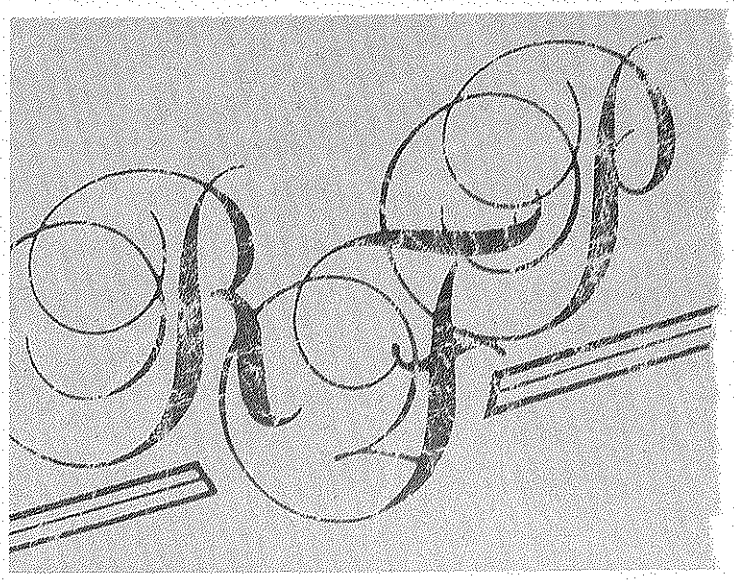
N° 96 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1991



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1) 46.34.90.78.

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'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Note de la rédaction

1967-1991. La Revue Française de Pédagogie a près de vingt-cinq ans. Depuis sa création, sa présentation a peu évolué hormis quelques changements mineurs au début des années 1980. Aujourd'hui, selon les vœux du comité de rédaction, voici une nouvelle formule en vue d'améliorer l'image de la revue et d'obtenir une meilleure lisibilité.

Sommaire

Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet

Le présent article fait la synthèse d'un ensemble de sept recherches différentes visant à comprendre et à expliquer la problématique de la trajectoire scolaire et sociale. Il rassemble les résultats d'études ponctuelles qui ont utilisé des méthodologies diverses et fait appel à des conceptions théoriques variées. Il tente de mettre en évidence un flux de déterminations psychosociales, proximales et distales, qui s'exerce au travers des éléments suivants : comportements, représentations, interactions verbales, stratégies, projets éducatifs et socio-professionnels.

INTRODUCTION

Au cours de ces quinze dernières années, le CERIS (1) a tenté de cerner un ensemble de déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. Nous nous proposons ci-après de présenter les recherches qui ont permis de dégager des éléments contribuant à la construction d'un itinéraire de vie. Certes, il ne s'agit nullement de rapporter ici un bilan exhaustif des connaissances qui résultent de l'examen de l'inégalité des chances de succès tant scolaire que social. Nous nous proposons de privilégier quelques repères susceptibles de structurer la problématique de la trajectoire scolaire et sociale. En fait, nous avons voulu un tant soit peu dévoiler les composantes, structures et mécanismes qui sous-tendent la mobilité scolaire et sociale, celle-ci s'inscrivant dans des espaces sociaux particuliers. Nous parlons ici de « dévoilement » car les processus et stratégies sous-jacents au phénomène sont le plus souvent peu accessibles à la conscience des acteurs... et des chercheurs, qui eux-mêmes sont inclus dans des espaces sociaux singuliers.

La problématique que nous voulons aborder ne se révèle donc pas simple. D'autant plus que la notion de réussite scolaire et sociale prendra des connotations très différentes en fonction de l'environnement social et culturel dans lequel baigne la famille.

Ainsi, la relativité du concept, l'occultation des éléments présidant à son élaboration et, qui plus est, l'extrême imbrication de ces éléments sont à l'origine du fait qu'au XXe siècle, on n'ait pas encore fourni de réponse satisfaisante au problème.

Il nous est dès lors apparu qu'une démarche faisant appel à des triangulations variées s'imposait. Nous pensons tout particulièrement à l'importance d'une triangulation théorique (qui a recours à des théories alternatives ou concurrentes) ou d'une triangulation méthodologique (qui utilise des méthodes différentes pour le même objet d'analyse) ou encore d'une triangulation par combinaison de niveaux (qui travaille à divers plans d'analyse).

Nous constaterons donc que les recherches présentées ci-après prennent appui sur les diverses orientations que nous proposent les sciences humaines : les visées psychologique, sociologique, historique, écologique, systémique,

etc. seront retenues. Ces recherches utilisent en outre des démarches instrumentales variées, sous-tendues par des approches épistémologiques et conceptuelles différentes, approches pratiquées, d'une part, « en extériorité » (analyse objective des structures du champ familial) et, d'autre part, « en intériorité » (analyse du monde vécu, de la subjectivité des acteurs sociaux). Ce n'est qu'à ce prix, croyons-nous, que nous pourrons un tant soit peu appréhender la réalité familiale dans son incroyable complexité. En d'autres termes, nous pensons que pour mieux saisir le champ des déterminations sociales et familiales, une prise en compte de nature dialectique s'impose, entre :

— les disciplines composant les sciences humaines ;

— les courants épistémologiques ;

— les orientations théoriques et conceptuelles ;

— les méthodes et techniques d'investigation ;

— les niveaux d'influences réciproques (les sous-systèmes composant l'écosystème dans lequel s'inscrit la famille) ;

— les plans d'analyse (comme par exemple, les diverses dimensions que sont les valeurs, les représentations, les attitudes, les comportements). Certes, il n'est pas aisé d'aborder une telle complexité. Cette perspective est pourtant, selon nous, la seule prometteuse. C'est la voie dans laquelle nous tentons d'avancer.

Dans un tel contexte, le CERIS a mené sept recherches dont les thèmes sont les suivants :

1. l'impact des attitudes, comportements, stratégies des parents et des caractéristiques environnementales sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant ;

2. l'impact, à long terme, de ces déterminants sur la trajectoire scolaire ;

3. la correspondance syntaxique mère-enfant ;

4. la perception de l'école par les parents de milieux sociaux contrastés et sa répercussion psychologique sur l'enfant ;

5. le poids du passé professionnel des générations antérieures sur le choix des filières scolaires de l'enfant (mobilité intergénérationnelle) ;

6. l'impact de la crise économique sur le projet parental ;

7. la dynamique de la démarginalisation : aspects familiaux.

Examinons quelles ont été ces sept recherches.

1. IMPACT DE LA FAMILLE SUR LE DÉVELOPPEMENT ET LES ACQUISITIONS SCOLAIRES DE L'ENFANT

La fonction parentale soulève le problème, très complexe, de mieux connaître les stratégies, les attitudes, les comportements et les caractéristiques environnementales qui ont une incidence sur le développement de l'enfant et sur son adaptation scolaire.

En 1979, une étude, menée au CERIS (Pourtois, 1979), poursuit un tel objectif. La recherche s'opère en deux étapes : d'une part, elle analyse les interférences simples entre les facteurs psychosociaux du milieu familial et la qualité du développement et l'adaptation scolaire de l'enfant ; d'autre part, elle utilise le schéma d'analyse des pistes causales (path analysis) qui permet de mieux saisir par quels intermédiaires agit tel ou tel facteur du milieu. La découverte des pistes d'interférence aboutit à la localisation des facteurs d'influence et montre comment s'articulent entre elles les représentations, attitudes et comportements éducatifs.

La première analyse met en évidence que des comportements, des attitudes éducatives et des traits de personnalité de la mère sont en relation avec une bonne qualité du développement et des adaptations scolaires de l'enfant ainsi qu'avec le milieu social dans lequel est intégré l'enfant.

Ces facteurs de privilège présentent un grand intérêt pour la définition d'une politique de l'éducation des parents qui voudrait faire connaître à tous et à chacun les privilèges qu'aujourd'hui se réservent certaines personnes sans qu'elles en soient nécessairement conscientes. Nous rapportons ci-après ces facteurs de privilège et indiquons leur rapport significatif soit avec la qualité du Développement de l'enfant (3) (D), soit avec la qualité de son Adaptation scolaire (AS). Nous avons examiné en outre si l'apparition du facteur de privilège était liée au milieu social favorisé (MS) ou s'il apparaissait indépendamment du milieu social.

Facteurs de comportement

1. Manifeste des conduites proactives qui tiennent compte des capacités de l'enfant (D/AS/MS).

2. Recourt à des conduites réactives qui facilitent l'apprentissage lorsqu'une difficulté se manifeste (D/AS/MS).

3. Exprime peu de sentiments d'anxiété, d'échec (D/AS/MS).

4. Livre peu d'informations (D/AS/MS).

5. Stimule la pensée de l'enfant (D/AS/MS).

6. Personnalise en faisant appel à l'expérience vécue (D/AS/MS).

7. Renforce positivement (D/AS/MS).

8. Exprime peu d'affects négatifs envers l'enfant (D/AS/MS).

9. Attribue une signification plus précise à la réponse de l'enfant et/ou une plus grande estime à son égard (D/AS).

10. Exprime plus aisément un affect désagréable émanant de l'activité (D).

11. Exige et/ou apporte une justification et/ou une explication à la réponse de l'enfant (AS/MS).

12. Donne à l'enfant le rôle initiateur (au cours des activités d'enseignement) (AS).

13. Fournit à l'enfant des standards de performance (AS).

14. Utilise peu de feedbacks correctifs (AS).

Facteurs d'attitude

1. Exprime une attitude tolérante (D/AS/MS).

2. Instaure une distance suffisante entre lui et l'enfant (D/MS).

3. Se fie avec assurance aux possibilités de l'enfant (D).

4. Reconnaît et respecte la présence de l'enfant (AS/MS).

Facteurs de personnalité

1. Manifeste une plus grande stabilité émotionnelle (D/AS/MS).

2. Dispose de possibilités intellectuelles supérieures (D/AS/MS).

3. Est bien adapté à son milieu familial (D/MS).

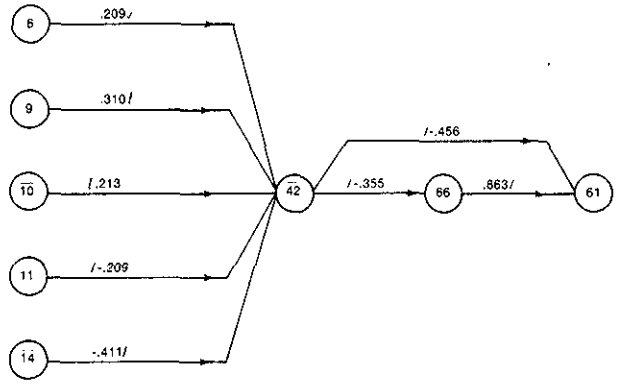
4. Contrôle sa sensibilité émotionnelle (D).

5. Fait preuve de persévérance et d'énergie (AS).

Le pattern éducatif d'un parent se compose d'un nombre plus ou moins grand de facteurs de privilège. Il est toutefois exclu d'imaginer qu'on puisse trouver auprès d'une seule personne, ou d'une seule famille, l'ensemble complet de ces facteurs. Chaque individu dispose d'un sous-ensemble de ces facteurs et il s'établit entre ces derniers une dynamique de champ qui définit l'identité et la pratique éducative de la personne et de la famille.

Quant à l'analyse des pistes causales, elle examine les multiples combinaisons qui peuvent exister entre les diverses variables psychosociales retenues dans le modèle théorique établi au préalable. L'interprétation des résultats repose essentiellement sur les valeurs observées à deux coefficients : le coefficient direct (qui exprime l'influence immédiate d'une variable sur une autre, les autres variables étant tenues pour constantes) et le coefficient indirect (qui exprime l'influence d'une variable sur une deuxième par l'intermédiaire d'une ou de plusieurs autres variables). Prenons deux exemples.

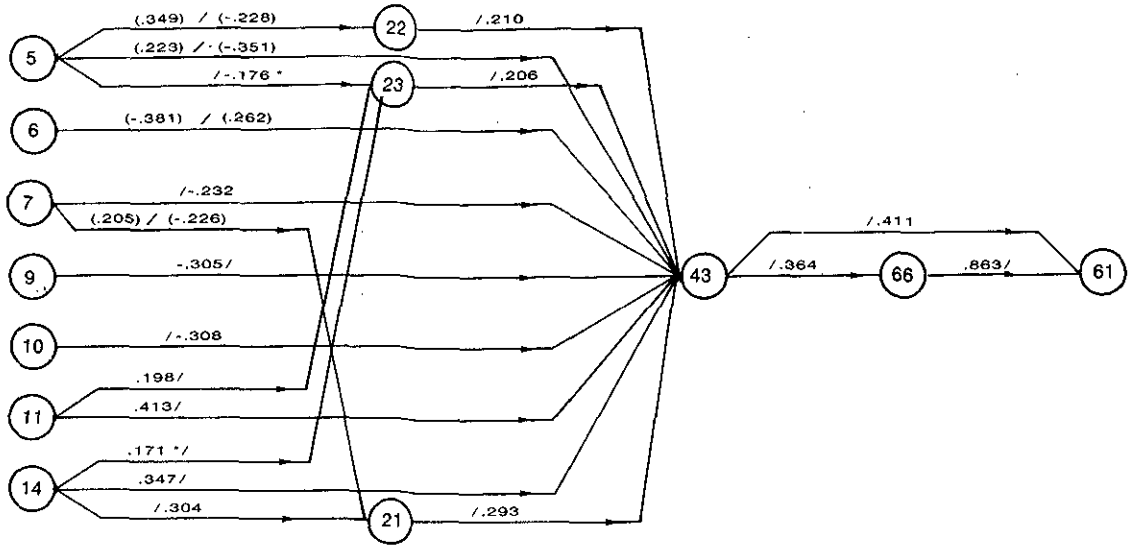
Examinons la piste qui mène à l'explication de la variable comportementale « imposition ». Le diagramme est le suivant (*) :



61 : Acquisitions scolaires ; 66 : Développement ; 42 : Pattern : Imposition ; 14 : Milieu social ; 11 : Intelligence ; 10 : Stabilité émotionnelle ; 9 : Adaptation sociale ; 6 : Tension nerveuse.

D'après J.-P. Pourtois, 1979, p. 193.

Nous constatons que cette conduite d'imposition interfère négativement avec d'une part le développement de l'enfant et, d'autre part, les acquisitions scolaires. Il s'agit, dans les deux cas, d'effets indirects négatifs. Un faible recours à cette conduite serait donc un facteur d'influence favorable. Nous constatons par ailleurs que les mères issues d'un milieu social défavorisé recourent de préférence à un enseignement de type impositif. L'instabilité nerveuse ainsi qu'une tendance à la soumission et au retrait social sont des facteurs favorables à l'expression d'un style éducatif impositif. En outre, les mères impositives ne disposeraient pas d'une intelligence de qualité supérieure.



61 : Acquisitions scolaires ; 66 : Développement ; 43 : Pattern : Développement ; 23 : Attitude : Rejet-Acceptation ; 22 : Attitude : Défiance-Confiance ; 21 : Attitude : Engagement-Détachement ; 14 : Milieu social ; 11 : Intelligence ; 10 : Stabilité émotionnelle ; 9 : Adaptation sociale ; 7 : Adaptation familiale ; 6 : Tension nerveuse ; 5 : Méfiance-Confiance ; * : Valeur non significative, proche du seuil fixé à P. 10.

D'après J.-P. Pourtois, 1979, p. 194.

Observons maintenant la piste qui conduit au comportement de « Développement », c'est-à-dire à la conduite de la mère qui stimule la pensée de l'enfant, qui *structure son expression*, qui demande une recherche personnelle.

Ce style favorise indirectement le développement de l'enfant et le prépare à réussir ultérieurement à l'école. Il est en cohérence avec les attitudes éducatives que sont le détachement, la confiance et l'acceptation. Deux traits de personnalité (stabilité émotionnelle et adaptation sociale) et une adaptation familiale de qualité sous-tendent cette conduite. On constate dans ce diagramme l'extrême richesse des variables qui interfèrent avec le style « Développement ». Cette caractéristique éducative des mères exigerait donc la mobilisation d'une série d'autres facteurs pour se manifester. Par ailleurs, nous observons la présence de plusieurs facteurs qui interviennent de façon composite et dialectique, c'est-à-dire par une relation à la fois directe et indirecte agissant en des sens opposés. Ainsi, le trait de personnalité « méfiance-confiance » peut agir directement, dans un sens, sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant et indirectement, dans l'autre sens, sur les deux mêmes variables — critères. Le même processus se manifeste pour la variable « adaptation familiale » qui, elle aussi, exerce un effet composite et dialectique. Ceci concrétise bien l'extrême complexité qui régit la mise en place de certaines pratiques éducatives. La variable « Développement » se révèle la plus complexe parmi l'ensemble des conduites éducatives des mères.

2. IMPACT, À LONG TERME, DES DÉTERMINANTS FAMILIAUX SUR LA TRAJECTOIRE SCOLAIRE

La recherche (Desmet, 1991) s'inscrit dans une étude longitudinale visant à comprendre et expliquer la trajectoire scolaire atteinte par de jeunes adultes (20-21 ans) pour lesquels on connaissait un certain nombre de caractéristiques personnelles et familiales alors qu'ils étaient âgés de 5-6 ans. Elle prend appui sur les données et résultats de l'étude présentée ci-avant (Pourtois, 1979).

La démarche de recherche a été double :

— une perspective quantitative a visé à cerner les variables les plus discriminantes de la trajectoire scolaire et à examiner la puissance de ces dernières ;

— une perspective qualitative a tenté de comprendre comment se dessinait une trajectoire scolaire par la façon dont le sujet construisait sa réalité et par l'analyse de la dynamique familiale.

La recherche quantitative met en évidence la puissance des facteurs psychosociaux qui agissent à long terme sur la trajectoire scolaire d'un sujet. Elle montre que si les variables personnelles (quotient intellectuel mesuré à 5 ans, acquisitions scolaires examinées à 6 ans) jouent un rôle important, les variables de l'environnement exercent également une fonction capitale. L'analyse discriminante permet tout particulièrement de retenir les facteurs émergents suivants :

— *le style éducatif maternel :* les conduites visant à accroître la signification de la démarche de l'enfant développent l'intelligence de l'enfant et favorisent l'accès à un enseignement supérieur ; un taux élevé de comportements d'enseignement direct et de contrôle de la compréhension de l'enfant s'observe chez les mères des sujets qui fréquentent l'enseignement professionnel ; toutefois, les mères des sujets qui poursuivent des études du plus haut niveau ne négligent pas d'utiliser de telles conduites (mais sans exagération) ; les comportements des mères qui ne tiennent pas compte des capacités de l'enfant sont peu aptes à susciter une trajectoire scolaire de qualité ;

— *les attitudes éducatives :* une trop grande tolérance de la part de la mère ne favorise pas chez les sujets l'exploitation de leurs ressources personnelles et/ou familiales en vue de leur accomplissement scolaire ; en d'autres termes, ces sujets fréquentent un niveau scolaire inférieur à ce qu'ils auraient pu prétendre sur la base des facteurs psychosociaux qui les caractérisent ;

— *le milieu socio-culturel :* son niveau croissant s'accompagne d'une qualité croissante de la trajectoire scolaire ; il discrimine particulièrement le groupe des sujets qui fréquentent l'enseignement professionnel des autres groupes de niveau scolaire. Nous remarquons que si nous éliminons du modèle la variable QI de l'enfant, variable très discriminante, le milieu social vient purement et simplement remplacer le QI ; ces deux variables sont pratiquement transposables. Par ailleurs, un faible niveau socio-culturel tend à caractériser les sujets qui n'ont pas atteint le niveau scolaire prévu pour eux sur la base de leurs caractéristiques personnelles et/ou familiales ;

— *l'adaptation familiale :* elle est une variable puissante et intéressante dans la mesure où elle intervient pour discriminer les deux groupes de niveau supérieur (qui ne se différenciaient pas sur la base de leurs caractéristiques personnelles) ; les mères du groupe des universitaires expriment une plus grande conflictualité que celles du groupe qui fréquente l'enseignement supérieur de type court ; l'adaptation familiale des mères des sujets de niveau professionnel est cependant la plus problématique ;

— *les traits de personnalité :* la soumission sociale et l'expansivité des mères vont de pair avec l'adaptation familiale pour discriminer les deux groupes de niveau supérieur (moins de soumission et moins d'expansivité chez les mères des universitaires) ; par ailleurs, une soumission sociale plus importante, une moins bonne stabilité émotionnelle et une tension énergétique plus limitée caractérisent les sujets qui ont atteint un niveau scolaire inférieur à ce qu'ils auraient pu prétendre sur la base de leurs composantes personnelles et/ou familiales.

Quant à la démarche qualitative, elle tente de réintroduire dans la recherche le « sujet social » avec sa singularité, son intentionnalité et sa subjectivité. Par ailleurs, l'appréhension de la dynamique interne spécifique de chaque famille peut aider à mieux comprendre comment se construit un itinéraire de vie. Agir de la sorte, c'est prendre en compte la complexité, le changement, les contradictions. Les récits de vie sont une technique apte à investiguer dans une telle perspective. « Raconte ton histoire scolaire » telle a été la consigne proposée à un échantillon de jeunes adultes. Les mères de ces derniers ont également été sollicitées pour faire revivre l'histoire scolaire de leur fils ou de leur fille. Deux types d'analyse de contenu thématique ont été effectués au départ des corpus recueillis. L'analyse transversale d'abord a examiné l'ensemble des récits, a juxtaposé et mis en relation les fragments dégagés. Elle a permis de mettre en évidence des unités répétitives à travers tous les récits. Une série d'analyses verticales (ou études de cas) a également été effectuée. Ce type d'analyse a permis de mieux saisir la dynamique interne, la logique de chaque discours.

Les études de cas ainsi que l'analyse transversale ont mis en évidence des facteurs non retenus dans l'approche quantitative. Ce sont particulièrement :

— les comportements et attitudes paternels ;

— les caractéristiques du système familial dans son aspect interactionnel et dynamique ;

— l'histoire familiale (mobilité intergénérationnelle) ;

— les habitus familiaux et notamment la distance qui sépare la réalité familiale de la réalité scolaire.

Par ailleurs, les données relatives à la personnalité, aux modes attributionnel et adaptatif, aux représentations familiales et scolaires du jeune adulte sont intéressantes pour comprendre le mécanisme de la trajectoire scolaire.

Les résultats montrent que les facteurs à la base de la trajectoire scolaire ne relèvent en général pas d'une cause fortuite. Ils seraient au contraire très fortement liés à l'histoire sociale, familiale et individuelle. Cette dernière (histoire individuelle) s'emboîtant dans la précédente (histoire familiale) qui, elle-même, s'insérerait dans la première (histoire sociale). Il convient néanmoins de ne pas omettre l'importance des effets d'interactivité : les éléments individuels, familiaux, sociaux pouvant s'influencer les uns les autres selon un processus de circularité extrêmement complexe.

