf direkte oder indirekte Weise zum Erfolg und zur schulischen Integration bei oder umgekehrt was zieht Anpassungsprobleme nach sich ? Die Ergebnisse aus den verschiedenen Gebieten hängen relativ gut zusammen. Sie betonen die Vorteile einer auf Autonomie und Entfaltung des Kindes basierende Erziehung. Die affektive Beschaffenheit und die Förderung zur Autonomie bei den Eltern wirken sich stets positiv auf das Verhalten des Kindes und auf seine schulischen Leistungen aus. Gilt es aber in allen sozialen Milieus ? Darüber hinaus erlauben die gebrauchbaren Daten es nicht, eine klare Übersicht darüber zu gewinnen, welche Aspekte der Erziehung je nach Alter des Kindes bzw. des Jugendlichen von Bedeutung sind. Schließlich, da sich die Verhältnisse zwischen den Generationen und der Platz der Kinder in der Familie beträchtlich verändert haben, besteht die Aufforderung für neue Forschungsarbeiten darin, die Kompliziertheit der aktuellen Realität einzubeziehen.

Florence Labrell – Was erfahren wir aus den Forschungsarbeiten über die elterliche Unterstützung bei der Kenntnissenbildung im Hinblick auf die sprachlichen Anfänge in der école maternelle (Kindergarten) ?

17

Das Ziel dieses Artikels ist es, über den möglichen Beitrag der Forschungsarbeiten über die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, besonders zwischen Eltern und Kindern zu überlegen, und darüber wie sie sich auf die frühen Sprachanfänge auswirken, wie man sie in der Ecole Maternelle (Kindergarten) definiert. In der Familie und in der Schule erwirbt der Schüler verschiedenartige und zugleich identische Kenntnisse, vor allem in den ersten Etappen des Schulbesuchs. Wir denken also, die Ergebnisse einiger Forschungsarbeiten, die über die Interaktion zwischen Eltern und Kindern basieren – obwohl sie von vornherein einen grundsätzlich theoretischen Anspruch haben – können in einige pädagogischen Problemen wenn nicht gleich umgesetzt werden, dann mindestens als Denkmuster dienen. Nachdem wir den Beitrag der theoretischen Perspektiven von Vygotski und vor allem von Bruner betrachtet haben, betonen wir die Bedeutung der Sprache bei der Kenntnissenbildung und besonders in der Gestaltung der Denkweise. Mehrere empirischen Studien werden dargestellt (Kategorisierung von Objekten, Memorisierung von Objektnamen), um die Beziehungen zwischen den Worten der Eltern und der Kenntnissenbildung bei jungen Kindern zu zeigen (4-Klässler). Wir arbeiten ausführlich über die amerikanische Theorie der Verfremdung und sehen dazu, wie französische Arbeiten dieses Modell bei Aufgaben der Objektmemorisierung in die Praxis umsetzen.

Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vrignaud – Vergleich bei Verhältnissen zwischen der elterlichen Erziehung und den Schulleistungen in zwei verschiedenen soziokulturellen Milieus (das Arbeitermilieu und die anderen)