3. CORRESPONDANCE SYNTAXIQUE MÈRE-ENFANT

Un autre phénomène peut être mis en évidence qui va également constituer un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec scolaires des enfants : il a trait aux pratiques syntaxiques des mères et des enfants.

De nombreux chercheurs ont insisté sur le rôle actif de la mère dans l'apprentissage par l'enfant des structures syntaxiques et morphologiques de la langue. Ces auteurs ont montré que la dyade mère-enfant constituait un système auto-régulateur particulièrement efficace dans le développement des habiletés communicatives de l'enfant. De nombreux linguistes ont d'ailleurs examiné la manière dont la mère s'adaptait au niveau linguistique de son enfant (voir à ce propos J.-A. Rondal, 1983).

Le but de l'étude menée (Pourtois et Dupont, 1985) a été d'estimer le degré de relation qui existe, pour les différentes variables syntaxiques (examinées à l'aide de la grille de dépouillement des formes syntaxiques de F. François), entre le discours des mères d'une part, et le discours de leur enfant âgé de cinq ans, d'autre part. Les résultats montrent qu'il existe une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant. Un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe également dans le discours de l'enfant. Ce lien étroit souligne l'impact de l'action éducative de la mère sur le choix des structures syntaxiques de l'enfant.

Par ailleurs, l'étude a examiné le poids de la reproduction socio-syntaxique. L'analyse du discours des mères montre que dix-huit variables sur les quarante-quatre (soit 40,9 %) que comporte la grille utilisée (F. François) sont porteuses de différences significatives entre les milieux sociaux. En ce qui concerne les enfants, quinze variables sont dans ce cas (34,9 %). Ainsi, les variables qui différencient les milieux sociaux sont presque aussi nombreuses chez l'enfant que chez la mère. Globalement, la puissance de différenciation sociale pour les enfants atteint 83,3 % de celle observée chez leur mère. A l'âge de cinq ans, l'enfant a donc intériorisé plus des huit-dixièmes de la singularité sociale des habiletés syntaxiques.

Ces données sont essentielles quand on connaît l'importance de la relation qui existe entre le langage et l'adaptation scolaire. En effet, C. Beaudelot et R. Establet (1975), P. Bourdieu (1979) notamment ont montré que l'enseignement s'organise en un double réseau d'institutions séparées : les unes réservées au peuple, les autres réservées aux classes moyenne et supérieure. La répartition selon ces deux réseaux débute dès l'école primaire, cette dernière constituant dès lors un instrument de division des générations et de reproduction de la dominante bourgeoise. Or, selon les auteurs précités, la répression des pratiques linguistiques des milieux populaires est un moyen privilégié par l'école pour exploiter les différences sociales.

4. MILIEU SOCIAL ET PERCEPTION DE L'ÉCOLE

D'autres données peuvent être fournies qui complètent davantage encore le tableau des facteurs psychosociaux à la base de l'adaptation scolaire d'un enfant. Nous examinerons ici les représentations que se font les parents de l'école et des signifiants scolaires et la répercussion de celles-ci sur le devenir psychologique de l'enfant.

Des études menées au sein du CERIS (Delhaye et Pourtois, 1980, 1981 ; Pourtois et Delhaye, 1981) ont décrit la perception que les parents d'enfants âgés de cinq ans, issus de milieux sociaux contrastés, ont de l'école et de sa pratique.

Les parents de milieux sociaux défavorisés perçoivent le parcours scolaire de leur(s) enfant(s) comme inévitablement semé d'embûches. Ils laissent affleurer des sentiments d'impuissance, de marginalisation, une certaine détresse à l'égard de l'école. L'échec est banalisé. La fatalité conduit au défaitisme. On observe ici combien les milieux *défavorisés ont tendance à intérioriser leur infériorité*, particulièrement en matière scolaire. Ils ne se sentent pas en mesure d'intervenir efficacement dans le jeu scolaire. Leur propre passé d'élève les marque et leurs rapports avec l'institution scolaire sont empreints de méfiance et de désarroi. Lorsqu'une difficulté se présente, ils se perçoivent comme inaptes à instaurer un dialogue égalitaire avec l'école.

L'optique des parents de milieux favorisés à l'égard de l'école est beaucoup plus sereine. Ils manifestent de l'assurance quant à la réussite scolaire de leur progéniture. La confiance en soi et aux capacités de l'enfant est partout présente. Il n'existe pas de hiatus entre leur vécu et le style scolaire. L'enfant issu d'un tel milieu évolue dans un contexte d'emblée signifiant pour lui. La collaboration avec l'école est perçue comme positive et envisagée sous l'angle d'une relation au moins égalitaire.

Les résultats de ces études montrent combien les familles vont susciter chez les enfants ou bien un sentiment de familiarité et de positivité à l'égard de l'école ou bien au contraire, un sentiment d'étrangeté, voire de rejet, sentiment qui favorisera ou non l'adaptation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, on connaît bien l'effet oedipien de la prédiction, c'est-à-dire « *la tendance de l'individu à se conformer effectivement comme on lui prédit qu'il le fera ou à agir en fonction des résultats prédits* » (De Landsheere, 1976). En prévoyant ou l'échec ou la réussite, les parents provoquent chez l'enfant des phénomènes psychologiques favorables à l'échec ou à la réussite. Ces phénomènes sont relatifs à la représentation qu'a le sujet de lui-même et installent très tôt chez l'enfant une image de soi soit valorisée, soit dévalorisée qui imprégnera toute sa psychologie ultérieure.

5. MOBILITÉ INTERGÉNÉRATIONNELLE

Les sujets forgent leur personnalité et sont socialisés au sein d'un premier milieu essentiel et déterminant : la famille. Des pesanteurs sociologiques affectent ce premier milieu de vie. Nous venons ci-avant d'en développer quelques aspects. En outre, les contextes socio-culturels et historiques vont déterminer des itinéraires de vie caractéristiques. Ils constituent un élément susceptible soit de stimuler, soit de freiner la trajectoire scolaire et sociale d'un individu.

Relatons à ce propos une étude de la mobilité intergénérationnelle (Pourtois et Delhaye, 1989) : on y examine la relation qui unit le niveau d'étude atteint par des jeunes et le passé professionnel de leur père et grand-père. Les jeunes interrogés sont des « acteurs industriels potentiels » qui sortaient cette année scolaire là des instituts d'enseignement professionnel, technique ou polytechnique de l'arrondissement de Mons-Borinage. Les résultats de l'étude montrent que le choix des filières scolaires est largement tributaire du passé professionnel des générations qui précèdent. Elle met clairement en évidence que l'apprentissage des compétences professionnelles du sujet est grandement facilité par la trajectoire sociale de sa famille car elle en prépare le sens premier : être en connexion avec son histoire. Cette dernière prend des visages différents selon les filières scolaires. Pour les étudiants du professionnel inférieur, l'histoire est une simple reproduction : une faible mobilité professionnelle caractérise ce groupe d'étudiants. Pour ceux du professionnel secondaire supérieur, leur niveau de qualification accompagne un phénomène de mutation vers les métiers qualifiés sans toutefois atteindre le niveau des professions supérieures. Quant aux techniciens de l'enseignement secondaire supérieur et aux gradués, leur trajectoire se caractérise par un net accroissement vers les métiers qualifiés, limitée cependant dans le passage vers les professions-cadres. Les futurs ingénieurs industriels et civils ont une trajectoire qui reflète une évolution ferme vers les professions de cadres supérieurs, avec réduction du nombre de métiers qualifiés. Cette étude démontre à suffisance que le déterminisme psychosocial a une dimension historique certaine.

Comment, par quels mécanismes, ce phénomène se produit-il ? Que se passe-t-il au niveau de l'acteur pour que s'opère ou bien un enferme-

ment social ou bien, au contraire, une ascension sociale ? Une étude, actuellement en cours au CERIS, analyse les processus de reproduction sociale (2). Pour ce faire, on enregistre les sujets — en l'occurrence, dans cette recherche, des enfants d'école primaire — qui discutent de l'éducation dispensée dans leur famille. La « lecture » que font les enfants de leur éducation est étonnante ; elle s'avère d'une très grande richesse informative.

6. IMPACT DE LA CRISE ÉCONOMIQUE

On ne peut laisser de côté les répercussions qu'engendrent au sein de la famille les problèmes dus à la crise économique (M. Houx et J.-P. Pourtois, 1989). L'impact de celle-ci sur le projet éducatif des parents et la répercussion qu'elle pouvait avoir sur l'enfant ont été analysés. Les résultats montrent que l'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents entraîne dans la plupart des cas une modification de la dynamique familiale. Très souvent, la famille semble devenir un lieu clos, centrée sur elle-même et surtout sur le présent. Elle semble perdre sa dimension temporelle. Dans un tel contexte, on peut se demander si l'enfant est encore en mesure d'avoir un réel projet de vie.

L'étude a été menée en milieu social modeste, là où les problèmes dus à la crise se posent avec beaucoup d'acuité. Les familles sans emploi se caractérisent par un passé professionnel globalement instable, déterminant une trajectoire professionnelle descendante dont le chômage n'est que l'aboutissement. Au sein de ces foyers, règne le pessimisme qui exclut toute tentative de reconversion. Les jugements émis à l'égard de l'école sont extrêmement négatifs, même si celle-ci apparaît comme la clé de la réussite professionnelle future de l'enfant. Les attitudes des parents à l'égard de ce dernier sont empreintes à la fois de rejet et de surprotection. Les difficultés scolaires sont envisagées avec un grand désarroi. Celui-ci pousse les parents à s'impliquer de moins en moins dans la vie scolaire de l'enfant.

Ainsi, l'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents met en place des valeurs, attitudes et comportements caractéristiques qui vont peser lourdement sur l'avenir affectif, scolaire et professionnel de l'enfant.

7. DYNAMIQUE DE LA DÉMARGINALISATION : ASPECTS FAMILIAUX

Une recherche menée auprès de deux échantillons, l'un étant constitué de personnes bénéficiant du minimum de moyen d'existence (minimex) depuis plus d'un an (Rouneau, 1991), l'autre étant composé de personnes ayant émargé au Centre Public d'Aide Sociale et s'étant réinsérées (Pourtois et al., 1991 ; Beirens, 1990), a permis de mettre en évidence le rôle de la famille dans la facilitation de la réinsertion. La méthodologie utilisée fut celle des récits de vie. Les thèmes abordés ont permis de mettre à jour l'importance que revêt le soutien familial dans la recherche d'un emploi. En effet, la majorité des personnes ne parvenant pas à se réinsérer professionnellement déclarent ne recevoir aucune aide de la part de membres de leur famille et se sentent isolés, voire abandonnés dans leurs tentatives d'obtention d'emploi. Contrairement aux personnes réinsérées qui sont « portées » par leur entourage, les « non-réinsérés » sont très souvent en situation de rupture familiale, n'ayant plus de contact avec leurs parents.

Par ailleurs, l'analyse du vécu de la réinsertion ou de la non-réinsertion — envisagée en termes de changement ou de non-changement dans la vie familiale et dans son organisation — montre que des réactions positives de l'entourage se manifestent dans les cas de démarginalisation (atmosphère détendue, famille épanouie, diminution de la prise d'alcool...) alors que ce sont des réactions d'exclusion et un climat familial plus tendu qui apparaissent lorsque le minimexé ne retrouve pas d'emploi. Ainsi, on constate que si le manque de soutien familial freine la réinsertion, la difficulté de s'insérer professionnellement engendre à son tour des problèmes relationnels au sein des familles.

L'étude du passé familial de chacune des personnes rencontrées met en évidence que les grands-parents, parents, frères et sœurs des sujets des deux échantillons exerçaient, dans l'ensemble, le même type de profession et présentaient des statuts sociaux semblables. Toutefois, la majorité des minimexés non réinsérés pensent que leurs parents ont mené une vie difficile alors que les personnes réinsérées croient davantage avoir vécu de manière satisfaisante ou aisée. Des conditions de vie difficiles et un manque de stabilité affective durant l'enfance semblent donc caractériser les sujets non réinsérés qui, par ail-

leurs, ressentent la nécessité d'un soutien familial pour « s'en sortir », soutien dont ils ne bénéficient que trop rarement. La connaissance de l'impact familial sur le processus de réinsertion socio-professionnelle devrait nous amener à réfléchir dès à présent sur les mesures à prendre en matière de prévention et/ou d'intervention en direction des familles.

8. EN CONCLUSION

Les sept recherches dont nous avons rendu compte dans cet article ont mis en évidence un ensemble de déterminants familiaux susceptibles d'apporter une explication au phénomène de la trajectoire scolaire et sociale.

Ces diverses études montrent combien la trajectoire scolaire et sociale est soumise à la surdétermination : elle est, en d'autres termes, l'expression d'un ensemble de déterminations qui se condensent en un seul élément.

D'autant plus que les divers résultats avancés ne constituent pas la totalité des facteurs explicatifs de la trajectoire scolaire et sociale. D'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte. Facteurs qui, en outre, vont se coordonner et interagir pour installer le phénomène.

Ainsi, la problématique de l'(in)adaptation scolaire et sociale est extrêmement complexe. Une recherche ne peut examiner qu'un nombre limité de variables. Elle constitue donc toujours une réduction de la réalité. Néanmoins, chacune des recherches améliore notre connaissance du phénomène. Il est actuellement important, nous semble-t-il, d'orienter notre pensée vers une vision interactive et systémique des éléments qui le constituent. Le modèle en écosystème de U. Bronfenbrenner (1977) peut aussi nous aider à mieux articuler les résultats des recherches ; il introduit la nécessaire étude des influences réciproques qui définissent le cadre d'une écologie de l'éducation familiale.

Un grand nombre de résultats fournis ici émanent de recherches quantitatives. Celles-ci sont une tentative d'expliquer les phénomènes en termes de causalité (avec toute la prudence que de telles études imposent). Pourtant, il nous est apparu que cette démarche était insuffisante pour cerner les phénomènes humains dans toute leur complexité (voir à ce propos Pourtois et Desmet, 1988). Dès lors, il nous semble indispensable de nous pencher sur la compréhension de ceux-ci en prenant en compte le sens, la signification que les acteurs leur attribuent. Ainsi, les histoires scolaires narrées par les jeunes adultes et par leurs parents, les témoignages des enfants à propos de leur éducation, les récits rapportés par les personnes indigentes quant à leur vécu quotidien de la pauvreté sont autant d'approches visant à mieux saisir les mécanismes susceptibles de déterminer la trajectoire scolaire et sociale. En d'autres termes, en tant que chercheurs, nous optons pour une position éclectique qui consiste à articuler la démarche phénoménologique et la démarche positiviste. Signalons toutefois que le fait d'avoir recours à l'approche phénoménologique (qualitative et interprétative) n'exclut en aucun cas l'exigence de rigueur qu'impose toute recherche scientifique.

A ce propos, l'apport de J. Habermas (1968, 1987) à notre réflexion fut très important. Le développement qu'il fait des différents niveaux de la connaissance et de l'agir nous permet de mieux saisir les apports et les lacunes de ces derniers et les avantages de leur articulation. Il nous permet aussi d'examiner la nature des connaissances que les techniques de recueil des données et les méthodes d'analyse de l'information mettent en œuvre dans les recherches en sciences humaines. J. Habermas (1968) distingue la connaissance de type technique, basée sur une rationalité instrumentale et la connaissance de type communicationnelle qui prend en compte le champ des relations interhumaines et qui conduit à l'intersubjectivité. Avec J. Habermas, nous pensons que la fermeture des recherches à cette dernière dimension a provoqué une réduction dans l'acquisition des connaissances. Il s'agit donc maintenant de réintroduire ce type de connaissance qui a disparu derrière le modèle instrumental — technique, tout en maintenant ce dernier présent dans la recherche du savoir.

Dès lors, il nous apparaît indispensable de travailler dans des registres différents. Ainsi, par exemple, les problématiques de nos recherches tentent d'examiner et d'articuler les concepts de représentation, d'attitude et de comportement. Avec Fishbein et Ajzen (1975), nous pensons que la représentation d'un objet social n'agit pas de façon directe sur les comportements mais que son influence est médiatisée par l'attitude du sujet à

l'égard de l'objet de la représentation. En d'autres termes, la représentation sociale détermine l'attitude du sujet à l'égard de l'objet ; cette attitude, définie sous sa dimension conative, va alors influencer les comportements, et vice versa. En éducation familiale, les représentations des sujets, les attitudes éducatives, les comportements parentaux jouent un rôle décisif dans l'évolution cognitive et affective de l'enfant. Ces trois plans d'analyse ainsi que leur interdépendance ont retenu notre attention. Nous pensons qu'en adoptant une telle démarche nous pourrons mieux saisir la réalité familiale dans ses dimensions multiples et dans sa complexité. Elle permet en effet d'articuler la réalité objective et la réalité subjective, c'est-à-dire celle émanant du monde vécu et de l'« *agir communicationnel* » (Habermas, 1987).

Une autre approche peut aider à mieux appréhender un phénomène et à mieux en cerner les causes : on peut tenter de modifier le phénomène en question. L'approche par l'action permet une forme de connaissance qui présente par ailleurs l'avantage d'obliger à une vision systémique de la situation. Ainsi, les programmes d'intervention en milieu modeste, en agissant sur certains facteurs psychosociaux, vont permettre de mieux comprendre l'influence de ces derniers. Il est indéniable que l'évaluation des actions peut enrichir considérablement les connaissances scientifiques.

Depuis vingt ans, le CERIS développe une approche par l'action : le programme d'intervention « DÉPART » (3) constamment appliqué et évalué sur des terrains variés fournit des informations très riches et développent sans cesse le savoir scientifique dans le domaine de l'éducation familiale. Par ailleurs, l'intérêt des recherches en éducation familiale, telles que celles que nous avons présentées dans le présent article, réside dans leur apport au fondement, à la légitimité et à l'affinement progressif des programmes d'éducation parentale. Remarquons pourtant ici que le rapport entre le savoir et la pratique pose des problèmes d'une grande acuité. Aristote déjà soulignait la divergence entre ces deux types de démarche. Il insistait particulièrement sur le fait que les conditions de l'action passait, d'une part, par l'« *Ethos* », c'est-à-dire par la dimension culturelle et éthique et, d'autre part, par la « *Raison* », c'est-à-dire par la capacité de l'homme à juger, à critiquer, cette dernière fonction étant d'ailleurs susceptible de modifier les valeurs culturelles véhiculées par le milieu. En fait, Savoir, Ethos et Raison constituent les trois piliers sur lesquels repose le programme d'éducation familiale « DÉPART ».

En définitive, savoir et action vont l'un et l'autre contribuer au dévoilement des déterminismes sociaux qui nous atteignent. L'intérêt de telles actions et de telles recherches réside dans le fait qu'elles favorisent la conscientisation des hommes à l'égard de ces contraintes structurales. « *L'homme*, disait P. Bourdieu, *est aliéné parce qu'il se croit libre* ». Nous pensons que la prise de conscience de son aliénation sera favorable à son émancipation par rapport aux déterminations socio-familiales qui orientent sa vie.

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet
Centre de Recherche et d'Innovation
en Sociopédagogie
familiale et scolaire
Université de Mons - Belgique

Notes

(*) Le coefficient direct est inscrit à gauche de la barre oblique ; la valeur inscrite à droite indique l'intensité de l'effet indirect.

(1) CERIS : Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons.

(2) La recherche mentionnée ici fait actuellement l'objet d'une thèse doctorale réalisée par M. Houx sous la direction de J.-P. Pourtois (Université de Mons, FSPP, Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire).

(3) Ce programme a été développé grâce au soutien financier de la Fondation van Leer — La Haye (voir à ce propos l'ouvrage « **Eduquer les parents** », Pourtois et Coll., Bruxelles, Labor, 1984).

Éléments bibliographiques

BEAUDELOT C. et ESTABLET R. (1975). — **L'école primaire divise,** Paris, Maspéro.

BEIRENS A. (1990). — **Comment conjurer l'exclusion sociale par la réinsertion professionnelle,** Mémoire de fin de licence en sciences psycho-pédagogiques, sous la direction de J.-P. Pourtois, Université de Mons-Hainaut.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers,** Paris, Ed. de Minuit.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction,** Paris, Ed. de Minuit.

BOURDIEU P. (1979). — **La distinction. Critique sociale du jugement,** Paris, Ed. de Minuit.

BRONFENBRENNER U. (1977). — Toward an experimental ecology of human development, dans **American Psychologist,** vol. 32, pp. 513-531.

DE LANDSHEERE G. (1976). — **Introduction à la recherche en éducation,** Liège, Thone, 5e éd.

DELHAYE G. et POURTOIS J.-P. (1980). — L'enjeu scolaire - *la perception en milieu parental socialement* contrasté, dans **Population et Famille,** n° 2/3, 50-51, pp. 29-52.

DELHAYE G. et POURTOIS J.-P. (1981). — La perception *différentielle de signifiants scolaires en milieu* parental contrasté, dans **Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB,** n° 4, pp. 790-813.

DESMET H. (1991). — **Prédire, comprendre la trajectoire scolaire - Étude de déterminants personnels et familiaux,** Thèse de doctorat sous la direction de J.-P. Pourtois, Université de Mons-Hainaut, Faculté des Sciences Psycho-pédagogiques.

FISHBEIN M. et AJZEN I. (1975). — **Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research,** USA, Addison — Wesley Publishing Company.

HABERMAS J. (1968). — **Connaissance et intérêt,** Paris, Gallimard.

HABERMAS J. (1987). — **Théorie de l'agir communicationnel,** T. 1 et 2, Paris, Fayard.

HOUX M. et POURTOIS J.P. (1989). — Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents - Répercussion chez l'enfant, dans Pourtois J.-P., **Les thématiques en éducation familiale,** Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

POURTOIS J.-P. (1978). — Mesurer les attitudes éducatives des parents, dans **Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie,** n° 40, n° 163-164.

POURTOIS J.-P. (1979). — **Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans),** Paris, PUF.

POURTOIS J.-P. (1981). — De la nécessité d'une éducation familiale, dans **Bulletin de Psychologie scolaire et d'Orientation,** n° 4, pp. 151-164.

POURTOIS J.-P. et DELHAYE G. (1981). — L'École : connotations et appartenance sociale, dans **Revue française de Pédagogie,** n° 54, pp. 24-31.

POURTOIS J.-P. et Coll. (1984). — **Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation,** Bruxelles, Labor.

POURTOIS J.-P. et DUPONT D. (1985). — Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant ; syntaxe, conduite éducative et milieu social, dans **Bulletin de Psychologie,** Paris, n° 371, XXXVIII.

POURTOIS J.-P. et DELHAYE G. (1989). — Famille anticrise, dans Pourtois J.-P., **Les Thématiques en éducation familiale,** Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1988). — **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines,** Bruxelles, Mardaga.

POURTOIS J.-P. et Coll. (1991). — **Dynamique de démarginalisation,** Bruxelles, Labor.

RONDAL J.-A. (1983). — **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage,** Bruxelles, Mardaga.

ROUNEAU M. (1991). — **Les limites de la démarginalisation socio-professionnelle,** mémoire de fin de licence en sciences psycho-pédagogiques sous la direction de J.-P. Pourtois, Université de Mons-Hainaut.

Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation

Jean-Marie Bouchard
Jocelyne Archambault

Cette étude a été réalisée auprès de familles monoparentales qui vivent avec un jeune enfant âgé entre 4 et 6 ans. L'objectif de la recherche consiste à vérifier s'il y a cohérence ou non entre les représentations éducatives de ces mères et les conduites observées lors d'une situation d'apprentissage de la mère avec son enfant. Il s'agissait de savoir comment la mère s'y prend pour éduquer son enfant et les stratégies privilégiées en situations d'enseignement. Le cadre de référence de l'étude comprend trois manières différentes de gérer son pouvoir éducatif avec l'enfant (impose son pouvoir, laisse l'enfant décider en lui servant de guide ou le partage avec ce dernier). On observe qu'il existe un certain écart entre les représentations éducatives de la mère et ce qu'elle réalise dans la réalité.

L'expérience acquise pendant plus de huit ans dans l'intervention auprès de familles en demande d'aide éducative pour leur jeune enfant en difficulté et la recherche sur les modèles éducatifs des parents confirment que ces derniers se réfèrent à des modèles, parfois fort différents, de croyances, de valeurs, d'attitudes et de savoir-faire dans les activités éducatives qu'ils développent dans le quotidien avec leur enfant.

Nous avons élaboré des instruments de mesure adaptés à ce genre de recherche en vue d'une étude de cohérence des modèles éducatifs (rationnel, humaniste et symbiosynergique) de Bertrand et Valois, 1982. De plus, nous avons procédé par l'analyse des composantes à l'élaboration de portraits éducatifs des mères.

Cette étude a été réalisée auprès de trente-quatre mères de familles monoparentales qui avaient formulé une demande d'aide au **Projet de recherche et d'intervention à la maison** (PRIM) pour les seconder dans l'éducation de leur jeune enfant âgé entre 4 et 7 ans. Notre population comprenait des mères, soutiens de famille, qui étaient en demande d'aide éducative pour leur jeune enfant. Cette recherche s'inscrivait dans une intervention éducative dans la famille par des étudiants universitaires. A notre avis, cette étude de cohérence des concepts de modèles éducatifs des parents nécessitait un accès privilégié dans les familles afin d'observer le parent dans son rôle et dans ses interactions éducatives avec l'enfant.

1. CONTEXTE THÉORIQUE

Depuis les années 60 d'importants efforts ont été faits pour décrire qualitativement et quantitativement différentes formes de relations parents-enfants et pour se dégager d'une approche philosophique et moraliste dans ce domaine (Pourtois,

1985). Précisons qu'au-delà de 235 articles ou thèses ont été produits entre 1960 et 1970 par rapport à ce champ d'étude (Tessier, 1983).

Ces travaux ont permis graduellement l'élaboration d'une typologie des conduites parentales par le regroupement de comportements moléculaires et isolés pour former des modes explicatifs de comportements *plus généraux (Baumrind, 1971)*. De façon plus spécifique, ces typologies ont été réalisées à partir d'analyses factorielles faisant ressortir de larges traits psychologiques associés aux conduites parentales. Par exemple, Rollins et Thomas (1979) résument certaines caractéristiques comportementales du parent et les nomment : sévérité, permissivité, chaleur, hostilité. Les chercheurs ont ainsi tenté de démontrer l'existence d'un lien entre la présence de ces traits psychologiques chez le parent et l'acquisition de différentes habiletés comportementales chez l'enfant (Maccoby, 1980). En rétrospective, il est apparu difficile, voir naïf, de relier les traits psychologiques des parents aux comportements mesurables des enfants (Pourtois, 1985) et ceci dû, en partie, au fait que l'ensemble de ces recherches n'a pas su tenir compte de la manière dont le parent s'y prenait pour développer les aspects qu'il jugeait importants.

Ces constats épistémologiques et méthodologiques ont donc remis en cause l'étude traditionnelle des conduites parentales par le biais de typologies de conduites et ont contribué à orienter les recherches, entre autres, vers l'identification de modèles socio-culturels des familles et vers l'étude de la dynamique qui régularise la variation entre les comportements parentaux et les situations.

Cependant, quoiqu'il y ait un sens intuitif à postuler que le comportement du parent envers son enfant découle d'un ou de plusieurs modèles socio-culturels, traduire cette intuition en données quantitatives et qualitatives rencontre également de nombreuses difficultés. Fort heureusement pour nous, Bertrand et Valois (1982) ont démontré, par une étude théorique des caractéristiques *socio-culturelles et éducatives du réseau scolaire* québécois, que chaque paradigme socio-culturel a ses correspondances en éducation. Ces auteurs visaient, par cette étude sur **Les options en éducation,** à identifier les choix à privilégier concernant l'orientation du système d'éducation du Québec. Nous croyons que ces concepts sont néanmoins généralisables à d'autres contextes socio-culturels et scolaires et à d'autres milieux différents du nôtre.

Selon Bertrand et Valois (1982), la notion de paradigme réfère à un ensemble de croyances, d'attitudes, de valeurs-intérêts et de façons de faire, comprenant une conception de la connaissance, des relations personne-société-nature où se transposent par le fait même *une relative cohérence*.

L'expérience acquise dans l'intervention auprès de plus de cinq cents familles nous invite à transposer et à vérifier dans les pratiques éducatives des familles la cohérence des trois paradigmes éducatifs suivants de Bertrand et Valois : rationnel (le parent gère le pouvoir de l'enfant), humaniste (le parent est un guide qui permet à l'enfant de prendre ses décisions) et symbiosynergique (le parent et l'enfant sont partenaires dans le partage des décisions qui les concernent tous les deux).

Il s'agit surtout d'une recherche dont l'intérêt porte sur l'étude des représentations éducatives des parents correspondant à leur système de valeurs, de croyances et de pratiques éducatives. Nous nous intéressons également aux conduites éducatives du parent dans une situation d'enseignement d'une tâche à son enfant. Mais avant de présenter le cadre théorique de cette recherche, il convient de décrire les caractéristiques des différents paradigmes éducatifs parentaux retenus.

1.1. Paradigmes éducatifs parentaux

Bien que nous décrivons chacun des paradigmes d'une manière qui peut laisser entendre que nous privilégions l'un ou l'autre, il demeure que nous reconnaissons que chacun est porteur d'avantages et d'inconvénients. Dans un tel contexte éducatif impliquant de si nombreuses influences parfois convergentes, parfois contradictoires, il serait utopique, à notre avis, de prétendre qu'un parent puisse se confiner uniquement à *un seul paradigme*. Au contraire, nous croyons plutôt que les caractéristiques de l'un seraient davantage en complémentarité et en continuité avec celles des autres. On devrait plutôt parler de tendance d'un paradigme à l'autre, en évitant le danger de porter des jugements de valeur sur les conduites que le parent adopte ou déclare adopter selon le contexte.

1.1.1. Paradigme rationnel

Le paradigme rationnel renvoie à un ensemble de prémisses qui caractérisent la société industrielle occidentale et qui conditionnent nos valeurs, notre façon de penser, de percevoir, et de faire, correspondant davantage à un savoir avoir. Le terme « rationnel » signifie que le projet central du paradigme est la transmission d'un savoir pré-déterminé. L'imposition pourrait le mieux illustrer le sens de l'exercice du pouvoir.

Ce paradigme est bien connu dans le milieu scolaire car l'école québécoise s'est fortement inspirée, vers les années soixante, de ses caractéristiques pédagogiques dans l'organisation de l'école et de l'enseignement au cours des trois dernières décennies. Le mode rationnel de la connaissance supprime la subjectivité, valorise l'objectivité de la personne et confine la pensée dans l'ordre établi.

Selon ce modèle, l'acquisition de la connaissance devient un moyen de promotion sociale et risque, dans certains contextes, d'être une forme de contrôle par le détenteur du savoir sur les autres individus. Ainsi ce paradigme valorise surtout le rôle de l'expert et la prépondérance des connaissances professionnelles dans différentes problématiques. Nous résumons les caractéristiques de ce paradigme par l'expression **savoir avoir** qui correspond davantage à l'acquisition de connaissances dans un contexte de méritocratie et de promotion sociale et à la production de biens et de services dans un contexte de compétition.

Dans le cadre d'une relation impliquant le parent et l'enfant, ce dernier doit se conformer au modèle du parent qui détermine le critère servant à évaluer et à contrôler son comportement. L'enfant se doit de connaître et d'intérioriser les règles sociales afin de respecter les normes de la vie familiale édictées par ses aînés. Il s'agit essentiellement de parents qui développent des conduites éducatives de nature davantage **impositives** et, dans certains cas, même coercitives.

Ainsi, les conduites éducatives des parents réfèrent davantage aux valeurs d'autorité, de discipline, d'obéissance et de respect de la hiérarchie. Elles laissent peu de place à l'enfant. Dans ce contexte éducatif, le parent devient l'expert, c'est-à-dire celui qui détient le savoir-faire et le pouvoir. L'exercice direct de ce pouvoir peut même s'appuyer sur la force physique, sur la contrainte psychologique et morale (De Rosnay, 1975). L'enfant est amené à considérer normal que d'autres que lui prennent des décisions qui le concernent.

1.1.2. Paradigme humaniste

Ce modèle se caractérise par une « centration » sur la personne et reflète une profonde mutation des valeurs et des croyances fondamentales. Il s'inspire, en autres, des travaux d'Abraham Maslow et de Carl Rogers.

Nous avons maintenant beaucoup de références quant à l'application des caractéristiques de ce paradigme dans l'école, dans les milieux thérapeutiques et dans les réseaux de services à la personne. La documentation sur la description des caractéristiques de ce paradigme est abondante et elle s'inscrit dans le courant humaniste et existentiel de notre société.

L'enfant est vu comme l'agent actif et premier de son éducation ; celle-ci est le résultat de son interaction avec le milieu et suppose une démarche personnelle et subjective qui tient compte de tous les éléments des expériences vécues. Dans ce contexte, le développement et l'apprentissage prennent un sens seulement s'ils répondent à un ensemble de besoins affectifs et cognitifs de l'enfant. Le parent autorise librement l'enfant à être le processus de son propre changement en lui faisant confiance et en le rendant responsable de ses décisions.

Le parent éduque son enfant grâce à la qualité de sa relation avec lui, par son équilibre émotif et par le mode de vie qu'il adopte. Carl Rogers (1972) parle d'éducation centrée sur la communication qui exclut la manipulation, l'autoritarisme tout comme le mode impersonnel. Cette relation exige une confiance inconditionnelle à l'égard de l'enfant pour lui permettre d'actualiser son potentiel. Nous parlons plutôt d'un **savoir-être** par le mieux être individuel de chacun.

Le parent joue auprès de l'enfant un **rôle de guide** lorsque celui-ci doit, par exemple, solutionner un problème ou prendre une décision ; il favorise la franchise et respecte la divergence d'opinion. Le parent organise l'environnement pour qu'il soit favorable au développement de l'enfant, à son apprentissage.

1.1.3. Paradigme symbiosynergique

Le paradigme symbiosynergique présente des caractéristiques parfois similaires à celles du

paradigme humaniste en les réinterprétant dans une vision essentiellement symbiosynergique de la réalité où les personnes, par exemple, se situent en interdépendance dans leur développement.

Au sens étymologique du terme, le mot **symbiose** signifie « vivre ensemble », s'unir dans une synthèse et une utilisation positive des différences. La synergie indique que lorsque des éléments s'unissent, quelque chose de nouveau se *produit, il y a un bonus d'énergie. De leurs relations*, émerge une nouveauté dont on ne peut en prévoir les résultats par la seule observation de leurs composantes. « *La société*, dit De Rosnay (1975) *débarrassée de l'idée de compétition apparaît comme une communauté d'intérêts dont l'évolution repose sur l'entraide, la coopération, l'éducation mutuelle, et le partnership* ».

Ces prémisses indiquent que nous pouvons parler de symbiosynergie dans un contexte d'éducation. Une analyse de la documentation propose néanmoins des conceptions de l'éducation dont les pistes de réflexion offrent de nombreux éléments pour fonder des approches éducatives et pédagogiques de nature symbiosynergique (Ferguson, 1981 ; De Rosnay, 1975 ; Grand'Maison, 1976).

Dans ce cadre de référence, le parent et l'enfant restent des personnes uniques et en interdépendance. Chacun d'eux s'engage dans le processus éducatif, leur réalité étant à la fois différenciée et reliée l'une à l'autre. Le développement de l'enfant et celui du parent s'opèrent en relation l'un avec l'autre. L'éducation réfère à ce processus qui les relie d'une façon prévue et imprévue en situations d'échanges et de manifestations réciproques (Pourtois, 1985). Ainsi, l'enfant apprend du parent comme le parent apprend de son enfant.

Le paradigme symbiosynergique propose comme modèle de prise de décision un mutualisme non-hiérarchique. Ce mutualisme doit travailler constamment sur cette jonction entre les droits individuels de l'enfant et collectifs de la famille. Les droits se négocient et on doit rechercher un consensus entre le parent et l'enfant même si, dans la famille, il existe malgré tout un rapport de force. Le pouvoir devient partagé entre le parent, l'enfant et les autres membres de la famille. Il s'agit de développer un **savoir vivre ensemble** par un mieux-être à vivre ensemble.

Bien que les caractéristiques de ce paradigme soient moins appliquées dans nos milieux d'éducation, ses principes demeurent familiers pour les réseaux d'entraide et certains groupes communautaires qui pratiquent depuis toujours entre leurs membres le partage des savoir-faire. Les termes les plus usuels pour décrire ce paradigme sont la notion de partenaire, de réciprocité, d'interdépendance, de partage de la connaissance et des savoir-faire, d'appropriation de ses compétences et de ses habiletés, de valorisation des différences, d'aide mutuelle, d'apprentissage avec les pairs.

Les conduites éducatives des parents seront caractérisées par ce souci de reconnaître, dans certains contextes, leur enfant comme leur partenaire et de partager avec lui la prise de décision lorsque les deux parties sont concernées. Ces parents vont reconnaître davantage les principes de la réciprocité et de l'interdépendance dans l'éducation de l'enfant et le développement du groupe familial. C'est ainsi que l'on peut retrouver une préoccupation plus grande chez ces parents d'initier l'enfant à l'apprentissage de l'entraide au sein de la famille et de l'entourage.

Au niveau du support social de la famille, Kane (1988), soutient qu'il existe une interdépendance mutuelle dans la relation de support caractérisée par la relation d'aide réciproque (p. 21). Tracy et Whittaker (1987), pour leur part, constatent qu'à partir des résultats des recherches sur le support social et les conséquences sur la famille, ils identifient une relation positive entre, d'une part, l'accès aux ressources, et d'autre part, les comportements, les attitudes des parents et les interactions parent-enfant. Les groupes de support unissent les parents ensemble d'une façon similaire aux réseaux des pairs et aux groupes d'entraide.

2. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

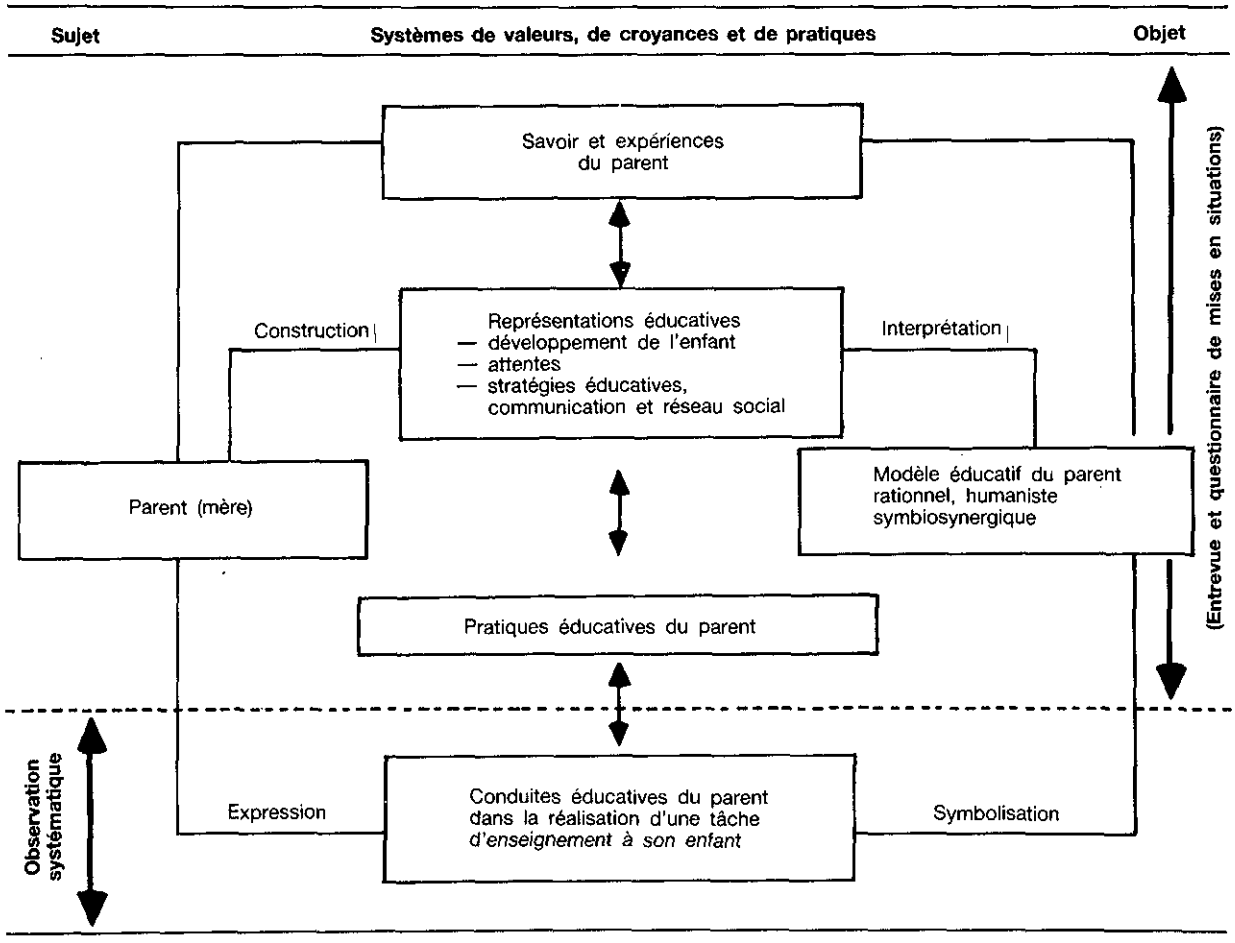
Nous rappelons que cette recherche sur les représentations éducatives des parents s'inscrit dans l'approche théorique des représentations sociales que nous appliquons au domaine de l'éducation dans la famille. Ainsi, les représentations sociales se définissent comme des systèmes de valeurs, de croyances et de pratiques (Moscovici, 1981). « *Les représentations sociales sont des savoirs sociaux à plusieurs titres : elles jouent un rôle important dans le maintien des rapports sociaux, elles sont façonnées par ces rapports et elles véhiculent parfois directement mais le plus souvent indirectement un savoir sur ces rapports* » (Doise, 1990, p. 113). Les représentations sociales

se présentent sous des formes variées, plus ou moins complexes (Jodelet, 1984). Selon Moscovici (1976), si une représentation est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Elle parvient à donner un sens au comportement, à l'intégrer dans un *réseau de relations où il est lié à son objet*, fournissant du même coup les notions, les théories et le fond d'observations qui rendent ces relations stables et efficaces (p. 47).

Les conduites éducatives du parent s'inscrivent dans un système de valeurs, de croyances et de savoir-faire représenté par une forme de savoirs pratiques reliant un sujet qui est le parent et un objet qu'est son modèle éducatif ou ses modèles éducatifs. La représentation s'inscrit dans un rapport de construction et d'interprétation de significations dont l'expression et la symbolisation se concrétisent dans les conduites éducatives du parent en situation d'enseignement à son enfant, par exemple. La représentation éducative implique *des éléments comme la théorie implicite que nourrit* le parent par rapport à l'éducation de son enfant, théorie qui se concrétise dans les attentes du parent quant à l'avenir de l'enfant, au mode de communication qu'il entretient avec ce dernier et avec l'entourage et aux stratégies éducatives qu'il entend développer (voir tableau 1).

Tableau 1.

Modèles éducatifs du parent



Comme vous pouvez le constater dans ce tableau, nous nous référons également à la théorie de Fishbein et Ajzen (1975) comme cadre théorique de référence dans cette étude sur les représentations impliquant les valeurs, les croyances, les attitudes et l'intention de conduites et sur les conduites éducatives des parents qui sont les actes observables des parents. Selon leur théorie, les croyances constituent les fondations de leur modèle. Ainsi à partir d'informations directes ou inférées, un parent élabore des croyances à l'égard de l'éducation de son enfant, par exemple, croyances qui vont déterminer son attitude, ses intentions de conduites éducatives et ses conduites éducatives effectives que l'on peut observer, par la suite, dans une situation d'enseignement du parent à son enfant. Ce sont les relations entre croyances, attitude, intention de comportement (conduite éducative) et comportement qui constituent la trame essentielle de leur modèle. C'est d'ailleurs, l'originalité de notre recherche sur les modèles éducatifs des parents d'avoir mis en relations les représentations éducatives et les conduites éducatives des parents pour en étudier la cohérence. Très peu d'auteurs ont procédé à une étude de cohérence entre ces deux sources d'information sur les représentations et les conduites éducatives des parents.

3. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Pour réaliser cette recherche, nous avons traduit les concepts éducatifs liés aux trois paradigmes différents en identifiant les modèles éducatifs et leur correspondance au niveau des conduites éducatives des parents dans leurs interactions quotidiennes avec l'enfant (Bouchard, 1985). Par la suite, nous avons élaboré les instruments de recherche nécessaires à l'atteinte de *notre* ***principal objectif qu'est l'étude de la cohérence ou de la non-cohérence entre les représentations éducatives des parents et leurs pratiques éducatives à partir de trois modèles éducatifs.*** Voyons comment nous avons procédé à cette étude intégrant les représentations et les pratiques éducatives des parents.

4. MÉTHODOLOGIE

Cette démarche de recherche est essentiellement l'étude de cohérence des concepts définissant les modèles éducatifs rationel, humaniste et symbiosynergique de Bertrand et Valois (1982) tels qu'opérationalisés par notre équipe.