29

Die meisten Forschungsarbeiten über die Verhältnisse zwischen elterlicher Erziehung und Schulleistungen beruhen auf dem ausdrücklichen oder impliziten Postulat, dass diese Beziehungen unabhängig vom soziokulturellen Milieu sind. Vorliegende Studie beschäftigt sich im Gegenteil mit eventuellen Unterschieden in jenen Verhältnissen zwischen Arbeitermilieu und andere Milieus. Die Hypothese wurde mittels einer sekundären Analyse der Untersuchung 20 Jahre später auf die Probe gestellt (Flieller, Manciaux & Kop, 1995). Ein Erklärungsmuster der Schulleistungen wurde aufgrund der in dieser Studie verfügbaren Daten gebaut. Wir haben die Übereinstimmung der Daten mit dem theoretischen Muster geprüft durch Analysen der kausalen Zusammenhänge mit Hilfe der Software AMOS und LISREL, einerseits über die gesamte Probegruppe (492 Schüler aus dem CM1 * und ihre Familien), andererseits über zwei verschiedene Untergruppen (246 aus dem Arbeitermilieu und 246 aus anderen Milieus). Die Ergebnisse zeigen die Übereinstimmung der Daten mit dem Muster, das 59 % der Abweichung in den Schulleistungen erklären kann. Vor allem zeigt aber mit Hilfe struktureller Gleichungen der Vergleich zwischen der Probegruppe aus dem Arbeitermilieu und der anderen, dass das Beziehungsnetz zwischen den Daten des Modells erhebliche Unterschiede aufweist. Es könnte sein, dass der Einfluß des soziokulturellen Milieus auf die Schulleistung eher über die Schule für Kinder aus dem Arbeitermilieu, eher über die Erziehung in der Familie für Kinder aus anderen Milieus geht. Diese Auslegung der Ergebnisse muss jedoch durch weitere Forschungsarbeiten bestätigt werden.

Myriam de Léonardis, Hélène Féchant, Yves Prêteur – Modalitäten der Schulerfahrung und Familiensozialisierung bei Schülern aus der 3^e (9-Klässler)

47

Unser Ziel ist zu begreifen, wie bei Jugendlichen Modalitäten der Schulerfahrung und Sozialisierungsformen in der Familie ineinandergreifen (soziokulturelles Milieu, elterliche Erziehungspraktiken und Zusammensetzung der Familie [Geschwister]). Unter den Vorgängen, wie die Schüler ihre Schulkarriere interpretieren und welchen Sinn sie ihr geben, handelt es sich dann darum zu erfassen, was ihnen imstande zu sein scheint, die intellektuelle Arbeit zu erleichtern oder zu erschweren. 180 Jugendlichen von 13 bis 16 und 332 Eltern (179 Mütter und 153 Väter) haben einen Fragebogen ausgefüllt. Der für die Jugendlichen bestimmte Fragebogen enthält 31 Fragen, was ihre Schulerfahrung, ihre Pläne und ihre Meinung über die Familienunterstützung anbelangt. Die Eltern für ihren Teil haben Fragen über ihre erzieherischen Praktiken beantwortet. Eine hierarchische Klassifizierung hat uns dazu geführt, fünf verschiedene Typen zu unterscheiden, die Schulerfahrungsformen und Sozialisierungsprozesse in der familiemiteinander verbinden.

Rollande Deslandes, Richard Cloutier – Elterliche Praktiken und Schulerfolg im Vergleich mit der Familienstruktur und dem Geschlecht der Jugendlichen

61

Dieser Artikel befasst sich mit dem Vergleich einiger Indikatoren des Schulerfolgs und der erzieherischen Praktiken des Vaters und der Mutter im

* CM1 entspricht ungefähr der 4. Klasse

Vergleich mit der Familienstruktur und dem Geschlecht der Jugendlichen. Das Ziel besteht darin, die Umstände zu identifizieren, die die Jugendlichen mehr oder weniger Schwierigkeiten im Schulerfolg bereiten. Unter den Indikatoren des schulerfolgs erscheinen die schulischen Ergebnisse und Wünsche, die Zeit, die der Schüler den Hausaufgaben widmet und die Autonomie des Schülers. Wir analysieren die erzieherischen Praktiken unter dem Gesichtspunkt der sogenannten Basispraktiken der Eltern (elterlicher Stil) und der Praktiken, was die schulische Begleitung betrifft. Die Daten wurden in der "2^e secondaire" (Durchschnittsalter : 14,5 Jahre) und in der "3^e und 4^e secondaire" bei 518 Jugendlichen gesammelt (282 Mädchen, 216 Jungen, 24 % untraditionelle Familien). Die Ergebnisse heben die größere Verletzlichkeit der Schüler (und besonders der Jungen) aus der "2^e secondaire" (Durchschnittsalter : 14,5 Jahre) hervor, die aus untraditionellen Familien stammen. Für jede studierte Stufe behalten die Mädchen den Vorrang in mehreren Indikatoren des Schulerfolgs. Dem Standpunkt der Jugendlichen nach gelten die Väter untraditioneller Familien als permissiv, während Mütter ab der "3^e secondaire" (Durchschnittsalter : 15,5 Jahre) eine Mutter-Tochter – Achse bilden. Väter und Mütter untraditioneller Familien begleiten weniger die Schulkarriere ihrer Kinder als die Eltern traditioneller Familien. Die Autoren stellen sich Fragen über die Faktoren, die den Schulerfolg der Jugendlichen aus untraditioneller Familien über der "2^e secondaire" hinaus erklären können.