Pour réaliser cette étude, nous avons élaboré une batterie d'instruments que nous avons prétesté afin d'en vérifier la fiabilité, le contenu et leur application dans les familles. La partie qui suit dans cette présentation décrit :

1) les instruments ;

2) les interventions du **Projet de recherche et d'intervention à la maison** (PRIM) avec les familles et la cueillette des données.

4.1. Instrumentation

Dans cette recherche sur les habiletés éducatives des parents, nous avons retenu le questionnaire de mesure de stratégies éducatives parentales, l'entrevue semi-dirigée sur les antécédents et les conséquents éducatifs du parent et l'observation systématique.

4.1.1. Questionnaire : modèles éducatifs parentaux

L'instrument de mesure, **modèle éducatif parental** (MEP), a comme objectif d'évaluer les stratégies éducatives que le parent adapterait dans des contextes de résolution de problèmes impliquant le parent et son enfant âgé de cinq à six ans. Il a été développé par les membres de l'équipe du PRIM et s'inspire méthodologiquement de la mesure indirecte des interactions parents-enfants élaborée par Santostefano (1968) ainsi que Grusec et Kuczynski (1981). Le MEP, dans sa version finale, se compose de sept scènes de la vie courante suivie de six alternatives illustrant diverses réactions que le parent est susceptible de manifester compte tenu de la situation qui lui est présentée. Les réactions proposées peuvent être regroupées en trois catégories : deux d'entre elles relèvent du modèle rationnel, deux du modèle humaniste et deux du modèle symbiosynergique. Compte tenu que tout parent est susceptible d'afficher, un moment ou l'autre, une réaction qui relève de l'un ou l'autre de ces modèles, nous lui demandons de se prononcer sur chaque alternative proposée en identifiant sur une échelle de type Lykert leur fréquence respective d'utilisation. Soulignons que cette stratégie présente également l'avantage d'amoindrir les biais engendrés par un effet de désirabilité sociale.

Le MEP a fait l'objet de deux versions suite aux trois études de validation de construit réalisées par l'équipe du PRIM (**Modèles éducatifs des parents,** Séminaire du Cirade, 1987). Dans la dernière et la plus significative de ces études (MEP, Archambault, 1988), le MEP fut administré auprès d'une population de 160 parents (pères et mères) dont les variables sexe du parent et caractéristiques socio-économiques de la famille furent contrôlées. Contrairement aux études antérieures, les résultats obtenus démontraient l'existence des échelles rationnelle et symbiosynergique expliquant 23,7 % comparativement à 6,9 % pour l'échelle humaniste ; les facteurs rationnel et symbiosynergique se sont révélés relativement indépendants l'un de l'autre (12 % de variance commune) et leur consistance interne fut jugée très acceptable (alpha de Cronbach de 0,80 et de 0,76). Pour cette raison, une solution à deux facteurs communs fut retenue pour les analyses subséquentes et, par rapport aux hypothèses formulées, les parents révèlent moduler leurs conduites selon les contextes et adopter plus de conduites symbiosynergiques pour l'ensemble des scènes du MEP, quel que soit le milieu socio-économique ou le sexe du parent. Pour les fins de cette recherche, nous avons retenu les trois modèles éducatifs même si l'étude d'Archambault ne retenait que les modèles rationnel et symbiosynergique.

4.1.2. Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée nous semble la méthode tout indiqué pour recueillir des données de nature qualitatives reliées au savoir-faire des mères de familles monoparentales qui prévalait au foyer alors qu'elles étaient adolescentes (antécédents) et à leur savoir-faire avec leur enfant âgé entre quatre et six ans (conséquents).

Pour réaliser le protocole d'entrevue semi-dirigée, nous nous sommes référés aux tableaux synopsis proposés par Bertrand et Valois selon lesquels on retrouve des descripteurs et des phrases-clés qui permettent de caractériser chacun des modèles retenus dans diverses sphères d'activités (**Modèles éducatifs des parents,** Séminaire du Cirade, 1987, en appendice). Cette grille a permis d'élaborer un protocole d'entrevue composé de 37 questions abordant les antécédents familiaux des mères ainsi que leur vécu familial (les conséquents) et ce, tant au niveau éducatif que social.

Lors des entrevues, l'interviewer est appelé à aborder avec le parent certains thèmes spécifiques et à laisser celui-ci y répondre de la façon la plus spontanée possible. Chacune des deux entrevues, antécédents et conséquents, dure environ une heure. Étant donné leur longueur, les entrevues ont lieu à une semaine d'intervalle. Bien que nous laissons à l'interviewer une certaine latitude quant à la formulation des questions et à leur ordre de présentation, nous nous assurons d'une standardisation des informations recueillies en proposant, pour chacun des thèmes abordés, une série de sous-questions bien précises.

Le verbatim des entrevues est intégralement transcrit puis l'information disponible est codée en fonction des quatre thèmes suivants :

1. attentes à court et à long terme du (des) parents ;
2. communication entre parent-enfant ;
3. stratégies éducatives ;
4. réseau social du (des) parent(s) et de l'enfant.

Le choix de ces thèmes s'est imposé en fonction des constantes qui apparaissaient lors de la première lecture des entrevues. A partir de ces quatre thèmes, une grille d'analyse de contenu des entrevues a été développée afin de pouvoir effectuer une étude comparative des modèles parentaux privilégiés par les parents de la mère interrogée avec ceux qu'elle favorise elle-même pour son enfant. Chaque thème comprend des items relatifs à chaque modèle éducatif et réfère à un numéro de code indiquant le thème, le modèle éducatif, le contexte et les caractéristiques du (des) parent(s) et de l'enfant. Cette grille est disponible au Centre de documentation du CIRADE. Comme le contenu de chaque entrevue est enregistré dans un programme informatisé (File Maker et près de 2 900 fiches d'information), il est facile par le code de rappeler ce que la mère a dit dans l'entrevue et de regrouper ainsi les témoignages de différentes mères qui s'inscrivent sous le même code.

4.1.3. Observation systématique

Découlant de notre objectif de recherche qui peut se formuler sous forme d'hypothèse, la cohérence des représentations éducatives des parents devrait se refléter dans leurs conduites lorsqu'ils cherchent à faire réaliser à leur enfant certains

apprentissages. On retrouve, en effet, dans chacun des modèles proposés par Bertrand et Valois certains postulats quant au mode de transmission des connaissances.

Indépendamment de la grille retenue, nous postulons que les mères de type rationnel sont plus susceptibles d'adopter des conduites d'enseignement contrôlantes, autoritaires et axées sur la performance de l'enfant (gestion hiérarchique ou imposition). Quant aux mères de type humaniste, elles auraient plus tendance à encourager l'enfant à trouver ses solutions ou à lui en suggérer tout en le laissant libre de décider (autogestion ou rétroaction positive). Enfin, celles de type symbio-synergique, elles devraient recourir davantage à des stratégies évoluant vers le partage de la décision ou de la réciprocité dans l'activité d'apprentissage (cogestion).

Afin de vérifier si nos mesures permettent d'établir un lien entre le modèle éducatif parental et les stratégies « pédagogiques », nous avons procédé à l'enregistrement vidéo d'une session d'apprentissage impliquant le parent et l'enfant. Durant cette session, d'une durée respective de dix minutes, le parent enseigne à l'enfant comment fabriquer un avion en papier. La procédure adoptée consiste d'abord à montrer à la mère, en l'absence de l'enfant, les principales étapes menant à la réalisation de l'avion en papier ; puis, la mère et l'enfant sont réunis à une même table et, pendant dix minutes, la mère enseigne la tâche en présence d'une caméra.

Le décodage de cette séquence s'effectue à l'aide de la grille d'observation élaborée par Pourtois (1979) dont la fidélité a été éprouvée auprès d'un groupe de 91 dyades mères-enfants. Cette grille permet le relevé des stratégies éducatives privilégiées par les mères dans des situations d'apprentissage structurées.

Selon Pourtois, des modifications ont été apportées à la grille originale quant au regroupement de quelques comportements ayant une morphologie similaire et une fréquence d'apparition faible. La version finale de la grille comprend huit grandes classes comportementales : organisation, imposition, développement, personnalisation, rétroaction positive et négative, affectivité positive et négative.

L'ensemble des procédures précédentes se sont échelonnées durant la session d'hiver 1986. A l'été, deux juges ont été entraînés au codage des conduites éducatives. Un indice d'accord inter-juge oscille entre 85 % et 96 %, ce qui est tout à fait acceptable selon la littérature dans le domaine.

Nous avons choisi de coder six minutes sur les dix minutes enregistrées. Ainsi, pour chaque période de six minutes, nous obtenons une moyenne de 300 unités comportementales verbales et non-verbales, ce qui semble suffisant pour évaluer le style d'enseignement des mères (références de la Grille d'observation systématique).

4.2. Intervention auprès des familles et cueillette des données

L'ensemble des familles du projet se caractérise surtout par leur monoparentalité, plus particulièrement par l'absence du père dans la famille. La population-cible est composée de mères chefs de famille monoparentale ayant demandé l'aide d'un étudiant du PRIM durant une année scolaire (1985-1986 ou 1986-1987). Nous avons retenu les familles monoparentales pour cette recherche parce que ces familles ont demandé l'aide et le support des étudiants en formation dans le cadre du PRIM. Les motifs d'aide invoqués par quelques parents réfèrent le plus souvent à des difficultés mineures de l'enfant au niveau de l'apprentissage et du comportement. Un bon nombre font aussi appel à nos services pour accroître leurs habiletés parentales ou pour bénéficier des échanges avec une personne extérieure au contexte familial. Pour faire partie de notre échantillon, les mères doivent avoir un enfant âgé entre quatre et six ans, être nées au Québec, parler français et vivre seules avec leur(s) enfant(s) sans conjoint ou partenaire sous le même toit.

Le modèle d'intervention privilégié se définit surtout par une forme de support offert aux mères par l'étudiant à raison d'une visite par semaine d'une durée approximative d'une heure et demie. Chaque étudiant accompagne deux familles durant l'année. Il y a donc en moyenne douze étudiants inscrits annuellement au PRIM : ceux-ci doivent être inscrits à l'université en troisième année de baccalauréat, soit en psychologie ou en sciences de l'éducation. Ces étudiants s'engagent à recevoir une formation et une supervision continue pendant leur stage pour comprendre le mieux possible le vécu des familles visitées (Bouchard, 1985).

L'étudiant poursuit ainsi des objectifs d'intervention visant le plus possible le respect des valeurs et des pratiques éducatives des familles visitées. Dans ce contexte, la cueillette des données de la recherche permet une meilleure compréhension du fonctionnement des familles et de leurs besoins spécifiques. D'ailleurs, la majeure partie des activités de supervision effectuées auprès des étudiants reposent principalement sur les différentes données recueillies dans les familles. Aussi, l'ensemble des informations pertinentes recueillies par nos mesures ont été retournées dans les familles par les étudiants afin d'être discutées ou pour servir à l'élaboration de nouvelles stratégies éducatives. Nous étions intéressés à retourner aux familles les informations obtenues aux différents instruments de la recherche afin que le parent puisse s'approprier certaines données qui pouvaient l'aider dans sa tâche éducative auprès de son enfant.

5. RÉSULTATS

L'analyse des résultats est présentée en cinq parties :

1) comparaison des pourcentages obtenus pour l'ensemble des mères à chacun des instruments ;

2) comparaison, pour l'ensemble des mères, des pourcentages obtenus aux conséquents et aux antécédents ;

3) analyse des résultats obtenus à l'observation systématique ;

4) description des portraits éducatifs des mères à l'analyse de correspondances des résultats obtenus à l'entrevue semi-dirigée ;

5) exemples d'énoncés sur les stratégies éducatives aux différents modèles.

5.1. Résultats en pourcentage pour l'ensemble des mères à l'ensemble des instruments

Le tableau 2 révèle que l'ensemble des mères rapportent utiliser :

— au **Questionnaire Modèles éducatifs parentaux** (MEP) davantage de comportements symbiosynergiques (40 %) que de comportements humanistes (33 %) et rationnels (27 %) ;

— à l'**observation systématique** davantage de comportements humanistes (52 %) que rationnels (38 %). L'organisation étant plutôt une activité de mise en place de la session d'enseignement, nous n'avons pas comptabilisé le 10 % accordé à cette variable ;

— à l'**entrevue semi-dirigée,** au niveau des conséquents, davantage d'énoncés humanistes (51 %) que rationnels (33 %) ; le pourcentage des énoncés symbiosynergiques étant de beaucoup inférieur (16 %) ; par contre, au niveau des antécédents, devantage d'énoncés rationnels (53 %) que d'énoncés humanistes (40 %), ce qui représente l'inverse des résultats obtenus aux conséquents, ainsi qu'un faible pourcentage d'énoncés symbiosynergiques (7 %).

Tableau 2. — **Résultats des pourcentages obtenus pour l'ensemble des mères aux différents instruments**

Modèles éducatifs / Instruments	Rationnel		Humaniste		Symbio-synergique	
MEP		27 %		33 %		40 %
Observation systématique		38 %		52 %		—
Entrevue semi-dirigée	C	33 %		51 %		16 %
	A	53 %		40 %		7 %
	CAR	6 %	CAH	10 %	CAS	2 %
	AAR	6 %	AAH	4 %	AAS	1 %
	CCR	1 %	CCH	4 %	CCS	2 %
	ACR	4 %	ACH	5 %	ACS	2 %
	CSR	25 %	CSH	27 %	CSS	7 %
	ASR	41 %	ASH	29 %	ASS	2 %
	CRR	2 %	CRH	10 %	CRS	5 %
	ARR	3 %	ARH	2 %	ARS	2 %

Légende :
Première colonne : C = conséquent, A = antécédent
Deuxième colonne : A = attentes, C = communication, S = stratégies, R = réseau social
Troisième colonne : R = rationnel, H = humaniste, S = symbio-synergique

A partir de ces différents pourcentages, on ne doit pas perdre de vue que la tendance de l'ensemble des mères est de rapporter plus de conduites éducatives des modèles rationnel et humaniste que du modèle symbiosynergique. Sous toute réserve, on peut émettre l'hypothèse que ce qui est décrit par les mères comme façons d'assumer leurs tâches éducatives (conséquents) pourrait être représentatif de la tendance du choix des modèles éducatifs des parents. Il en serait

également ainsi pour les modèles éducatifs partagés par les parents de ces mères (antécédents).

De plus, à partir du tableau 2, nous constatons :

— par rapport au modèle rationnel, que les pourcentages obtenus par les mères oscillent entre 27 % et 38 %, et ce autant à partir des représentations évaluées au MEP et aux conséquents de **l'entrevue semi-dirigée** que des stratégies éducatives enregistrées à l'**observation systématique.** De plus, si nous regardons de plus près le pourcentage obtenu aux stratégies éducatives rationnelles des conséquents à l'**entrevue semi-dirigée** (CSR = 25 %), nous constatons également que ce pourcentage se rapproche du pourcentage obtenu au MEP (27 %) ;

— par rapport au modèle humaniste, que les pourcentages obtenus aux différents instruments oscillent entre 33 % et 52 %. Cependant, tout en étant prudent par rapport à l'échelle humaniste du MEP (rappelons seulement 6,9 % de variance expliquée), nous constatons, néanmoins, au niveau des représentations une concordance entre les résultats à cet instrument (33 %) et ceux obtenus aux stratégies des conséquents de l'**entrevue semi-dirigée** (CSH = 27 %). Par ailleurs, il est à supposer que si nous avions eu une tâche et une grille d'analyse permettant d'évaluer des comportements de type symbiosynergique, le pourcentage élevé obtenu à l'observation systématique (52 %) du modèle humaniste aurait été probablement réparti autrement ;

— par rapport au modèle symbiosynergique, que les pourcentages obtenus au MEP et à l'**entrevue semi-dirigée** oscillent entre 40 % et 16 %. Cependant, même si le pourcentage élevé obtenu au MEP (40 %) va tout à fait dans le même sens que les résultats obtenus par Archambault (1988), l'observation faite auprès des mères au cours des interventions hebdomadaires nous incite à croire que ces résultats ne sont pas véritablement cohérents avec les conduites éducatives émises. En général, on peut déduire qu'elles se sentent moins à l'aise avec la conduite qu'elles adoptent et/ou qu'un facteur de désirabilité sociale joue dans un type d'épreuve comme le MEP. Ainsi, même si les mères disent rapporter plus de conduites symbiosynergiques dans le questionnaire de mises en situations (MEP), il n'en demeure pas moins que, globalement, dans leurs réalités quotidiennes, leurs conduites éducatives observées s'inscrivent davantage dans les modèles rationnel et humaniste.

5.2. Comparaisons des résultats obtenus entre les conséquents et les antécédents

Au niveau des conséquents et des antécédents de l'entrevue semi-dirigée, le tableau 2 révèle la tendance d'un modèle éducatif plutôt inversé entre l'éducation reçue et le modèle éducatif privilégié maintenant par les mères auprès de leur enfant. Ainsi, 51 % des énoncés enregistrés aux conséquents se rapportent au modèle humaniste par rapport à 40 % des énoncés qui se rapportent au modèle rationnel ; par ailleurs, par rapport à la perception des conduites éducatives des parents des mères, nous avons enregistré 53 % des énoncés de type rationnel par rapport à 33 % de type humaniste. Ainsi, les mères auraient tendance à privilégier davantage avec leur enfant un modèle éducatif différent de celui de leurs parents.

Cependant, au modèle rationnel, on observe, pour l'ensemble des mères, aucune différence au niveau des attentes (6 %) quant à l'ensemble des variables retenues : ordre, propreté, obéissance, langage et habillement selon les convenances, bonnes manières et politesse, attentes formulées quant au projet de vie de l'enfant, autonomie, performance et réussite dans l'acquisition d'une habileté. On observe, également, dans 2 % et 3 % des cas, la présence d'un réseau social peu centré sur l'utilisation des ressources de la famille, des amis ou de l'entraide mutuelle. C'est surtout au niveau des stratégies éducatives (25 % et 41 %) qu'il semble y avoir une différence entre les conséquents et les antécédents. Ainsi, plus d'énoncés ont été formulés par les mères laissant supposer qu'à l'adolescence leurs parents utilisaient plus de stratégies d'imposition et de contrôle qu'elles ne le font présentement avec leur enfant.

Pour l'ensemble des mères au modèle humaniste, on observe aucune différence entre les antécédents et les conséquents quant aux conduites éducatives relatives à la communication (4 % et 5 %) et aux stratégies éducatives (27 % et 29 %). Contrairement au modèle rationnel, c'est plutôt au niveau des attentes (10 % et 4 %) et du réseau social (10 % et 2 %) que les différences les plus marquées sont enregistrées. Si l'on se réfère aux descripteurs des conduites de la grille de décodage des entrevues, plus d'énoncés ont été formulés par l'ensemble des mères pour ce modèle humaniste, laissant supposer qu'elles accordent une place plus importante dans l'édu-

cation de leur enfant à la libre expression de ses émotions et de sa façon de penser, à son autonomie, au sens des responsabilités, au respect de son rythme d'apprentissage et de développement, au choix de l'enfant dans ses décisions et à sa socialisation par le respect des autres. Au niveau du réseau social, la libre participation de son enfant au réseau familial élargi et à celui de ses pairs, le partage du réseau social de la mère avec son enfant sont des valeurs plus importantes qu'elles ne l'étaient chez leurs parents à l'adolescence.

Ces résultats portent à croire que le modèle autoritaire ou impositif est rapporté moins important pour les mères dans l'éducation de leur enfant qu'il ne l'était pour leur(s) parent(s) durant leur adolescence. Cependant, il demeure toujours présent, surtout au niveau des stratégies éducatives.

Par ailleurs, au niveau du modèle symbiosynergique, nous ne pouvons passer sous silence l'augmentation, au niveau des conséquents, de stratégies éducatives symbiosynergiques plus élevées (7 %) par rapport aux antécédents (2 %), ni d'une tendance à un réseau social où l'entraide joue un rôle plus important qu'il ne le jouait pour leur(s) parent(s) à l'adolescence (5 % par rapport à 2 %).

Au niveau des stratégies éducatives, on doit se rappeler qu'entre les conséquents et les antécédents, 72 % des mères désirent adopter des conduites différentes de celles de leur(s) parent(s). Ces informations ont été recueillies dans la partie de nos analyses qui concerne les caractéristiques de leur adolescence. Cette information est cohérente avec leur tendance à rapporter utiliser des conduites éducatives plus du modèle humaniste que du modèle rationnel.

5.3. Analyse des résultats obtenus à l'observation systématique

La fréquence moyenne des comportements étant variable, nous avons d'abord traduit en termes de pourcentage les résultats de chacune des mères aux catégories verbales. D'abord, on doit noter que « l'imposition » (32,4 %), stratégie rationnelle, et « la rétroactive positive » (31,7 %), stratégie humaniste, sont les stratégies d'enseignement les plus populaires auprès des mères. En fait, ces deux catégories totalisent en tout 64 % des comportements didactiques déployés par les mères pendant l'activité. Viennent s'ajouter à cela les comportements « d'organisation » (10,7 %) qui, avec les deux autres catégories présentées, s'avèrent des conduites semblables puisqu'elles orientent, structurent et dirigent l'attention de l'enfant lors de l'exécution de la tâche. Tout comme Pourtois (1976, p. 125), les résultats démontrent en fait qu'environ 75 % des conduites adoptées par les mères « illustrent une démarche d'enseignement qui se présente comme suit : préparer (organiser), livrer (imposer), renforcer (rétroaction positive) ».

Quant aux catégories « développement » et « personnalisation », elles occupent 13 % de l'ensemble des stratégies didactiques. La « rétroaction négative » est relativement peu utilisée (5,6 %) comparativement à la « rétroaction positive » (31,7 %). Les catégories « d'affectivité » apparaissent dans une faible proportion de 7,5 % ; en particulier, « l'affectivité négative », avec un pourcentage moyen de 0,9 %, est une catégorie peu représentative des interactions mère-enfant.

La ressemblance presque parfaite entre les résultats de notre recherche avec celle de Pourtois est indéniable, même si l'expérimentation et la cotation ont été menées par deux équipes différentes, même si les parents vivent dans deux contextes culturels relativement dissemblables : l'un belge, l'autre québécois et si notre population est composée uniquement de mères monoparentales alors que celle de Pourtois regroupe des familles biparentales.