Céline Piquée – Soziale Mischung : Wirkungen über Schulerfahrung und Schulerfolg der Schüler

75

Dieser Artikel befasst sich damit, die Hypothese eines Verhältnisses zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schulen und dem Schulerfolg der Schüler zu prüfen, ein indirektes Verhältnis, das über Veränderungen im Verhalten der Schüler geht. Die Analyse beruht auf zwei Probestrukturen von Grundschulen, die je eine sozial unterschiedliche Schülerschaft aufnehmen. Die Ergebnisse zeugen von bedeutsamen Differenzierungen im Verhalten der Schüler je nach Kontexten. Allerdings, obwohl die Versuchung groß ist, Nachwirkungen über den Schulerfolg daraus zu schließen, müssen die Ergebnisse je nach Schulniveau und Alter der Schüler nuanciert werden.

Denis Leroy – Ein Beispiel vergleichender didaktischer Analyse : « Aides-Educateurs* » und Grundschullehrer

91

Dieser Artikel analysiert die Hilfen, die Erwachsene (« Aides-Educateurs * » und Grundschullehrer) im CM1 ** leisten, in herkömmlichen Unterrichtsumständen, im Moment wo Schüler auf individuelle Weise Probleme lösen sollen. Der Hauptbegriff ist die Geste, die als Handlungsweise eines Lehrers definiert wird, dessen Ziel es ist, Schüler mit Objekten verschiedenartiger Natur in Verbindung zu setzen : Techniken, Kenntnisse, materielle oder symbolische Objekte. Die vergleichende didaktische Analyse zeugt mit dem Beispiel der Geste der Ostension von verschiedenen Handlungsweisen, die gewissermaßen generisch sind und dabei ungleiche didaktische Gewinne hervorheben je nach Modalitäten und Kontexten der Anwendung.

* « Aides-Educateurs » sind Hilfspersonal an Schulen.

** CM1 entspricht ungefähr der 4. Klasse.

Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty – Klinische Untersuchungen mit psychoanalytischem Hintergrund im Gebiet der Erziehung und der Ausbildung.

111

Die Autoren dieser synthetischen Arbeit nehmen sich vor, den Stand von den Forschungsarbeiten zu ermitteln, die im Gebiet der Erziehung und der Ausbildung seit 1987 veröffentlicht wurden und sich auf eine klinische Perspektive mit psychoanalytischem Hintergrund beziehen. Diese Forschungsarbeit erfolgt sich aus der synthetischen Arbeit, die damals in der *Revue Française de Pédagogie* erschienen ist und von der Bildung jenes Spezialforschungsgebietes gezeugt hat im Hinblick auf das, was S. Freud schon 1913 behauptet hat, nämlich dass Psychoanalyse von großem Interesse für die Pädagogik sein kann. Im ersten Teil des Artikels haben wir die Entwicklung jener Perspektive in den zwei letzten Jahrzehnten analysiert und wir haben sie im Rahmen der umfassenderen Entwicklung des sozialen Kontexts und der gleichzeitigen Entwicklung der Psychoanalyse situiert. Es hat uns dazu geführt, mehrere Punkte über die Epistemologie jener Forschungsarbeiten zu erörtern. Im zweiten Teil des Artikels bieten wir einen Überblick über Forschungsarbeiten, die wir unter drei Rubriken zusammengestellt haben: "das Kind", "das Verhältnis zum Wissen", und "Gruppen-Institutionen-Organisationen", denn wir haben gemeint, sie stellen organisatorische und/oder ordnende Begriffe in diesem Gebiet dar.

Prácticas educativas y familiares y escolarización*Geneviève Bergonnier-Dupuy – Familia(s) y escolarización*

5

La intención de este artículo es presentar las grandes orientaciones de investigación que puedan proporcionar informaciones a propósito de la influencia del entorno familiar sobre la escolarización del niño y del adolescente. Son el análisis de los estilos educativos familiares, el análisis del acompañamiento por los padres en la escolaridad, y, para los más jóvenes, el estudio de prácticas educativas y las interacciones padres-hijos relacionadas con el aprendizaje (resolución de problemas, interacciones de lenguaje, prácticas de aprendizaje de la lectura). De hecho, la pregunta es la siguiente : dentro de la socialización y la educación familiares, y según la edad del chico, ¿ qué es lo que favorece, directa o indirectamente, el éxito y la integración escolar, o, al revés, es capaz de acarrear problemas de adaptación ? Los resultados de investigaciones que provienen de los diferentes campos son relativamente coherentes entre ellos. Ponen en evidencia las ventajas de una educación familiar basada en la autonomía y la plenitud del chico. La combinación de la disponibilidad afectiva y del aliento a la autonomía siempre tiene un efecto favorable sobre el comportamiento del chico y sus resultados en las evaluaciones, especialmente en la escuela. ¿ Es el caso en todos los medios sociales ? Del mismo modo, los datos utilizables no permiten tener una visión clara de las dimensiones de la educación importantes según la edad del niño-adolescente. Por fin, en un contexto en el que las relaciones entre los géneros, entre las generaciones y el lugar que ocupan los chicos en la familia se han modificado considerablemente, el desafío de las nuevas investigaciones consistirá en tomar en cuenta la complejidad de la realidad contemporánea.

Florence Labrell – ¿ Qué nos enseñan las investigaciones sobre el apoyo de los padres en los conocimientos de los niños para la colocación de los aprendizajes del lenguaje en la escuela de párvulos ?

17

El objetivo de este artículo es llevar a cabo una reflexión sobre las posibles aportaciones de las investigaciones sobre las interacciones de tutela adultos-chicos, más precisamente padres-hijos, en la colocación de los aprendizajes de lenguaje precoces, tal y como los esperan en la escuela de párvulos. Con su familia y en la escuela, el niño adquiere saberes a la vez diferentes e idénticos, sobre todo en los dos primeros ciclos de escolarización. Pensamos pues que los resultados de ciertos trabajos centrados en las interacciones padres-hijos, teniendo un alcance esencialmente teórico pueden ser si no utilizados en ciertas prácticas pedagógicas, por lo menos pensados en estos términos. Después de considerar las aportaciones de las perspectivas teóricas de Vygotski y sobre todo de Bruner, hacemos hincapié en la importancia del lenguaje en la construcción de los conocimientos y particularmente en la estructuración del pensamiento. Presentamos varios estudios empíricos (a partir de pruebas de categorización de objetos, de memorización de nombres de objetos) para dar cuenta de los vínculos que existen entre el discurso de los padres y la construcción de los conocimientos para el niño. Detallaremos un enfoque teórico americano, el de la distanciamiento y veremos cómo las investigaciones francesas operacionalizan este modelo en el marco de tareas de memorización de objetos.