6. DESCRIPTION DE PORTRAITS ÉDUCATIFS DES MÈRES À L'ANALYSE DE CORRESPONDANCES

Appliquant l'analyse des correspondances (Fenelon, 1981) aux résultats de l'entrevue semi-dirigée comme variables actives (12), nous obtenons 48 % de la variance expliquée aux trois premiers facteurs. Nous retenons les variables ayant un indice de corrélation supérieur à 0,50. Les caractéristiques de chacun de ces trois facteurs sont les suivants :

— le **premier facteur** est caractérisé par des mères qui ont tendance à imposer leurs attentes à l'enfant quant à son avenir tout en ayant, il va de soi, très peu tendance à laisser l'enfant libre de choisir ce qu'il veut faire plus tard comme projet de vie. Aussi, elles utilisent très peu de stratégies éducatives du modèle humaniste (laisser l'enfant

décider) et du modèle symbiosynergique (décider ensemble d'un commun accord les activités à réaliser). Ce sont aussi des mères dont le réseau social symbiosynergique est peu important, c'est-à-dire que l'entraide, le partage des savoir-faire avec les gens de l'entourage n'entrent pas dans les priorités d'organisation de la vie familiale. Il en est ainsi pour le partage de ses préoccupations ou difficultés concernant l'éducation de l'enfant avec les professionnels, ses proches ou d'autres membres de son entourage. Ces mères ont plutôt tendance à se considérer comme les seules à pouvoir s'occuper de l'éducation de leur enfant. Par rapport aux scores obtenus à l'épreuve MEP (variables illustratives), ces parents ont tendance à déclarer utiliser davantage les stratégies éducatives du genre imposition de leur pouvoir sur l'enfant. Au niveau de l'observation systématique, ils émettent peu de conduites éducatives associées à la rétroaction positive ;

— au **second facteur,** il est singulier de noter une certaine contradiction dans les caractéristiques associées aux variables décrivant ce dernier. Une première caractéristique concerne la communication où l'enfant peut exprimer ses émotions, se faire entendre sur ses préoccupations, ses besoins et ses questionnements. Par contre, il est surprenant de noter que ces parents ont tendance, à la fois, à imposer leurs décisions à l'enfant et à laisser l'enfant libre de décider dans certaines situations. Ce qui semble contradictoire, à première vue, dans les conduites éducatives observées dans ce facteur ne l'est pas nécessairement lorsque l'on tient compte du contexte dans lequel sont émises les différentes conduites rationnelles et humanistes. En termes plus concret, ces parents auraient tendance à imposer, dans certaines circonstances, leur volonté à l'enfant par rapport à d'autres situations où ils permettent à ce dernier de gérer, sans interférence de leur part, ses propres décisions probablement dans des circonstances qui engagent peu ou ne diminuent pas le pouvoir des parents. Il s'agit de parents qui seraient plus souples que les premiers dans l'exercice de leur pouvoir auprès de l'enfant ;

3) au **troisième facteur** sont regroupées les mères qui ont peu tendance à être à l'écoute de leur enfant mais qui seraient plus enclin à partager avec lui leurs préoccupations ou leurs émotions, à initier elles-mêmes ou à laisser initier par l'enfant la communication. Par contre, ce sont des mères qui auraient une assez forte tendance à refuser de partager tout autant leurs responsabilités parentales que l'aide ou les conseils avec d'autres membres du réseau social ou encore à refuser de partager leur réseau social avec l'enfant. On peut déduire chez ces parents une tendance à un besoin d'autosuffisance en matière d'éducation de leur enfant, tout en étant ouverts à une tendance limitée à la réciprocité avec l'enfant au niveau de la communication.

Un autre moyen d'illustrer les caractéristiques des mères est de regrouper en classes l'ensemble des résultats aux trois instruments. Les variables caractéristiques qui influencent le plus la composition de chaque classe sont :

— à la **première classe,** la rétroaction positive (Grille d'observation systématique). Il s'agit de parents qui approuvent l'enfant, contrôlent sa compréhension en vue de perfectionner sa performance ;

— *la* ***seconde classe*** *est surtout composée de* mères qui nourrissent des attentes rationnelles *envers l'avenir immédiat et éloigné de leur enfant.* Elles ont tendance à imposer leur pouvoir à *l'enfant dans une gestion plutôt unilatérale de son* développement ; en d'autres termes, elles sont *peu disposées à laisser l'enfant s'impliquer dans* les décisions qui le concernent. Ces mères sont *aussi peu favorables à développer ou à utiliser le* réseau social de la famille et de l'entourage. La *communication ne se fait pas dans la réciprocité* et la mère n'a pas tendance à renforcer les *actions de l'enfant ou à approuver ses productions.* Il s'agit de mères dont les conduites éducatives se rapprochent davantage de la tendance à imposer leur pouvoir sur l'enfant ;

— la **troisième classe** comprend des mères qui s'inscrivent davantage dans les modèles humaniste et symbiosynergique surtout pour ce qui a trait à leurs stratégies éducatives. En effet, elles ont davantage tendance à laisser l'enfant décider de ce qui le concerne ou encore à s'associer à lui pour décider ensemble des actions qui les concernent tous les deux. En général, ces mères développent une communication empathique avec l'enfant qui est centrée sur ses préoccupations, sur ses besoins et sur ses questionnements. Ces mères respectent en général le projet de vie de l'enfant et secondent sa réalisation. Elles respectent ses capacités, sa façon d'être, son rythme de développement, ses goûts, ses aspirations et ses choix personnels en termes d'avenir. Il s'agit de

mères qui laissent le pouvoir à l'enfant ou qui le partagent avec lui.

7. EXEMPLES D'ÉNONCÉS SUR LES STRATÉGIES ÉDUCATIVES

Comme les mères ont insisté davantage sur les stratégies éducatives à l'entrevue semi-dirigée, voici, à titre indicatif, comment elles se sont exprimées. Nous présentons quelques exemples pour chacun des modèles même si, pour l'ensemble, nous avons cumulé plus de 1 800 énoncés pour les trente-quatre mères.

7.1. Stratégies rationnelles

« *J'essaie de laisser S. (enfant) décider, sauf concernant* les repas où il faut des normes pour que S. fonctionne. » (conséquent)

« Je lui donne toujours un avertissement. Quand il rentre, je lui dis : " Si tu garoches ton linge, demain tu ne sortiras pas. " (conséquent)

« Je (mère) ne pouvais pas sortir le soir. Je devais rentrer tôt sinon ça faisait des chicanes. Ma vie sociale, c'était rien. Il ne fallait pas que je sorte de la maison. Je ne suis même pas allée à la danse de graduation. » (antécédent)

« Moi, je ne suis pas toujours capable de lui laisser carte blanche. Mais, j'ai toujours un œil sur tout ce qu'il fait ». (conséquent)

« Mais, règle générale, on avait plutôt des punitions. Et, comme mon père était souvent absent, l'éducation ça revenait surtout à ma mère. » (antécédents)

« Des fois, je suis bien drastique. Je dis : c'est bien de valeur, si tu ne manges pas comme il faut, moi, je t'enlève ton assiette. Puis tu ne mangeras pas. La prochaine fois tu vas mieux manger. » (conséquents)

7.2. Stratégies humanistes

« J'essaie d'apprendre à T. à assumer les conséquences de ses actes. Par exemple, si je lui conseille de ne pas apporter de jouets à tel endroit, parce qu'il en a déjà perdus trois ou quatre dans des circonstances semblables, et qu'il le fait quand même, il ne pourra s'en prendre qu'à lui-même... il ne pourra s'en prendre qu'à lui s'il les perd. Ce qui est vrai pour ton enfant est vrai pour toi aussi. » (conséquent)

« Il disait d'un petit gars de la garderie : " S'il m'achale, je vais lui montrer que je suis capable ". Je lui ai dit : " Quelqu'un qui te taquine ou t'achale, pourquoi ne lui dis-tu pas qu'il est drôle. Cela le surprendra et il aura peut-être une réaction *tout à fait différente.* " *Il a répondu* : " Tu penses, maman ? " et il m'a demandé de jouer le rôle du petit gars. Par la suite, il a eu l'air de comprendre plus facilement qu'il peut avoir des réactions plus positives. » (conséquent)

« J'avais ma place, dit la mère, et j'avais le droit *de dire si j'étais d'accord ou non.* » (antécédent)

« C'est tout le contraire entre moi (mère) et Y. (enfant). Je n'ai pas peur de lui dire que je l'aime. Je le prends dans mes bras, je le sers, je l'embrasse. Je n'ai pas connu celà chez nous ». (conséquents)

« Je recevais quelques fois des amis à la maison. Mais il n'y avait pas beaucoup de place. Mes parents étaient gentils quand je les recevais, ma mère était toujours avenante. *Si on voulait avoir le* sous-sol, elle nous le laissait. Elle ne venait pas nous surveiller, elle nous faisait confiance ». (antécédent)

7.3. Stratégies symbiosynergiques

« J'essaie présentement de lui faire comprendre ce qu'est une concession. Ce n'est pas toujours à la même personne de plier. Alors, on négocie. Comme lorsque l'on va au magasin, je lui dis : « Toi, tu laisses tomber telle chose et, moi, je laisse faire pour telle chose. » (conséquent)

« J'essaie de lui donner l'exemple. On le met en pratique ensemble. Lorsque nous échangeons ensemble, c'est chacun son tour qui parle. » (conséquent)

« Je négocie avec S. (enfant). J'ai l'impression de tout le temps négocier ; bien, peut-être que je ne négocie pas. Quand je négocie, je lui dis : « la situation est telle, tu dois faire un choix entre ça et ça, qu'en penses-tu ? » Souvent quand il y a de la chicane, je lui dis : « Toi, si tu étais maman, qui *chicanerais-tu, qu'est-ce que tu ferais ?* » (conséquent)

« Mettre son manteau à la bonne place... Des fois, c'est comme une espèce de confrontation qu'il veut mener. Alors là, dépendemment de mon humeur, je vais soit, lui faire comprendre qu'on avait dit que telle chose devait se faire. Ca va peut-être prendre dix minutes, mais de son propre gré, il va le ranger. Il faut qu'il comprenne qu'on est deux à vivre ici. Si on veut que ce soit un milieu agréable..., ces arguments à la longue fonctionnent mieux parce qu'ils sont fondés sur quelque chose de concret. Ce n'est pas évident pour un enfant de cinq ans que c'est important que la maison soit propre. Il a bien d'autres chats à fouetter » (conséquent)

« Mes enfants, je les adore. Il faut que j'apprenne, en réciprocité avec eux, à les aimer parce que je ne l'ai pas appris. Il y a des bouts où j'ai bien de la misère, parce que ce n'est pas comme quelqu'un qui a déjà appris dans sa famille à aimer. » (conséquent)

CONCLUSION

De notre objectif principal qui était d'étudier la cohérence ou la non-cohérence entre les représentations éducatives et les conduites effectives des parents, cette recherche réalisée dans le contexte de familles monoparentales permet de constater qu'il existe, pour une partie, un écart entre les conduites que les mères rapportent utiliser et celles qu'elles utilisent effectivement dans l'éducation de leur enfant. Ainsi, on observe au questionnaire de mises en situations MEP que les mères rapportent beaucoup plus des conduites symbiosynergiques et moins de conduites humanistes et rationnelles que dans l'entrevue semi-dirigée et dans l'observation systématique où les pourcentages sont plus élevés pour les conduites rapportées ou observées des modèles rationnel et humaniste. On peut émettre un premier essai d'explication qui serait que plus la conduite est éloignée de l'action éducative du parent dans sa vie quotidienne (mises en situations), plus il a tendance à nourrir une représentation qui est davantage influencée par le besoin de présenter, soit une image plus positive dans ses intentions de conduites éducatives à privilégier, soit une image qui tend à corriger les écarts avec un mode plus rationnel dans le cas des mères où leur tendance est plus symbiosynergique dans la vie quotidienne. Cette réaction pourrait être associée à la désirabilité sociale soit en plus, soit en moins par rapport à leurs conduites éducatives quotidiennes. Nous avonçons cette hypothèse à partir d'observations générales cumulées lors de nos interventions hebdomadaires dans ces familles où les mères qui rapportent être les plus symbiosynergiques au MEP manifestent une tendance vers l'utilisation de conduites éducatives plus rationnelles dans la vie quotidienne. Par contre, les mères qui rapportent utiliser plus de conduites du modèle rationnel au MEP émettent plus de conduites du modèle symbiosynergique dans le quotidien avec leur enfant. En somme, la manière de répondre de la mère au MEP permettrait, en quelque sorte, de corriger le malaise qu'elle ressent pour le modèle qu'elle privilégie dans l'éducation de son enfant et serait l'expression de son hésitation à croire ce modèle éducatif comme plus pertinent (ici, comprendre tendance d'un modèle par rapport à un autre).

Cependant, on retrouve une cohérence entre l'ensemble des conduites rapportées à l'entrevue semi-dirigée et celles enregistrées à l'observation systématique. En effet, les pourcentages moyens obtenus pour les conduites à l'entrevue et à l'observation systématique sont respectivement de 33 % et 38 % pour le modèle rationnel, de 51 % et 52 % pour le modèle humaniste. On peut donc parler d'une plus grande cohérence entre ces deux sources d'informations dont l'une concerne les représentations éducatives de la mère et l'autre les conduites émises lors d'une activité d'enseignement à son enfant. Par rapport au questionnaire de mises en situations MEP où les situations sont plus hypothétiques, l'entrevue est en relation plus immédiate avec l'organisation de l'éducation de l'enfant dans la famille et l'observation systématique qui regroupe les conduites émises par la mère en situation véritable d'enseignement. On peut croire que la proximité de l'action éducative de la mère auprès de l'enfant l'inciterait à rapporter des conduites plus proches de celles enregistrées à l'observation systématique.

Entre les antécédents et les conséquents, on observe pour le modèle rationnel une rupture entre les stratégies éducatives rapportées utilisées par la mère avec son enfant et celles identifiées comme conduites utilisées par ses parents. Cette rupture apparaît également pour l'ensemble des conduites éducatives de l'entrevue semi-dirigée où les pourcentages pour les conséquents aux différents modèles sont respectivement de 33 %

(rationnel), 51 % (humaniste) et 16 % pour les conduites symbiosynergiques et pour les antécédents, de 53 %, 40 % et 7 %. Il est intéressant de noter que ces mères référant l'âge de leur adolescence conservent de leurs parents une image plus impositive de leurs conduites éducatives, moins humaniste et également moins symbiosynergique.

A l'exception du MEP, les conduites éducatives du modèle symbiosynergique sont rapportées beaucoup moins fréquemment comme faisant partie des pratiques éducatives des mères que nous avons interviewées et encore moins de leurs parents. La tendance générale des mères serait de privilégier davantage les conduites éducatives liées à l'exercice du pouvoir (rationnel) et encore plus à l'exercice du pouvoir par l'enfant (humaniste). Il semble beaucoup moins fréquent que la mère partage son pouvoir avec l'enfant dans des activités qui les concernent tous les deux. Comme le contexte est important dans l'expression des conduites éducatives des mères, on doit se demander si le choix des modèles éducatifs n'est pas aussi lié aux situations où le parent peut partager son pouvoir avec l'enfant sans le compromettre par rapport à d'autres situations qui nécessitent le respect de son autorité par l'enfant. On doit aussi prendre en compte le concept de proximité de l'action. Le contexte dans lequel est rapporté la conduite éducative peut être soit plus immédiat comme le coucher de l'enfant à une heure plus tardive ou soit plus éloigné comme la planification des prochaines vacances. Il ressort de l'ensemble de notre étude que la notion de cohérence doit être aussi associée à la définition du contexte dans lequel la conduite est émise ou rapportée. Quelques conduites peuvent sembler contradictoires si l'on ne tient pas compte du contexte qui est très important. La prise en compte du contexte permet donc de réduire l'apparence d'incohérences possibles entre les différentes conduites éducatives des parents.

Jean-Marie BOUCHARD
Jocelyne ARCHAMBAULT
CIRADE
Université du Québec à Montréal

Bibliographie

ARCHAMBAULT J. (1988). — **Modèles éducatifs des parents,** Montréal, Université du Québec à Montréal, Mémoire de maîtrise non publié.

BAUMRIND D. (1985). — Research Using Intentional Deception, dans **American Psychologist,** vol. 40, n° 2, pp. 165-174.

BERTRAND Y., VALOIS P. (1982). — **Les options en éducation,** Ministère de l'éducation, Québec.

BOUCHARD J.M. (1985). — L'intervention éducative en milieu familial dans **Apprentissage et socialisation,** vol. 8, n° 1, mars.

BOUCHARD J.M. et ARCHAMBAULT J. (1987). — **Les Modèles éducatifs des parents,** CIRADE, UQAM, Montréal. p. 14.

COCHRAN, MONCRIEFF (1986). — The Parental Empowerment Process : Building on Family Strengths, dans, Jonh Harris Ed. **Child Psychology in action : Linking research and practice,** Crown Helm Publishers.

DE ROSNAY J., 1975. — **Le Macroscope,** Paris, Ed. Seuil.

DOISE W. (1990). — Les représentations sociales, dans Ghihlione, R. et al., Editeurs **Traité de psychologie cognitive 3,** Paris, Dunod, pp. 111-174.

FENELON J.P. (1981). — **Qu'est-ce que l'analyse des données ?** Paris, Lefonen, p. 311.

FERGUSON M. (1981). — **Les enfants du verseau,** Paris, Ed. Calmann-Lévy, pp. 207-242.

FISHBEIN M.et AJZEN J. (1975). — **Belief, attitude, intention and behaviour,** Reading, Mass., Addison-Wesley.

GRAND'MAISON J. (1976). — **Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation,** Montréal, Ed. internationales. Alain Stanké Ltée.

JODELET D. (1984). — Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, dans Moscovici, S., Editeur, **Psychologie sociale,** Paris, PUF.

KANE C.F. (1988). — Family social support : Toward a conceptual Model, dans **Advances in Nursing Science,** Vol. 10, n° 2, pp. 18-25.

MACCOBY E.E. (1980). — **Social development. Psychological growth and the parent-child relationship,** Stanford, Ca., Harcourt Brace Jovanovich.

MOSCOVICI S. (1976). — **Social influence and social change,** London, Academic Press.

MOSCOVICI S. (1981). — **La psychanalyse, son image, son public,** Paris, PUF.

POURTOIS J.P. (1979). — **Comment les mères enseignent à leur enfant** *(5-6 ans), Paris, PUF.*

POURTOIS J.P. (1985). — **Eduquer les parents,** Bruxelles (Ed. Labor).

ROGERS C. (1972). — **Liberté pour apprendre,** Paris, Dunod.

ROLLINS B.C. et Thomas D.L. — Parental support, power, and control techniques in the socialization of children (1979). Dans W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye et I.L. Reiss (Eds), **Contemporary theories about the family,** vol. 1, New York, Free Press.

TESSIER R. (1983), **Etude des conditions écologiques de la qualité et de la cohésion des conduites.** Thèse de doctorat (non publiée), Laboratoire de Recherche en Ecologie Humaine et Sociale, Université du Québec à Montréal.

TRACY E.M. et WHITTAKER J.K. (1987). — The Evidence Base for social support Interventions in Child and Family Practice : Emerging Issues for Research and Practice, dans **Children and Youth Services Review,** vol. 9, pp. 249-270.

L'enfance maltraitée : piège ou défi pour la recherche en éducation familiale

Paul Durning

Cet article examine les préalables à la constitution de la question sociale de « l'enfance maltraitée » comme objet de recherche en éducation familiale.
Une première analyse de l'évolution des pratiques des intervenants sociaux est mise en œuvre notamment à travers l'étude du premier bilan de fonctionnement du numéro de téléphone national gratuit. Cet examen confirme une importante remise en cause des prescriptions forgées au cours des années 1970 (refus de la sanction, de la décision prise en situation d'urgence, du placement...).
L'approche scientifique du processus, qui répond à une demande sociale exprimée notamment par les responsables administratifs et politiques, est cependant confrontée d'emblée à la question de la quantification qui précède trop souvent un véritable travail de définition des phénomènes considérés.
Après une rapide présentation des difficultés de construction d'un objet de recherche, l'auteur propose des recherches à développer en privilégiant les apports possibles des sciences de l'éducation.

A la fin des années 1980, la situation des enfants maltraités dans leur famille est brutalement apparue comme une préoccupation majeure et urgente dans de nombreux pays occidentaux.

Cette prise de conscience donna lieu à une mise en cause des pratiques sociales antérieures, à la sensibilisation collective par d'importantes campagnes médiatiques et à la transformation des législations relatives à la protection de l'enfance (1). Une telle mobilisation ne fut guère le fait des professionnels, à l'exception de quelques pionniers, souvent médecins hospitaliers, mais résulta d'une action beaucoup plus large de ce qu'il est convenu d'appeler la société civile.

Les initiateurs de ce véritable mouvement social ne se sont pas référés aux débats méthodologiques traditionnels de ce secteur professionnel (interventions à justifications psychologiques ou socio-économiques, aide individualisée ou communautaire, prévention ou placement, etc.) mais se sont fondés sur l'expérience largement partagée des luttes de libération des femmes en Amérique du Nord et en Europe et sur un refus inconditionnel de la situation faite à un certain nombre d'enfants.

Cette inscription affective et militante permit de surmonter les clivages statutaires et institutionnels en multipliant les liaisons, facilitées par une connivence idéologique forte entre des acteurs habituellement isolés et méfiants, voire hostiles, à toute action concertée : des coopérations entre médecins et travailleurs sociaux, mais surtout des initiatives concertées entre responsables administratifs, décideurs politiques, personnalités médiati-

ques et professionnels de terrain innovateurs, caractérisent la plupart des innovations, nombreuses dans ce champ au cours des dernières années (2).

Le développement de telles coopérations fut amplifié par une évocation insistante et une diffusion systématique de l'expérience étrangère contribuant à inscrire chaque action conduite sur le terrain dans un mouvement occidental, sinon mondial de progrès social (3).

On comprend alors que les différentes stratégies nationales associent régulièrement :

— une dénonciation virulente des « abuseurs » et des intervenants sociaux trop timorés ;

— un développement d'actions innovantes de prévention et de traitement (centre d'accueil mères-enfants, groupes thérapeutiques, etc.) ;

— la mise en œuvre de vastes campagnes médiatiques en direction des enfants et du corps social dans son ensemble appelé à coopérer en signalant au moyen de dispositifs téléphoniques, spécialement créés, les situations suspectes.

Sans prétendre ici effectuer une analyse détaillée des modalités nouvelles d'intervention sociale en œuvre, une lecture du premier rapport d'activité du « téléphone vert » (4) permettra de confirmer certaines tendances (5).

Une dernière caractéristique, tout à fait remarquable, des actions développées en France comme à l'étranger, dans le champ de l'enfance maltraitée est très fortement énoncée en direction des milieux producteurs de recherche : Pouvoirs Publics, associations militantes, professionnels et médias développent ou appellent au développement d'études et de recherches sur ces questions.

Le législateur français a inscrit dans la loi, à notre connaissance pour la première fois, la nécessité pour le Ministre de rendre compte, devant le Parlement, tous les 3 ans (6), des recherches poursuivies sur l'enfance maltraitée.

Après avoir brièvement évoqué les changements importants et peut-être partiellement contradictoires des interventions sociales, nous insisterons sur le nécessaire et difficile développement de la recherche dans ce champ traversé de conflits et de passions.

L'enjeu est d'importance : plusieurs centaines d'enfants meurent en France, chaque année, à la suite de mauvais traitements, beaucoup d'autres sont irrémédiablement meurtris : la recherche peut-elle contribuer à mieux comprendre et combattre ce fléau sans que le traitement social mis en œuvre puisse s'avérer à terme porteur de plus de maux encore ?

ACTION INNOVANTE OU RETOUR EN ARRIÈRE ?

L'action en réponse aux mauvais traitements mise en œuvre ces dernières années, peut surprendre les professionnels du secteur, elle paraît s'opposer en effet quasiment point par point aux principaux postulats forgés au cours des années 1970, sous la double impulsion des lectures psychanalytiques et sociologiques du travail social. La mobilisation recherchée de tous les partenaires enseignants, médecins, travailleurs médico, sanitaires et sociaux et plus largement d'enfants eux-mêmes et de l'ensemble du corps social, conduit nécessairement à une mise en cause plus grande des auteurs de sévices, voire à des dénonciations.

La prégnance du caractère fascinant et insupportable de la violence à l'encontre d'un enfant semble conduire à considérer l'acte en lui-même, isolé de tout contexte et de toute justification idéologique et axiologique, et corrélativement à mettre en œuvre des réponses sociales rapides et souvent brutales (placement des enfants et/ou sanction du parent auteur des violences). Même sans dispositif d'observation systématique, on constate une forte augmentation des saisines des tribunaux, des mesures d'actions éducatives en milieu ouvert, mais aussi des placements, notamment en pouponnière.

Un tel changement ne peut être compris si l'on sous-estime les nombreuses critiques adressées aux intervenants sociaux pour avoir hésité à intervenir dans des situations de mauvais traitements (7).

Le premier bilan d'activité, après 6 mois de fonctionnement du téléphone vert, rend compte de l'action en œuvre depuis la loi de 1989, sa lecture sommaire confirme la rapidité, la vigueur d'interventions souvent dirigées sur des personnes suivies par les services ; il comprend une première partie statistique (8), complétée par 8 exemples d'appels reçus. Ces vignettes cliniques n'ont aucune prétention à la représentativité scientifique, elles ont été choisies par les responsables pour représenter l'activité des 6 premiers mois du service dans un document à destination du conseil d'administration, du ministère, et de la

presse (9). Six fiches évoquent des sévices intrafamiliaux : quatre mauvais traitements physiques ou psychologiques, deux cas d'abus sexuels ou d'inceste, deux enfin rendent compte de maltraitances institutionnelles.

Bien que brèves, ces descriptions informent sur les appelants, les victimes, les sévices, la connaissance préalable des situations par les services et les premières suites données aux signalements (*voir tableau ci-dessous*).

Tableau récapitulatif des huit situations caractéristiques de violences décrites dans le rapport d'activité du téléphone vert (après 6 mois de fonctionnement)

Appelants	Victimes	Auteur/Sévices	Antécédents évoqués	Actions mises en œuvre
VIOLENCES PHYSIQUES/PSYCHOLOGIQUES				
CAS 1 Médecin scolaire	garçon, 8 ans	battu par son beau-père depuis 2 ans	hospitalisé à l'âge de 6 mois pour coups sur organes génitaux, inconnu services sociaux	mesure de protection judiciaire le jour même
CAS 2 Maman	fils, 3 ans	sa mère ne le supporte plus	peur, retrait	le soutien par téléphone tend à limiter ses passages à l'acte
CAS 3 Voisins	*jumeaux, 4 ans*	*sont maltraités,* le père est ingénieur		*reçu inspecteur* ASE, décision de thérapie familiale
CAS 4 Psycho. scolaire et directrice	fille, 8 ans	maltraitée par le concubin de sa mère	hospitalisée 3 semaines, mère condamnée, 2e AEMO en cours	placée le jour même au foyer de l'enfance
ABUS SEXUELS OU INCESTES				
CAS 5 Patron garagiste	garçon, 17 ans apprenti	beau-père le sodomise depuis 5 ans	AEMO en cours	saisie du juge le jour même
CAS 6 Directrice collège	fille, 14 ans	violée par son père depuis 5 ans	non précisé	mesure protection judiciaire le jour même
VIOLENCES INSTITUTIONNELLES				
CAS 7 Non précisé	jeune fille, déficiente intellectuelle près de 18 ans	attouchements sexuels éducateur	non précisé	saisie préfet et procureur
CAS 8 Groupe de commerçants	garçon, 15 ans	marques de coups au visage attribués à un éducateur	non précisé	saisie département qui a tutelle sur l'établissement

La plupart des appelants sont des professionnels : médecin, psychologue scolaire, directeur de collège, maître d'apprentissage, on trouve aussi une voisine et une mère, seule personne à rester anonyme « *la maman d'un enfant de 3 ans dit ne plus supporter son fils (...) elle redoute d'être*

repérée et craint un retrait d'enfant ». Les deux violences institutionnelles sont signalées par un artisan maître d'apprentissage et un groupe de commerçants.

Les victimes sont des enfants de 3 à 17 ans ; trois garçons, deux filles, deux jumeaux (sic), un adolescent et une adolescente (violences institutionnelles).

Les auteurs accusés sont dans trois cas un beau-père ou concubin de la mère, dans un cas le père, un cas la mère, un cas un ou les deux parents, sans autre précision. Les situations de violence institutionnelle sont imputées à deux éducateurs.

Ces vignettes confirment que les situations sont souvent connues des services : « *Un psychologue scolaire et une directrice nous signalent à deux reprises, en février et en avril 1990, la petite N. 8 ans, qui serait maltraitée par le concubin de sa mère. La petite fille a été hospitalisée pendant trois semaines au cours desquelles les médecins ont diagnostiqué le syndrôme de Silvermann. La famille est bien connue des services sociaux qui signalent des coups dès le mois de mai 1988. Une action éducative en milieu ouvert (AEMO judiciaire) avait été prononcée en juin 1988 et prolongée en janvier 1989. Les coups ont continué... La mère a été condamnée à 10 mois de prison avec sursis en novembre 1988. Les enfants sont toujours à la maison. Le n° vert a saisi une première fois les services du président du Conseil Général au mois de février, puis une seconde fois au mois d'avril. Le jour même du deuxième appel, N. a été reçue par le Juge des enfants et placée au Foyer de l'enfance* (10) (situation n° 4).

Une autre mesure d'action éducative en milieu ouvert est en cours, un jeune a été précédemment hospitalisé après violences graves, deux situations ne sont pas précisées (dont celle de la maman anonyme) ; dans les cas de violence intrafamiliale, une seule famille (d'ingénieurs) apparaît clairement totalement inconnue des services.

Le cas rapporté ci-dessus confirme que même dans des situations anciennes, la réaction est extrêmement rapide. Alors que les méfaits de l'action effectuée dans l'urgence en psychiatrie comme en matière de placement d'enfants paraissait faire l'objet d'un consensus, la rapidité de la réponse constitue ici un critère d'efficacité ; deux placements et deux mesures d'AEMO sont prises le jour même ; conformément à la loi, dans quatre cas la justice a été saisie.

Si durant les dernières décennies, certaines violences ont été considérées comme des « symptômes » d'un dysfonctionnement plus large et furent parfois sous-estimées au profit d'une analyse de l'environnement, ou de la genèse supposée les éclairer, l'action décrite ici se propose explicitement de répondre à une situation de violence prise en elle-même. La non prise en compte du contexte, a fortiori de tout conflit possible de valeurs conduit, de fait, à filtrer fortement les groupes familiaux concernés par de telles interventions sociales.

UNE (NOUVELLE) POLICE DES FAMILLES DÉFAVORISÉES ?

Alors que les intervenants affirment systématiquement que tous les milieux sociaux donnent lieu à des maltraitances graves, il est absolument évident que la cible de l'intervention sociale est constituée par les familles de milieux défavorisés, souvent immigrés et/ou déjà identifiés comme cas sociaux.

La lecture du premier bilan du téléphone national gratuit suggérait que de nombreuses situations concernaient des situations déjà prises en charge par les services médicaux ou sociaux, si ce n'est la vignette rapportant une situation évoquant un ingénieur, qui décrit un mode d'intervention très différent :

« *Des voisins signalent des jumeaux de 4 ans maltraités, dont le père est ingénieur. Sur intervention du service, ils sont reçus par l'inspecteur de l'enfance. Ils reconnaissent avoir des difficultés avec leurs enfants. Ils envisagent favorablement une thérapie familiale.*

Ce texte mérite une lecture attentive : une famille émigrée n'aurait pas été reçue par l'inspecteur (cadre), mais aurait fait l'objet d'une visite domiciliaire, probablement impromptue, d'un travailleur social, les parents n'auraient peut-être pas su reconnaître avoir des difficultés et envisager favorablement une thérapie familiale. Ils auraient donc fait l'objet au mieux d'une action éducative en milieu ouvert au pire d'un placement, le jour même (?) des deux jumeaux.

Souhaitons que la thérapie familiale soit efficace, que les jumeaux grandissent et que Monsieur ne boive pas trop (11)...

Nous avons pu disposer de deux enquêtes effectuées par des équipes de travailleurs sociaux concernant des situations d'abus sexuels. Dans la première, conduite en Picardie, les auteurs ont répertorié la situation sociale des parents abuseurs en distinguant : les ouvriers (28 %), les chômeurs (32 %), les professions « illégales » (prostitution, trafic, etc.) (10) %, les employés (10 %), une dernière catégorie regroupe les cadres, les professions libérales, les exploitants agricoles mais aussi les retraités ! Malgré sa diversité, cette dernière catégorie ne comporte que 10 % des situations prises en charge par le service auteur de l'étude.

Dans une autre enquête conduite à Paris (12) : 80 % des abuseurs sont ouvriers, chômeurs, invalides ou incarcérés, 15 % sont commerçants, artisans, 3,3 % sont ingénieurs et cadres.

L'action de police des familles de milieux défavorisés est beaucoup plus affirmée (13) que dans les situations décrites jadis par J. Donzelot, au point qu'il convient de se demander si l'expression de familles maltraitantes ne recouvre pas très largement celle de cas sociaux. Ainsi, aux États-Unis, 70 % des enfants placés le sont pour leur protection, le Québec évoque des chiffres similiaires ; en France nous ne disposons pas de l'information et devons considérer avec beaucoup de prudence les impressions : il semble cependant qu'après avoir isolé les situations d'enfants maltraités, on commence à souligner que ces familles ont de nombreux problèmes.

Il reste que la prise en charge au titre du mauvais traitement justifie l'intervention sociale par une faute (14) du client, non bien sûr celle d'être sans ressources et de vivre dans un isolement social extrême, mais de violenter ses enfants.

Une telle perspective peut ouvrir sur une multiplication des saisines judiciaires, des placements, voire, comme en Grande-Bretagne, la multiplication d'adoptions rapides d'enfants retirés de « familles maltraitantes ». Dans notre pays cependant, malgré la très forte pression des couples demandeurs d'enfants, relayés pour la première fois par un rapport du comité économique et social (15), la prudence et la qualité des procédures mises en œuvre avant adoption conduit à ne pas surestimer ce risque.

ENFIN LA RECHERCHE VINT...

Il est caractéristique qu'après le Parlement, le Conseil Économique et Social justifie ces propositions en se référant à des recherches récentes, ceci a suscité à son tour de nouveaux projets actuellement en discussion.

Une instance comme la Mission interministérielle recherche expérimentation (MIRE) fait ainsi l'objet depuis plusieurs années de propositions et de demandes émanant non seulement des professionnels et des chercheurs mais aussi des responsables administratifs et politiques très attachés à la mise en œuvre rapide de véritables programmes de recherches (16).

Trois raisons rendent cependant difficile la satisfaction rapide d'une telle demande :

— un risque de malentendu sur la nature même de l'investigation à développer, conjuguant une volonté de compréhension des processus en jeu avec des préoccupations importantes de quantification et d'évaluation qui relèvent plus de la construction d'instruments d'aide à la décision que d'élaborations théoriques ;

— le statut de l'objet enfance maltraitée qui ne constitue pas en lui-même un objet de recherche construit ;

— la dernière difficulté étant de saisir, avec une démarche scientifique, une thématique incontestablement en proie aux passions et aux grands débats télévisés.

LA QUANTIFICATION, ENJEU SCIENTIFICO-MÉDIATIQUE

Chacun sait que l'enfance maltraitée constitue aujourd'hui une thématique fortement médiatisée dans la plupart des pays occidentaux.

Les Pouvoirs Publics français ont délibérément développé une vaste campagne « en parler c'est déjà agir ». Un grand cabinet publicitaire a effectué, en 1989-1990, pour sa propre promotion, une campagne importante dans toute l'Europe pour démontrer sa capacité à mobiliser l'opinion publique sur des questions sociales.

Enfin, une association a pu acquérir rapidement une importante notoriété en mobilisant des

personnalités, notamment du monde du spectacle, autour de la seule mise en cause et stigmatisation de l'action publique, sans jamais avoir proposé *aucune méthode spécifique nouvelle.*

Il convient de souligner l'absence quasi totale de toute hésitation, de tout appel à la prudence devant par exemple l'accroissement du nombre de placements d'enfants, qui confirme le poids considérable des passions en l'affaire (17).

Cette médiatisation a porté au premier plan la question de l'importance numérique du phénomène (18) considéré comme un préalable évident à une mobilisation de l'opinion et à toute évaluation de l'action publique.

Actuellement, dans le champ de l'enfance maltraitée, la plupart des estimations avancées sont sans aucun fondement (19), au mieux elles sont construites sur une première évaluation précise d'une situation locale, dont le chiffre obtenu est ensuite multiplié par 2, 3, 10, voire 20 ou 50 ; le coefficient multiplicateur n'ayant d'autre raison que l'appréciation de celui qui le propose (20).

Une quantification ayant été demandée par le législateur (21), trois stratégies peuvent être envisagées.

— L'approche rétroactive par sondages : elle permet d'interroger des adultes sur leur expérience infantile, de faire des enquêtes sur de grands échantillons avec cependant tous les aléas qu'implique la méthodologie du sondage et l'objet de l'enquête. Les études des abus sexuels, menées en Région Rhône-Alpes, ont surpris par le nombre d'adultes déclarant en avoir fait l'objet (22).

L'instauration d'une procédure de déclaration obligatoire, comme en Grande-Bretagne, et donc la tenue d'un fichier de l'ensemble des situations de mauvais traitements constituerait une autre stratégie avec tous les risques éthiques et politiques qu'un tel dispositif comporte. Malgré sa rigueur apparente, chercheurs et responsables britanniques discutent la fiabilité des chiffres ainsi obtenus (23).

— La troisième approche consisterait à confronter les données recueillies par des services différents (24) sur un territoire donné, nécessairement limité ; cette dernière approche apparaît cohérente avec la responsabilité des départements en matière de protection de l'enfance (25).

Il reste qu'une augmentation, au fur et à mesure des années, du nombre des situations identifiées n'impliquera pas nécessairement un accroissement du phénomène mais risque d'être la conséquence d'une plus grande sensibilisation et d'une moindre tolérance à l'égard des mauvais traitements à enfants.

Il est clair qu'un tel recueil de données, utile à l'action administrative, ne participe guère de la recherche, ne serait-ce que parce qu'il faudrait à tout le moins définir les situations que l'on souhaite quantifier.

UN PHÉNOMÈNE DIFFICILE À DÉFINIR

On sait que les congrès internationaux associent les exposés concernant l'exploitation massive d'enfants en Amérique Latine et dans le Sud-est Asiatique « au nom du terrorisme économique occidental » (26) avec les analyses des répercussions psychologiques d'un abus sexuel ou d'un environnement « quasi incestueux ».

Une telle juxtaposition, régulièrement discutée, est systématiquement justifiée par la nécessité de coordonner les luttes, jamais au nom d'une unité théorique de l'objet.

Bien que plus limité dans son acception occidentale courante, le champ reste défini de manière peu rigoureuse, il ne recoupe pas celui de toutes les violences à l'égard des enfants puisque ne sont évoquées ni les violences entre enfants (27), ni les violences « légitimes » (traitements médicaux, entraînements sportifs, etc.) ; l'extension du concept apparaît ainsi déterminée par le sentiment de scandale attaché à un grand nombre de situations de violences à l'égard des enfants.

Quatre situations sont identifiées : les mauvais traitements physiques à enfants, les abus sexuels, la négligence et les mauvais traitements psychologiques. Une telle typologie conduit à distinguer entre des situations graves et moins graves (28), s'ensuit une alternative : fonder son diagnostic sur les effets objectivables du mauvais traitement (gravité des lésions physiques par exemple) ou tenter de prendre en compte les effets ou incidences psychologiques de la situation à court, moyen ou long terme. La situation est compliquée par le fait que les études longitudinales améri-

caines (29) du devenir des enfants maltraités sembleraient mettre en évidence que les mauvais traitements psychologiques rendent compte principalement de la variance des difficultés éprouvées après coup par les victimes.

Les mauvais traitements à enfants, on le pressent, ne peuvent être définis qu'au sein de chacun des nombreux cadres théoriques : historiques, médicaux, sociologiques, construits par les disciplines.

Deux définitions, socio-juridique et psychologique, dominent mais restent difficiles à articuler.

Un mauvais traitement est une pratique transgressant les normes du site où elle est produite, l'auteur pourra ne pas éprouver de sentiment de culpabilité mais être puni en vertu des règles régissant son groupe actuel d'appartenance. En termes juridiques, on parlera de délit sanctionné en vertu d'un code (l'excision en France par exemple).

Un mauvais traitement est un résultat d'un fonctionnement individuel aberrant. L'approche psychopathologique recherchera alors, soit une difficulté psychique de l'adulte maltraitant, soit une pathologie de la relation entre l'adulte et l'enfant.

La prise en compte de la perception de l'auteur des actes considérés, tentée seulement très récemment, tend à confirmer cette distinction. Deux formulations sont caractéristiques, celle de la légitimation au nom de valeurs sociales, culturelles et éducatives, éventuellement différentes des valeurs du groupe dans lequel le sujet s'inscrit, celle d'une irruption plus ou moins sérieusement justifiée par une cause exogène : le comportement de l'enfant, les stress de la vie courante, l'alcool, etc. Cette dernière, clairement reliée au modèle psychopathologique, peut aussi donner lieu à de véritables positions de déni de la situation problématique.

LES APPORTS POSSIBLES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La préparation du programme de recherches demandé par le Parlement, en cours de mise en œuvre par la Mission Interministérielle Recherche Expérimentation et la Direction de l'Action Sociale, associe la production d'inventaires-bilans de la littérature française (30), et internationale (31) un recensement des pratiques sociales innovantes (32) et une réflexion élargie sur les conditions de mise au point d'instruments et de dispositifs de quantification et d'évaluation (33).

Nous n'insisterons pas ici sur la nécessité de faire ensuite appel à l'ensemble des sciences de l'homme et de la société : aux recherches psychologiques, dont on pourrait attendre des investigations centrées notamment sur les processus et perturbations des interactions précoces, les conditions et modalités de reproduction intergénérationnelle, les processus de contrôle de soi et de mobilisation de réponses adéquates en situation difficile (copying).

De même, les recherches sociologiques devraient apporter une meilleure connaissance de la place importante et contrastée de la violence dans nos sociétés, de l'évolution du statut de l'enfance, des transformations des rapports entre familles et État...

Il reste qu'une approche éducative des mauvais traitements est probablement la plus à même de comprendre un grand nombre des situations en les réinscrivant dans le processus éducatif auxquels elles participent (34).

La violence est un dysfonctionnement à hauts risques d'occurrence dans tout collectif éducatif familial ou institutionnel du fait de l'association de la cohabitation favorisant des rapports érotisés ou érotiques, et de l'éducation-socialisation des jeunes par les plus âgés. La violence à enfant peut alors être considérée dans une perspective relationnelle, comme une manifestation d'hostilité et dans une perspective éducative, comme une pratique sanctionnante.

On sait qu'en France les punitions corporelles sont depuis longtemps interdites en institution, mais les parents et gardiens conservent actuellement un droit de correction, même si ce point fait l'objet de débats, seuls les sévices sont sanctionnables (35). Certains pays au contraire ont décidé de refuser purement et simplement toute violence à enfants (la Norvège par exemple a conduit une vaste action de lutte contre la violence et le rackett scolaire ; une action similaire a été menée ensuite en Suède) (36).

Plusieurs perspectives de recherches peuvent permettre de comprendre le dysfonctionnement en lui-même, mais aussi de l'appréhender à partir d'une analyse du processus éducatif global.

1) L'étude des pratiques parentales sanctionnantes mériterait ainsi d'être approfondie auprès de familles ordinaires ; des travaux récents, ou en cours, montrent que les châtiments corporels restent fréquents dans des populations ordinaires en Suisse (C. Montandon, 1990, M. Perrez, à paraître), que la violence légère est utilisée par la majorité des parents français, y compris parmi les professionnels de l'éducation (37).

2) Une deuxième approche consisterait à tenter des comparaisons entre l'éducation intrafamiliale et l'éducation en institution, en notant par exemple que le téléphone vert semble recevoir 5 % d'appels concernant les situations d'enfants en institution, ce qui serait un pourcentage plus élevé que pour les enfants vivant dans leur famille... Une autre piste de recherche pourrait prendre pour objet les relations entre enseignants et parents afférant aux résultats, voire aux comportements scolaires des enfants : la place des questions scolaires dans les conflits intrafamiliaux étant probablement très importante.

3) L'étude des pratiques professionnelles d'action éducative en milieu ouvert permettrait de mieux comprendre les processus en jeu lors d'interventions conduites au sein des familles. De même la nécessité d'évaluer les effets du placement est rendue absolument évidente au vu d'un certain nombre de résultats étrangers (38) qui suggèrent le développement de suivis longitudinaux à long terme des jeunes victimes faisant l'objet de stratégies thérapeutiques différentes (placement, AEMO, etc).

4) Il serait important enfin de conduire des recherches permettant de mieux comprendre le point de vue des acteurs concernés : la prise en compte très récente des mécanismes psychologiques et idéologiques du point de vue de l'auteur des sévices (39).

Les sciences de l'éducation apparaissent disposer d'un certain nombre d'acquis pour conduire des recherches dans ce champ complexe. Elles peuvent justifier leur implication par leur capacité à élaborer des connaissances sur les processus éducatifs en prenant appui sur les différentes sciences humaines et sociales. Les apports les plus riches de la discipline, notamment sur l'école, ont permis de saisir les processus éducatifs par la prise en compte des dispositifs rationnels et des cadres socio-historiques qui les traversent et les déterminent. Enfin les recherches en sciences de l'éducation ont l'expérience, sinon la maîtrise, d'approches en interaction de recherche, de formation et d'intervention absolument nécessaires dans un champ comme celui de l'enfance maltraitée.