Youssef Tazouti, André Flieller, Pierre Vergnaud – Comparación de las relaciones entre la educación de los padres y los resultados escolares en dos medios socioculturales contrastados (popular y no popular)

29

La mayoría de las investigaciones sobre las relaciones entre la educación familiar y los resultados escolares descansan en el postulado implícito o explícito que estas relaciones son independientes del medio sociocultural. La presente investigación se interesa al contrario por la existencia de eventuales diferencias entre los medios popular y no popular. Se ha puesto a prueba la hipótesis por medio de un análisis secundario de la encuesta 20 años más tarde (Flieller, Manciaux & Kop, 1995). Se ha elaborado un modelo explicativo de los resultados escolares en función de variables disponibles en esta encuesta. La conformidad de los datos al modelo teórico ha sido sometido a una prueba con análisis en pistas causales efectuados con los logicales AMOS y LISREL, por una parte en la muestra global (492 alumnos de CE1 y sus familias) y por otra parte en dos submuestras contrastadas (246 familias populares y 246 no populares). Los resultados muestran la adecuación de los datos al modelo, que explica el 59 % de la variación de los resultados escolares. Pero sobre todo, la comparación entre la muestra popular y la muestra no popular con un modelo de ecuaciones estructurales revela que la red de relaciones entre las variables del modelo presenta diferencias significativas entre los dos medios. Podría ser que la influencia del medio sociocultural sobre los resultados escolares pase más por la escuela para los niños de medio popular y más por la educación familiar para los niños de medio no popular. Esta interpretación de los resultados requiere una confirmación por medio de nuevas investigaciones.

Myriam de Léonardis, Hélène Féchant, Yves Prêteur – Modalidades de la experiencia escolar y socialización familiar de colegas de « troisième générale »

47

Nuestro objetivo es comprender cómo se articulan en el momento de la adolescencia modalidades de la experiencia escolar con formas de socialización familiar (pertenencia sociocultural, prácticas educativas de los padres, y composición de los hermanos). Entonces se trata de captar entre los modos de interpretación y de atribución de sentido que los alumnos dan a su escolaridad lo que les parece capaz de facilitar o de dificultar la implicación en el trabajo intelectual. 180 adolescentes de 13 a 16 años de edad y 332 padres (179 madres y 153 padres) han sido interrogados por medio de un cuestionario. El cuestionario dirigido a los adolescentes consta de 31 preguntas relativas a su experiencia escolar, a su proyecto y a su implicación en el trabajo intelectual. Por su parte, los padres han contestado a un cuestionario que permite evaluar sus prácticas educativas. Una clasificación jerárquica descendente ha permitido destacar cinco perfiles que asocian formas de experiencia escolar y modos de socialización familiar diferenciados.

Rollande Deslandes, Richard Cloutier – Prácticas de los padres y éxito escolar en función de la estructura familiar y del tipo de adolescentes

61

Este artículo trata de la comparación de ciertos indicadores del éxito escolar de las prácticas educativas del padre y de la madre en función de la estructura familiar y del tipo de adolescentes. El propósito es identificar los contextos capaces de hacer correr riesgos a los adolescentes en términos de éxito escolar. Entre los indicadores del éxito escolar examinados figuran los resultados y las aspiraciones escolares, el tiempo dedicado a los deberes y la autonomía del alumno. Se estudian las prácticas educativas desde el punto de vista de las prácticas de los padres consi-