Paul DURNING
Laboratoire Éducation et Formation
Université Paris X - Nanterre

Notes

(1) Loi du 10 juillet 1989 en France, du 1er juillet 1989 aux Pays-Bas, de 1988 en République d'Irlande, 1985 au Danemark, etc. Cf. **Child Protection in Europe,** Edited by MURRAY DAVIES et Allan SALES, NSPCC, London Occasional Papers n° 6.

(2) Cf. par exemple la production de films télévisés, de brochures associant de nombreux partenaires publics et privés.

(3) La mise au point et la ratification par la France de la Convention internationale des droits de l'enfant a grandement contribué à cet élargissement des perspectives.

(4) Ce téléphone gratuit national, mis en place par la loi de juillet 1989 informe les services départementaux des appels relevant de leur compétence (05.05.41.41).

(5) De nombreux candidats au DSTS (Diplôme Supérieur de Travail Social) se sont donnés ce champ comme objet d'études ce qui devrait permettre de disposer d'ici 2 à 3 ans d'informations pertinentes sur les pratiques professionnelles.

(6) « Le Ministre chargé de la Famille présentera au Parlement, avant le 30 juin 1992, et tous les 3 ans à compter de cette date, un rapport rendant compte des résultats des recherches menées sur l'enfance maltraitée et proposant toutes mesures propres à en diminuer la fréquence et la gravité... ». Art. 17, Loi 89 487 du 10 juillet 1989 (J.O., 14/7/89, pp. 8869-8870).

(7) Cf. sur cette question l'ouvrage collectif : HADJIISKI E., AGOSTINI D., DARDEL F., THOUVENIN C., (1985), **Du cri au silence,** Paris : CTNERHI (diffusion PUF).

(8) Le téléphone vert reçoit 400 appels par jour, soit 50 000 pour les premiers 6 mois de fonctionnement. De fait, comme dans tous ces dispositifs, un très grand nombre de ces appels sont muets ou inexploitables. Aussi lorsqu'il est dit que 25 % des appels concernent des abus sexuels ou 50 % des maltraitances physiques ou psychologiques, cela signifie probablement environ 20 appels par jour concernant des situations d'abus sexuels et 40 pour les mauvais traite-

ments et non pas 80 et 200 comme pourrait le laisser croire la présentation statistique adoptée dans le document. Soulignons en outre que de nombreuses situations donnent lieu à un accompagnement et donc à des appels répétés des mêmes interlocuteurs. De tels dispositifs sociaux ont donné *lieu à plusieurs recherches : BANGE P., GAULMYN N. (ss la* direction de) (1990), **Études conversationnelles d'appels téléphoniques d'urgence.** Recherche financée par la MIRE, ronéo 506 p. + annexes 188 p. ; JAFRIN S. **Émergence et développement de l'aide psychologique par téléphone** (mai 1990), Mémoire pour le diplôme EHESS (ronéo 252 p.) Direc. F. RAVEAU.

(9) Bilan de l'application de la loi du 10 juillet 1989 relative à la protection des enfants maltraités et bilan du téléphone vert « Allo Enfance Maltraitée » Ministère de la Solidarité..., 12 juillet 1990 (ronéo 31 p. + annexes).

(10) Aucune information ne permet de comprendre si le maintien à domicile avait été justifié. Si tel n'était pas le cas, pourquoi ne pas envisager de poursuites à l'égard des intervenants concernés ? Si le maintien avait été justifié, en quoi la situation a-t-elle changée ?

(11) Ceci est évidemment une inférence discutable mais le refus d'évoquer la fréquence d'une alcoolisation excessive, pourtant incontestable, mérite d'être soulignée, elle est fortement refusée par de nombreuses intervenantes qui craignent que l'alcool soit considéré comme une circonstance atténuante dans le traitement judiciaire des affaires d'abus sexuel et de violences dans lesquelles il est très fréquemment attesté.

(12) L'intervention sociale dans les affaires d'abus sexuels (Association Olga Spitzer) », in **La protection des enfants maltraités** (Actes de la 3e journée nationale), 19 septembre 1990, Ministère de la Solidarité, ronéo, pp. 79-86.

(13) Il n'est que de participer à des rencontres de volontaires et/ou de familles organisées par le mouvement ATD Quart Monde, pour noter la montée de l'inquiétude et l'accroissement des cas concrets rapportés.

(14) A la proclamation de l'inefficacité thérapeutique et éducative de la sanction, en particulier de l'emprisonnement, correspond ici une forte revendication de sanctions parfois justifiées par certains psychanalystes par le caractère structurant du rapport à la loi (sic). Des débats lors du Congrès de Hambourg (1990) ont montré de forts désaccords entre représentants des pays francophones sur la place à réserver à la sanction pénale, certains psychiatres français furent violemment interpellés sur ce point par leurs collègues belges, québécois et suisses qui comprenaient mal l'insistance mise sur la sanction.

(15) Conseil Économique et social : **L'adoption,** rapport présenté par Roger BURNEL le 10 octobre 1990.

(16) Si ce texte bénéficie bien évidemment de l'expérience acquise par l'auteur dans son activité de chargé de mission à la MIRE, il va de soi que cet écrit n'engage en aucune façon ni la MIRE, ni le Ministère des Affaires sociales.

(17) A l'exception cependant de deux prises de position de magistrats, Jean-Pierre Rosenczveig, directeur de l'Institut de l'enfance et de la famille et Philippe Chaillou, 1er juge des enfants au tribunal de Paris dans le Monde du 29 juin 1990, p. 2.

(18) Cf. la Campagne « 50 000 enfants maltraités ». L'association « Enfance et Partage » évoque des chiffres beaucoup plus importants, sans justification d'aucune sorte.

(19) On connaît le nombre de condamnations pénales mais non celui des dossiers classés sans suite, même le nombre de décès d'enfants en milieu hospitalier après violence est loin d'être connu avec précision.

(20) Dans un ouvrage récent, par ailleurs intéressant, Alice Miller donne une *illustration de la manière de renforcer un chiffre* en le citant ; elle écrit p. 84 : « Elisabeth Trube-Becker, médecin légiste affirme (1987), d'après les recherches les plus récentes que pour un cas d'abus sexuel perpétré sur un enfant qui est signalé, il faut compter cinquante cas non signalés » ; à la page suivante, Alice Miller cite textuellement E. Trube-Becker : « Pour tout cas d'abus sexuel signalé perpétré sur un enfant, il faut compter vingt cas non signalés. Pour les actes commis dans le cercle de famille le plus étroit, le rapport serait même de un à cinquante. » *MILLER A.,* ***La connaissance interdite. Affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie,*** Paris : Ed. Aubier, 1990.

(21) La loi de juillet 1989 associe recherche et quantification au moyen d'une référence discutée à l'épidémiologie : « ce service (d'accueil téléphonique gratuit) établit une étude épidémiologique annuelle au vu des informations qu'il a recueillies et de celles qui lui ont été transmises (par les dispositifs mis en place dans les départements) » « Art. 71).

(22) BOUHET B., ZORMAN M., « Enquête sur les abus sexuels subis par les mineur(e)s en Région Rhône-Alpes in **Actes de la 2e journée nationale du 19 septembre 1989,** Ministère de la Solidarité, pp. 46-62.

(23) D'après les responsables britanniques, seules les inscriptions en Angleterre sont fiables : au 31 mars 1988, 39 200 étaient inscrits sur l'ensemble des registres anglais, c'est-à-dire 3,6 pour mille enfants de moins de 18 ans, 15 % de ces inscriptions concernaient des abus sexuels (sources doc. NSPCC op. cit.).

(24) Ils sont nombreux : services hospitaliers, services sociaux, police, gendarmerie, parquet, école... L'évitement de doublons suppose la mise au point de méthodologie sophistiquée obéissant à des impératifs déontologiques évidents.

(25) Une telle approche suppose la mise en place des dispositifs départementaux actuellement très peu nombreux, citons cependant l'Office Départemental de l'Isère. Il faut selon nous exclure totalement l'idée que l'on puisse déduire de l'analyse des appels au téléphone des informations épidémiologiques sérieuses.

(26) Entendre notamment le poids de la dette, le contrôle occidental des cours des matières premières, etc. Le dernier congrès à Hambourg (septembre 1990) a développé de nombreux ateliers consacrés à la situation des enfants au Brésil, en Inde, en Afrique du Sud ou encore aux enfants cobayes des nazis au cours de la dernière guerre mondiale dans la ville même de Hambourg.

(27) L'éclatement médiatique des situations de violence dans les collèges, voire les lycées, conduira peut-être à nuancer ce point de vue.

(28) On entend déjà les remarques ironiques que s'attirerait tout projet de « mauvais-traitementomètres » (S. Tomkiewicz) ; une difficulté supplémentaire étant inhérente au fait que les effets psychologiques ne sont probablement pas liés très directement à la gravité de la lésion et qu'en outre ils sont très probablement très fortement dépendants de la qualité de l'intervention sociale mise en œuvre. Nous pensons en particulier aux effets inhérents à des placements brutaux et de longue durée en vue de protéger l'enfant par exemple.

(29) Cf. D. FINKELHOR, **Child Sexual Abuse. New Theory and Research,** New York : Free Press, 1984.

(30) Ce travail mis en œuvre par l'Association française d'information et de recherche sur l'enfance maltraitée, la DAS et la MIRE a donné lieu à la publication d'un premier recensement en cours d'extension et d'approfondissement. **Recherches sur l'enfance maltraitée, Tome 1 : Recensement des pratiques professionnelles,** Ministère de la Solidarité, ronéo., septembre 1990, 80 p.

(31) DURNING P., « Note préliminaire à l'élaboration de recherches européennes relatives à l'enfance maltraitée », op. cit. note 1, pp. 65-72. La participation de la MIRE à l'organisation à Paris en mai 1991 du 3e congrès international de recherche en éducation familiale a facilité l'invitation de nombreux chercheurs étrangers, l'organisation de symposiums et tables rondes qui ont permis de faire un bilan approfondi des recherches récentes et en cours, en Europe et en *Amérique du Nord, sur l'enfance maltraitée.*

(32) Ibidem, pp. 74 et sq.

(33) Cette réflexion sera le fait d'un groupe de travail ad hoc mis en place par le ministère des Affaires sociales.

(34) *Le répertoire des recherches françaises* entre 1965 et 1990 élaboré par l'AFIREM confirme, s'il en était besoin, l'absence de travaux en langue française appréhendant les mauvais traitements à enfants comme un dysfonctionnement de l'activité éducative.

(35) Les contextes socioculturels varient sur ce point rapidement mais de manière éventuellement contradictoire : interdit récent dans les pays scandinaves et au Canada de toute violence à enfants, alors que simultanément la nécessité de l'affirmation de l'autorité parentale, par opposition à la non directivité est très présente et que la violence est valorisée dans les sports, les arts, les médias.

(36) OLWEUS D. (1987) « Bullylvictim problems among school children in Scandinavia », in J.P. Myklebust & R. Ommundsen (Eds), **Psykologprofesjonen mot ar 2000 : internasjonalisering og ut dannelse,** Oslo : Universitetsforlaget.

(37) Une enquête-pilote conduite auprès d'étudiants de Sciences de l'Education à Paris X Nanterre fait apparaître qu'environ 70 % de parents professionnels : enseignants, travailleurs sociaux, etc. ont recours occasionnellement à des punitions corporelles (P. DURNING, 1990). Ce chiffre a été récemment confirmé par les enfants eux-mêmes ; un sondage sur les droits des enfants conduit par la SOFRES en 1989, à la demande du secrétariat d'Etat à la Famille a révélé que si la grande majorité des enfants considéraient comme injustes les sanctions disproportionnées (être battu avec une ceinture de cuir : acceptable : 2 % ; inacceptable : 97 %, ne se prononcent pas : 1 %), 78 % considèrent la fessée comme acceptable, contre 22 %, comme inacceptable (p. 52).
C'est dire l'importance du travail à conduire auprès des parents si l'on souhaite limiter ou éradiquer des pratiques que certains affirment fortement, extrêmement néfastes (A. Miller).

(38) MILHAM S., BULLOCK R., **Lost in Care,** Aldershot : Gower, 1988.

(39) Une recherche très importante est actuellement en cours sur ce thème en Grande-Bretagne : CLEAVER E., « Parental Perspectives on Suspected Child Abuse and its Aftermath a Research Proposal », University of Bristol, Dartington Social Unit, July 1989.

Sélection de travaux

AVRIL D^r^, COUTARD Mme (1987). — **Enquête concernant l'enfance maltraitée,** rapport de l'Inspection Générale de l'Action Sociale.

BANGE P., GAULMYN N. (ss la dir. de) (1990). — **Études conversationnelles d'appels téléphoniques d'urgence,** Recherche financée par la MIRE, ronéo 506 p. + annexes 188 p.

BERGER P. (1982). — **La réaction sociale aux mauvais traitements exercés contre les enfants dans le cadre de leur famille,** Lyon, Institut Lacassagne, rapport pour le Ministère de la Justice, 424 p.

Bilan de l'application de la loi du 10 juillet 1989 relative à la protection des enfants maltraités et bilan du téléphone vert « Allo Enfance Maltraitée ». — Ministère de la Solidarité..., 12 juillet 1990 (ronéo 31 p. + annexes).

BOUHET B., ZORMAN M. — Enquête sur les abus sexuels subis par les mineur(e)s en Région Rhône-Alpes in **Actes de la 2e journée nationale du 19 septembre 1989,** Ministère de la Solidarité, pp. 46-62.

CHALON S. (1988). — **L'enfance brisée,** Paris : Le Pré aux clercs.

CHAUVIRE D., DORIVAL M., GALIBERT C., HUCHE-PYNARD E. (1987). — **Parents maltraitants, enfants meurtris,** Paris : ESF.

CLEAVER H. (july 1989). — **Parental Perspectives on Suspected Child Abuse and its Aftermath a Research Proposal,** University of Bristol, Dartington Social Unit.

DAVIES M., SALES A. (Ed. by), NSPCC, **Child Protection in Europe** (1989), London Occasional Papers n° 6.

DONZELOT J. (1977). — **La police des familles,** Paris : Minuit.

Les droits de l'enfant en questions, Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale, Paris : La documentation française, 1990.

FINKELHOR D. (1984). — **Child Sexual Abuse. New Theory and Research,** New York : Free Press.

GERMAIN N. (1988). — **L'enfance maltraitée : quels enjeux pour la société, l'Etat et les travailleurs sociaux,** mémoire en éducation familiale, Université de Paris X- Nanterre, ronéo, 43 p.

HADJIISKI E., AGOSTINI D., DARDEL F., THOUVENIN C. (1985). — **Du cri au silence,** Paris : CTNERHI (diffusion PUF).

IDEF (1986). — **L'enfance maltraitée, pouvoir en parler,** dossiers de l'IDEF.

JAFRIN S. (mai 1990). — **Émergence et développement de l'aide psychologique par téléphone.** Mémoire pour le diplôme EHESS, Dir. F. RAVEAU, 252 p. ronéo.

Jamais plus d'enfants placés à cause de la misère, Mouvement Jeunesse Quart Monde (février 1983). Ed. Science et Service.

KELLERHALS J., MONTANDON C., et al. (mai 1990). — Classes, familles, éducations, **Cahiers du laboratoire de sociologie de la famille :** 2, Université de Genève.

MILHAM S., BULLOCK R. (1988). — **Lost in Care,** Aldershot : Gower.

MONTES DE OCCA M. (1990). — Revue critique des travaux épidémiologiques anglo-saxons récents sur l'abus sexuel à l'égard des enfants, in **Les abus sexuels à l'égard des enfants,** Paris : CTNERHI.

OLWEUS D., 1987. — « Bullylvictim problems among school children in Scandinavia », in J.P. Myklebust & R. Ommundsen (Eds), **Psykologprofesjonen mot ar 2000 : internasjonalisering og ut dannelse,** Oslo : Universitetsforlaget.

Recherches sur l'enfance maltraitée, Tome 1 : Recensement des pratiques professionnelles, Ministère de la Solidarité (septembre 1990), 80 p., ronéo.

STRAUS P., MANCIAUX M. (1982). — **L'enfant maltraité,** Paris : Fleurus (Pédagogie psychosociale, 41).

TONNELIER M. (1990). — "La parentèle", un projet de prévention de la négligence, **Education familiale et intervention précoce, 479-487.**

Théories de l'acquisition et didactique

Liliane Sprenger-Charolles

Les articles présentés dans ce chapitre ont fait l'objet d'une communication dans le cadre d'un colloque sur « la Didactique du français langue maternelle » qui s'est déroulé à Cerisy en 1989 (Colloque organisé par la revue « Pratiques »). Notre objectif était de soumettre à des didacticiens des informations concernant les développements récents des théories de l'acquisition. Dans ce but nous avons invité plusieurs chercheurs qui travaillent sur ces questions dans le cadre de paradigmes relativement différents : le constructivisme piagétien (Berthoud-Papandropoulou), le néo-constructivisme (Lautrey), le modèle de compétition de Bates et Mac Whinney (Kail) et les modèles de Piaget et Vygoski repensés par rapport à des préoccupations plus directement didactiques (Vergnaux).

Dans la première communication Ioanna Berthoud-Papandropoulou (Professeur à l'Université de Genève) insiste tout d'abord sur le fait — central dans le cadre du **constructivisme piagétien** — que pour comprendre une acquisition il est nécessaire de suivre son développement et les étapes qui y mènent. Le propos est illustré par une expérience portant sur le développement des capacités métalinguistiques, expérience dans laquelle est mise en œuvre une méthodologie spécifiquement piéagétienne : la **méthode clinique.** L'expérience a pour but d'évaluer comment s'opère le passage de la négation spontanée à la négation métalinguistique. La tâche des sujets (âgés de 4 à 9-10 ans) est de répondre à une consigne nettement métalinguistique : ils doivent parler de l'un des objets d'un couple (une boîte ouverte et une boîte fermée, par exemple) en utilisant le descripteur de l'autre objet. Les résultats de ces observations ont permis de mettre en relief le fait que les enfants les plus jeunes s'avèrent capables de répondre à la consigne tout en disant qu'ils ne le peuvent pas. Cette expérience montre donc qu'entre la négation spontanée et la négation métalinguistique il y a **continuité et non rupture,** ce qui corrobore un autre point fort du constructivisme piagétien.

Jacques Lautrey (Professeur à l'Université de Paris V) critique le constructivisme piagétien en ce qu'il privilégie une conception unitaire, unidimensionnelle du développement cognitif. Selon Lautrey, cette conception se heurte à des obstacles à la fois théoriques et empiriques : par exemple, l'importance des décalages entre des acquisitions dans des domaines différents censés relever d'une même structure et la faiblesse des correlations entre des acquisitions relevant en principe également d'une même structure d'ensemble. L'alternative proposée par Lautrey est un **modèle pluraliste,** multidimensionnel **du développement cognitif.** Ce modèle — **néo-piagétien** — admet que dans beaucoup de situations le sujet dispose de plusieurs modes de traitement pour résoudre un même problème, ces différents modes de traitement n'étant pas aussi facilement évocables par tous les sujets (certaines préférences individuelles pouvant apparaître en cours de développement) et

n'étant pas sollicités au même degré par toutes les situations. Il en résulte des différences inter-individuelles intra-situations ainsi que des différences intra-individuelles inter-situations qui donnent lieu à des cheminements différents dans la construction de la connaissance. Le propos est illustré à partir de deux exemples : (1) les conduites de classification et (2) un aspect du développement langagier (est-ce que le « mot phrase » est premier dans le développement chez tous les sujets ?).

La notion de pluralité des modes de traitement se retrouve également dans la communication présentée par Michèle Kail (Directeur de recherche au CNRS) mais cette notion est ici mise en relation avec l'hypothèse d'une compétition entre les différents indices disponibles pour la résolution d'un problème. Le **modèle de compétition** (en l'occurrence celui de Bates et Mac Whinney) est organisé autour des concepts de **validité** (disponibilité et fiabilité), de **poids** et de **coût** des traitements des indices. Cette conception s'oppose aux théories modularistes du traitement dans lesquelles chaque type d'indice est pris en charge par un analyseur spécifique. Kail illustre son propos en prenant, entre autres, l'exemple des phrases actives/passives qui peuvent être traitées à partir de plusieurs types d'indices : ordre des mots (le premier nom est l'agent), informations lexico-pragmatiques (en général la souris ne mange pas le chat) et marques morphologiques (marques du passif). Cet exemple permet de mettre en relief la nature des indices utilisés par différents sujets (enfants ou adultes, monolingues ou bilingues) dans différentes langues (par exemple, des langues dans lesquelles l'ordre des mots est — ou n'est pas — un indice fiable).

La communication de Gérard Vergnaud (Directeur de recherche au CNRS) occupe une place un peu différente. Son originalité tient à la tentative de **relier théories de l'acquisition et didactique.** En ce qui concerne les théories de l'acquisition, cette communication se situe dans le cadre des paradigmes piagétiens et vygotskiens. Vergnaud aborde en particulier une question typiquement vygotskienne : celle de l'accompagnement de l'action et de la pensée par le langage, plus spécifiquement dans des situations didactiques d'apprentissage des mathématiques. Il montre, par exemple, comment certains problèmes ne peuvent trouver de solution qu'à travers un discours sur le problème ou, à l'inverse, évoque un phénomène plus classique : celui des difficultés liées à la terminologie utilisée dans la présentation des problèmes. Une des idées majeures de cet exposé est que l'apprentissage est fait à la fois de continuités et des ruptures : ainsi, pour comprendre la notion de soustraction, il faut pouvoir déplacer l'idée que cette opération implique forcément une quantité qui décroît. Pour Vergnaud, l'apprentissage nécessite une conceptualisation progressive du réel qui prend appui sur des situations, sur l'action que le sujet engage dans ces situations et sur les énoncés qui accompagnent cette action ou qui en reflètent les résultats. Les **situations intentionnellement construites à des fins didactiques** ne sont, selon lui, **que des situations susceptibles de provoquer ou de favoriser la meilleure évolution,** la didactique étant dans une large mesure une théorie de ces situations.

Ces différentes communications ont permis de faire le tour d'un certain nombre de problèmes majeurs posés par les théories de l'acquisition et leurs relations avec la didactique. Nous pouvons cependant regretter l'absence de présentation d'un paradigme très important par le fait qu'il permet de poser en des termes totalement nouveaux les problèmes d'apprentissage institutionnel par rapport à ceux du développement, à savoir : le **courant modulariste** (1). En effet, si on reprend l'exemple du langage qui a été très fortement sollicité dans les quatre communications que nous venons de présenter, on peut constater que tous les enfants, y compris ceux qui sont issus de milieux peu stimulants sur le plan langagier, apprennent à parler dans un délai très court. Ils arrivent donc très rapidement à maîtriser une grammaire relativement sophistiquée qui nécessite, si on cherche à l'expliciter, des règles nombreuses et complexes. La rapidité de cette acquisition permet d'avancer, selon Chomsky, l'hypothèse que ces règles (manipulées implicitement par les enfants), ne peuvent être induites de l'expérience. Les enfants disposeraient donc au départ d'une **capacité innée,** d'un équipement préalablement donné, le rôle de l'environnement se limitant à des opérations de sélection des traits pertinents dans une langue donnée (par exemple, la discrimination du « l » et du « r » est nécessaire en français, mais pas en japonais).