deradas como básicas (estilo de los padres) y las prácticas en relación con el seguimiento escolar. Los datos han sido recogidos en 2e secundaria (edad media = 14.5 años) después en 3 y 4e secundarias, dirigiéndose a 518 adolescentes (282 chicas, 216 chicos, 24 % de familias no tradicionales). Los resultados ponen de manifiesto la mayor vulnerabilidad de los alumnos de 2e secundaria (M=14.5 años) procedentes de familias no tradicionales y más particularmente de los chicos. Para cada uno de los niveles escolares examinados, las chicas conservan su ventaja sobre varios indicadores del éxito escolar. Según las percepciones de los adolescentes, los padres de familias no tradicionales hacen alarde de un estilo de padres permisivo mientras que las madres manifiestan un eje madre-hija a partir del 3e año de la secundaria (M=15.5 años). Los padres y las madres de familias no tradicionales participan menos en el seguimiento escolar de sus hijos que los de familias tradicionales. Los autores se interrogan sobre los factores que explican el éxito escolar de los jóvenes procedentes de familias no tradicionales más allá del 2e año de la secundaria.

Céline Piquée – La coeducación social en la escuela primaria : incidencias sobre la experiencia escolar y el éxito escolar de los alumnos

75

El objeto de este artículo es comprobar la hipótesis de una relación entre la composición social de los establecimientos y el éxito escolar de los alumnos, relación indirecta que transita por modificaciones de las actitudes de los alumnos. El análisis se basa en dos muestras de escuelas primarias que acogen públicos socialmente diferenciados. Los resultados muestran diferenciaciones sensibles en las actitudes de los alumnos según los contextos. Sin embargo, si es fuerte la tentación de deducir efectos sobre el éxito escolar, hay que matizar los resultados según el nivel escolar y la edad de los alumnos.

Denis Leroy – Un caso de análisis didáctico comparado : los auxiliares de educación y los profesores de escuela

91

Este artículo estudia las ayudas que adultos tutores – profesores de escuela y auxiliares de educación – proponen a alumnos de 4e en condiciones corrientes de enseñanza en el momento en que estos alumnos tienen a cargo la resolución individual de problemas que se les propone. El concepto principal es el gesto, definido como la acción de un profesor cuyo fin es poner en relación alumnos y objetos de naturalezas diversas : técnicas, cultura, objetos materiales, simbólicos. A partir del ejemplo del gesto de ostensión, el análisis didáctico comparado da cuenta aquí de maneras de actuar que presentan cierto grado de genericidad, poniendo en evidencia rendimientos didácticos desiguales según las modalidades y los contextos de práctica.

Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty – Investigaciones clínicas de orientación psicanalítica en el campo de la educación y de la formación

111

Esta nota de síntesis propone recapitular los trabajos de investigación publicados en el campo de la educación y de la formación desde 1987 y que dependen de un enfoque clínico de orientación psicanalítica. Este trabajo es continuación de la nota de síntesis publicada entonces en la *Revue française de pédagogie* que mostraba la constitución de este campo específico de investigación en la línea de lo que S. Freud enunció en 1913, a saber que la psicanálisis podía presentar cierto interés para la pedagogía. En la primera parte del artículo, nos hemos dedicado a describir la evolución de este enfoque en los dos últimos decenios,

situándola en el marco de una evolución más amplia del contexto social y de una evolución concomitante de la clínica psicanalítica. Esto nos conduce a discutir varias preguntas relativas a la epistemología de estas investigaciones. En la segunda parte del artículo, proponemos un panorama de los trabajos y de las investigaciones, reagrupándolos en tres secciones, « lo infantil », « la (s) relación (es) al (a los) saber(es) » y el tríptico « grupos-instituciones-organizaciones » de las que hemos pensado que constituían nociones organizadoras y/o federadoras de este campo.

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris abonnement(s) à la **Revue française de pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS	
jusqu'au 31 juillet 2005	
Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	50 €
Corse	50 €
DOM	49,51 €
Guyane, TOM	48,97 €
Étranger	60 €
Prix de vente au numéro	15 €
<p>Institut national de recherche pédagogique Service des publications – 19, mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07 Abonnements : 04 72 76 61 66 / Vente au numéro : 04 72 76 61 64 Télécopie : 04 72 76 61 68</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). • Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Établir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 	
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :</p> <p>INRP - Service des Publications - 19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07</p>	