Les questions posées par ce paradigme sont cruciales pour les problèmes d'apprentissage scolaire. En effet, pour cerner quelle peut être la part des stimulations environnementales et surtout des stimulations scolaires, il faut savoir ce qui se développe naturellement, ce que l'enfant sait déjà

faire — par exemple avec sa langue maternelle — quand il arrive à l'école. Cela oblige à réévaluer les objectifs que l'on peut fixer à la didactique en général et, plus spécifiquement à celle de la langue maternelle. Le cas de l'acquisition de la langue écrite pose sur ce plan un problème particulier dans la mesure où il s'agit d'un apprentissage intentionnel. En effet, si l'enfant arrive à l'école en sachant parler, par contre — dans la majeure partie des cas — il ne sait ni lire ni écrire. Or, pour savoir lire et écrire il est nécessaire de développer, comme pour le langage oral, un certain nombre d'automatismes qui ne semblent pas pouvoir se mettre en place par induction, dans un bain d'écrit (2). Force est donc de se demander comment l'école peut favoriser — ou enseigner — ces automatismes et quelle part il est nécessaire de réserver à ce niveau à un apprentissage par association ?

Mais tous les traitements langagiers, et plus généralement tous les traitements de l'information, comportent également des aspects non modulaires. C'est dans ce cadre qu'il faut replacer les exposés de Berthoud-Papandropoulou, Lautrey, Kail et Vergnaud que nous remercions encore une fois très chaleureusement pour leur contribution.

Liliane Sprenger-Charolles,
Chargée de recherche au CNRS,
chercheur associé à l'INRP

Notes

(1) A ce sujet on peut consulter (en français) :
— FODOR J.A. (1986). **La Modularité de l'esprit : essai sur la psychologie des facultés.** Paris : Minuit (traduction de « The modularity of mind : an essay on faculty psychology ». Massachusetts Institute ot technology, 1883).
— MEHLER J. & DUPOUX E. (1990). **Naître humain.** Paris : éditions Odile Jabob.
— PIATELLI-PALMARINI M. éd. (1979). **Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.** Paris : Seuil.

(2) Pour une présentation en français voir : RIEBEN L. & PERFETTI C. eds (1989). **L'Apprenti-lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques.** Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage

Ioanna Berthoud-Papandropoulou

Située dans le cadre théorique du constructivisme piagétien, notamment par référence au mécanisme de l'abstraction réfléchissante, la compétence métalinguistique est considérée ici comme une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objets de connaissance, au cours du développement de l'enfant.
Comme exemple des différentes étapes de cette reconstruction, une recherche expérimentale est présentée, effectuée auprès d'enfants entre 4 et 9-10 ans, et qui fait intervenir la phrase négative dans une situation de description de couples d'objets présentant des propriétés contrastées ; dans cette situation, la tâche (métalinguistique) de l'enfant est de parler de l'un des objets du couple en utilisant le descripteur de l'autre objet.

Le constructivisme piagétien ne se borne pas à postuler la **construction** des connaissances, ce qu'il peut partager avec d'autres théories ; il souligne encore la continuité dans le développement. Chaque nouveauté est assimilée, intégrée par le sujet à des connaissances antérieures, autrement dit, celui-ci confère une signification à quelque chose en fonction de ce qu'il a déjà construit (en fonction de ce qu'il connaît déjà). En outre (autre aspect de la continuité dans le développement), ce sont des mécanismes communs qui sont responsables de la construction de nouveautés à des paliers très différents du développement. De tels mécanismes sont l'abstraction, la différenciation, l'intégration. Je m'arrêterai un instant sur le mécanisme fondamental de l'**abstraction réfléchissante** (Piaget 1977), car il me semble important pour tout ce qui concerne la réflexion métalinguistique.

L'abstraction réfléchissante est définie à plusieurs reprises dans l'œuvre de Piaget comme comportant toujours deux aspects complémentaires et inséparables : d'une part elle transpose sur un plan supérieur ce qu'elle emprunte au palier précédent (p. ex. en conceptualisant une action, en passant d'une action à sa représentation). D'autre part elle doit nécessairement reconstruire, sur le nouveau plan, ce qui est tiré de celui de départ. Ce mécanisme dynamique d'abstraction réfléchissante qui sans cesse reconstruit, aboutit, aux niveaux supérieurs, à ce que Piaget appelle l'**abstraction réfléchie.** Elle consiste en une thématisation rétroactive (c'est-à-dire en une prise de conscience après coup) de la construction elle-même, autrement dit en une réflexion sur la réflexion, où les instruments de pensée deviennent objets de pensée.

Un des corollaires d'une telle position théorique est que pour comprendre une notion ou une acquisition chez l'enfant, il faut suivre de près les étapes qui y mènent. Un autre corollaire est que nous pouvons, en tant que chercheurs, nous inspirer de ce qui se passe à une étape assez avancée du développement pour essayer de comprendre (valeur heuristique) ce qui se passe à des étapes antérieures, pour lesquelles nous disposons parfois d'éléments moins explicites, quitte à tenter de le vérifier par de nouvelles expérimentations.

La connaissance métalinguistique est la capacité d'aborder la langue et ses éléments — disons les énoncés — comme des objets de réflexion et d'analyse. Le savoir métalinguistique est sollicité à l'école, lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, à plus forte raison, lors de l'enseignement de la grammaire. Mais il se manifeste bien avant que l'enfant reçoive un enseignement formel de la langue ; et de nombreuses observations font état des réflexions spontanées de l'enfant sur la langue (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984).

De nombreuses recherches ces vingt dernières années ont montré ce que peut faire un enfant avec des énoncés, à partir d'un certain niveau de compétence langagière et surtout de compétence cognitive (et la pratique scolaire en témoigne tous les jours) : il peut comparer des énoncés, juger des phrases, insérer un mot dans un énoncé pour en obtenir un autre, faire des jeux de mots et des charades, définir des entités linguistiques, etc.

Toutes ces activités sur les énoncés vont bien au-delà (méta) des activités de base qui consistent à comprendre et à produire des énoncés. Vers l'âge de 3-4 ans déjà, l'enfant fonctionne comme un locuteur compétent de sa langue maternelle : il exprime ses intentions communicatives par des phrases de différents types, même celles dites complexes, faisant notamment intervenir des subordonnées, etc. Mais il n'est pas pour autant encore capable de s'exprimer au moyen de la langue sur la langue elle-même.

Plusieurs résultats expérimentaux montrent en effet un décalage entre savoir-faire langagier et savoir métalinguistique. Sans pouvoir dire quand commence la réflexion métalinguistique (nous y reviendrons plus loin), nous constatons que l'enfant conceptualise les éléments du langage sur le plan de la réflexion (ou de la thématisation rétroactive) bien après avoir été en mesure d'utiliser ces mêmes éléments dans son fonctionnement langagier, son savoir-faire. Pour prendre un exemple issu de nos propres recherches (Berthoud, 1979), lorsqu'on demande à l'enfant de dire ce qu'est un mot, ou de citer des mots qui ont certaines caractéristiques en tant que mots (des mots longs, courts, difficiles, etc.), il commence, vers 4-5 ans, par situer les mots sur le même plan que la réalité extralinguistique (par exemple **train** est proposé comme étant un mot long « **parce qu'il a beaucoup de wagons** », **fraise** est jugé être un mot « **parce que ça pousse dans le jardin** »). Progressivement, jusqu'à l'âge de 11-12 ans, les mots seront conceptualisés comme des éléments qui ont des caractéristiques propres et qui ne partagent plus celles des choses auxquelles ils se réfèrent : ils seront abordés comme des éléments que l'on dit, qui ont une substance (graphique le plus souvent), une fonction grammaticale, et une signification.

D'autres entités linguistiques ou, plus généralement, d'autres aspects de la langue et de la communication langagière sont soumis à un développement analogue, avec bien sûr des décalages suivant le thème abordé et la méthode employée. Ce développement va en gros d'une centration sur ce dont on parle vers une centration ou une prise de conscience des moyens par lesquels on le dit.

Présentée comme une caractéristique du langage par les linguistes (cf. Hockett 1963), la réflexivité, c'est-à-dire le fait de se servir de la langue pour parler de la langue elle-même, est pour nous, psychologues, une caractéristique de la cognition humaine qui peut réfléchir sur ses activités et productions, en plus de les exercer. Ainsi, pouvoir juger, comparer, définir et analyser des énoncés n'est pas seulement un fait de langue : c'est un signe que les énoncés sont devenus objets de conceptualisation, et que l'action de parler ainsi que ses produits sont thématisés (dans le sens de l'abstraction réfléchie dont il était question plus haut).

J'aimerais maintenant illustrer, par un exemple concret de recherche autour du thème de la négation linguistique, cette idée de reconstruction de plus en plus réflexive, au cours du développement de l'énoncé en tant qu'objet. Tant par sa problématique que par sa méthode et ses résultats, cette recherche me semble susceptible d'illustrer certains concepts inspirés de la théorie piagétienne, même si Piaget lui-même ne s'est pas intéressé à aborder le langage comme un objet d'étude en soi.

Le problème se résume ainsi : étant donné un couple d'objets présentant une différence contrastée, susceptible d'être exprimée par des antonymes, est-ce que les enfants seront en mesure de décrire, si on le leur demande, l'un des objets du couple en utilisant le descripteur opposé, en d'autres termes en niant l'antonyme ?

Voici comment nous avons procédé : l'expérimentateur montre à l'enfant une poupée sale et une poupée propre (Item 1), en demandant pour chacune comment elle est. Puis, ayant établi des énoncés du type « elle est sale et celle-ci est propre », l'expérimentateur pose la question suivante à l'enfant : *Peux-tu dire quelque chose sur* cette poupée (en montrant la poupée sale) en utilisant le mot « propre » ? Au cas où l'enfant refuse que cela soit possible, on lui demande de justifier son refus : Pourquoi tu ne peux pas ? Essaie. Pourquoi ce n'est pas possible ? etc.

On procède de la même manière avec trois autres items : Item 2. Après la description initiale d'une boîte fermée et d'une boîte ouverte, l'expérimentateur demande : Peux-tu dire quelque chose sur cette boîte (ouverte) en utilisant le mot « fermé » ? Puis mêmes demandes éventuelles de justification. Item 3. L'expérimentateur construit, à l'aide de petites barrières, un jardin, pose deux chiens-jouets à l'intérieur, puis en fait sortir un, devant l'enfant. Questions : Qu'est-ce qu'il a fait ce chien ? Et celui-ci ? (en montrant successivement les deux chiens). Après avoir ainsi établi des réponses du type « il est sorti du jardin, et celui-ci est resté dans le jardin », l'expérimentateur demande : Peux-tu dire quelque chose sur ce chien (en montrant celui qui est en dehors du jardin) en utilisant le mot « rester » ? Puis mêmes questions de justification en cas de refus.

Item 4. L'expérimentateur montre deux animaux jouets, un chat et une vache, en demandant pour chacun « qu'est-ce qu'il fait comme bruit ». Ayant obtenu « le chat fait miaou, la vache fait meuh », il montre la vache et demande : Peux-tu dire quelque chose sur la vache en utilisant le mot « miaou » ? En cas de refus de la part de l'enfant, mêmes questions de justification.

En vertu du principe selon lequel l'affirmation d'une propriété implique la négation de la propriété antonymique (Lyons, 1970), la solution d'énoncer une phrase négative permet à la fois de conserver le sens de l'énoncé initial (cela pour les trois premiers items) et de satisfaire la consigne expérimentale en employant le mot qu'elle propose. En effet, dire d'une poupée au préalable qualifiée de « sale » qu'elle « n'est pas propre » montre que l'on tient compte **et** du réel que l'on doit décrire **et** du mot que l'on doit intégrer dans sa description. Parallèlement, par le recours à une phrase négative contenant l'antonyme, on fait une paraphrase de l'énoncé descriptif initial, ou du moins on montre que l'on envisage, pour un même objet, plus d'une description.

Remarquons cependant que la phrase négative n'est pas la seule solution possible, car on peut toujours « dire quelque chose » (d'autre que pré*cédemment) sur le même objet, en faisant porter* la nouvelle description sur une de ses parties, par exemple : la poupée (sale) a les cheveux propres. Les quatre items diffèrent sur quelques points, dont celui, non négligeable, de la relation antonymique pour les trois premiers, mais non pas pour le quatrième (miaou-meuh), ainsi que celui des propriétés plus ou moins attachées de façon inaliénable aux différents objets en question : ainsi, par exemple, une boîte ouverte peut être fermée en un autre moment, alors qu'une vache ne fera jamais miaou. Nous verrons d'ailleurs l'incidence de ces caractéristiques particulières sur les résultats.

Enfin, avant de passer aux résultats, j'aimerais souligner le caractère fortement métalinguistique, à dessein, de la consigne proposée : il s'agit, en effet, de **dire** quelque chose **sur...**, avec le **mot « ... »**, ce qui demande une centration du sujet sur l'énoncé en tant qu'objet à manipuler, autant que sur l'objet extralinguistique qu'il s'agit de décrire.

Le but visé par cette recherche n'est pas d'étudier la production de phrases négatives pour elles-mêmes et encore moins d'« obliger » en quelque sorte l'enfant à en produire. Le but est de voir ce que des enfants d'âges différents font avec une consigne délibérément métalinguistique et comment ils résolvent le problème de l'attribution d'un descripteur donné à un objet auquel ce descripteur ne convient pas à l'état actuel, s'il est utilisé tel quel. Vont-ils se servir de la négation comme d'une solution au problème posé ? A cet égard les quatre items sont comparables.

Dans cet esprit — qui est d'ailleurs celui de la méthode clinique développée par Piaget et ses collaborateurs, méthode parfaitement applicable aux expériences sur le métalangage —, il n'y a pas lieu de parler d'erreur et encore moins de

réussite. Nous verrons en revanche qu'il existe différentes façons d'aborder la consigne, différentes significations que les enfants lui attribuent *au cours du développement*.

Cette expérience — qui est une reprise, dans la problématique actuelle, d'une ancienne recherche non publiée (Theus, Kilcher et al., 1970) — est en cours et les résultats portent actuellement sur vingt-huit sujets, âgés de 4 ans à 9-10 ans.

Les résultats montrent tout d'abord que le recours immédiat et évident à la phrase négative intégrant l'antonyme — ou, plus généralement, le mot proposé — n'est exploité que par 6 enfants, dès l'âge de 7-8 ans.

Exemples :

ELS 8 ;1 (Item 1) **Elle (poupée sale) n'est pas propre ;**

(Item 2) **La boîte (ouverte) n'est pas fermée ;**

(Item 3) **Il (chien sorti) n'est pas resté ;**

(Item 4) **La vache ne fait pas miaou.**

Trois autres types de conduite, en bonne partie hiérarchiques, ont été mis en évidence.

1. Réaffirmation initiale

Le premier, rencontré chez les plus jeunes sujets (4-5 ans), consiste à réaffirmer l'énoncé initial, donc à parler bel et bien de l'objet indiqué, mais sans respecter la deuxième partie de la consigne, qui demandait l'utilisation d'un mot particulier.

Exemples :

(Item 2) NAT 4 ;9 : Peux-tu dire quelque chose sur cette boîte (ouverte) avec le mot « fermé » ? — **Non.** — Pourquoi ? — **Parce que celle-là (boîte ouverte) elle est ouverte et celle-là (boîte fermée) elle est fermée.**

(Item 4) JES 4 ;8 : Peux-tu dire quelque chose sur la vache avec le mot « miaou » ? — **Oui, eh ben, ça c'est une vache, elle fait meuh.**

De telles réactions ne sont cependant pas à mettre sur le compte d'une incapacité à utiliser la structure négative. En effet, les enfants dans cette recherche, et surtout les plus jeunes (sept sur les onze interrogés entre 4 et 6 ans), font un usage fréquent de phrases négatives, mais à d'autres moments de l'interrogatoire, par exemple lors de la description initiale des objets (par exemple : « cette poupée est jolie, celle-là n'est pas jolie » ; « ce chien a fait des bêtises parce qu'il est parti, l'autre n'a pas fait des bêtises, il est resté dans le jardin »). D'ailleurs, l'acquisition de la négation langagière est précoce et les enfants que nous interrogeons la maîtrisent parfaitement à l'âge de 4 ans (Bloom, 1970). Ils la maîtrisent sur le plan du savoir-faire, sans l'avoir encore reconstruite sur un plan plus thématisé et conscient, ce qui leur aurait permis de l'appliquer à notre consigne.

En outre, la conduite de réaffirmation initiale nous laisse supposer que l'enfant a établi une *relation étroite entre* un événement ou objet extralinguistique et sa description langagière, et n'en envisage pas une autre, du moins lorsque on le lui demande explicitement. Cette « pseudo-nécessité » d'une correspondance stricte énoncé-réel a été retrouvée dans d'autres recherches (par exemple Kilcher, 1989 ; Berthoud-Papandropoulou, Kilcher et Veneziano, 1989).

2. Compromis affirmatif

Le deuxième type de conduite consiste à satisfaire à la consigne et à intégrer le mot proposé, mais dans un énoncé affirmatif et non pas négatif.

Exemples :

(Item 1)

KEV 6 ;2 **Ce pied (de la poupée sale) il est propre.**

VAL 7 ;2 **Cette poupée (sale) était propre avant et maintenant elle est sale.**

FLO 7 ;2 **Les yeux (de la poupée sale) sont propres.**

(Item 2)

FLO 7 ;2 ***Y a une face (de la boîte ouverte) qui est fermée.***

VAL 7 ;2 **Cette boîte (ouverte)... va se fermer... bientôt.**

(Item 3)

KEV 6 ;2 **Il (chien sorti du jardin) reste debout.**

(Item 4)

VAL 7 ;2 **La vache a vu un chat qui faisait miaou.**

Ces enfants sont capables de se distancer de leur énoncé affirmatif initial, pour en produire un autre à propos du même objet : afin d'intégrer le mot proposé, ils choisissent de parler d'une partie de l'objet, ou d'un autre moment, ou d'une activité différente de l'objet, et c'est l'Item 4 qui pose, bien évidemment, le plus d'obstacles à cette stratégie.

3. Négation explicative

Cette conduite, bien différente de la précédente, s'applique surtout à l'Item 4 : elle consiste à refuser de satisfaire à la consigne. L'enfant la considère explicitement comme impossible (ou contradictoire). Mais ce faisant, il produit précisément la négation, pour ainsi dire sans le vouloir.

Exemples :

(Item 1)
CLA 7 ;5 : **Je ne peux pas.** — Pourquoi ? - **Parce que je ne sais pas quoi dire.** — Pourquoi ? — **J'ai pas trouvé le mot.** Quel mot ? — **Le mot « propre ».**

(Item 2)
CLA 7 ;5 : **Je ne peux pas.** — Pourquoi ? — **Parce qu'elle (boîte ouverte) ... elle est pas fermée.** — En disant « elle est pas fermée », tu as utilisé le mot « fermé » ? — **... Oui, j'ai fait.**

(Item 3)
PAT 7 ;10 : **Je ne peux pas, parce qu'il (chien sorti du jardin) est pas resté à sa même place.** — Est-ce que tu as utilisé le mot « resté » ? — **Je ne crois pas.**

(Item 4)
CLA 7 ;10 : **Je ne peux pas.** — Pourquoi ? — **Parce qu'elle fait pas miaou.** — En disant ça, tu dis le mot « miaou » ou pas ? — **Je le dis.** — Et peux-tu dire quelque chose sur le chat avec le mot « meuh » ? — **Non.** — Pourquoi ? — **Parce qu'il fait pas le bruit de la vache.**

Dans toutes ces réponses, les enfants produisent donc des phrases négatives qui contiennent l'expression requise, tout en ayant nié, au préalable, que cela soit possible. Pour expliquer ce comportement, nous avons fait l'hypothèse suivante : pour ces enfants, « dire » signifie « affirmer », *du moins dans le cadre de cette consigne*, d'où leur refus de l'exécuter. En revanche, pour « expliquer » pourquoi on ne peut « affirmer », ils utilisent des énoncés négatifs.

Voyons encore deux exemples *très explicites* qui appuient cette hypothèse :

(Item 4)
PAT 7 ;10 : **Je ne peux pas ; il n'y a pas quelque chose qui va avec miaou et la vache, et la vache ne fait pas miaou.** — Est-ce que tu as utilisé le mot « miaou » ? — **Euh... oui.** — C'est bien ce que j'avais demandé ? — **Non.** — Qu'est-ce que j'avais demandé alors ? — **Si on pouvait dire le mot « miaou » pour la vache.** — Alors on peut ou pas ? — **Pour expliquer oui, pour expliquer que... la vache elle fait pas miaou.**

ROM 9 ;6 : **Je ne peux pas, parce que... ben la vache elle fait... elle miaule pas, c'est seulement le chat.** — (...) — Qu'est-ce que ça veut dire « elle miaule pas » ? — **La vache meugle et pas le chat, et le chat miaule, donc on pourrait pas mettre la voix du chat dans la vache et que la vache fasse miaou, c'est impossible, donc on peut pas... la vache ne peut pas faire miaou.** — Tu as utilisé là le mot « miaou » ? — **Oui.** - Alors on peut ? — **On ne peut pas, mais c'est pour expliquer.**

Ces enfants, lorsqu'ils se voient obligés d'admettre qu'ils ont bel et bien utilisé le mot requis (ce que d'ailleurs tous les enfants de cette conduite n'admettent pas), précisent que c'était pour expliquer, ce qui pourrait être une tentative de résoudre une contradiction ; mais il se pourrait *aussi que l'enfant ne ressente pas de contradiction*, et qu'il y ait un fossé, sur le plan de la conceptualisation, entre « dire » et « expliquer ».

Des résultats et analyses ultérieurs seront nécessaires pour comprendre la différence entre discours descriptif et discours explicatif, et la relation que *ceux-ci entretiennent avec l'appréhension* des énoncés en tant qu'objets.

Disons à cet égard, encore à titre indicatif, que les plus jeunes des sujets qui manifestent ces *négations explicatives n'admettent pas qu'ils ont*, malgré eux, rempli la consigne. En revanche, chez certains des plus âgés, on assiste à une prise de conscience de l'emploi qu'ils viennent effectivement de faire du mot requis, et cette prise de conscience peut les amener à changer de conduite et à passer à la négation métalinguistique (conduite 4).

Exemple :

DEL 9 ;4 Cet enfant présente aux deux premiers items la conduite de « réaffirmation initiale ».

(Item 3) : **On ne peut pas (dire quelque chose sur le chien resté avec le mot « parti »), parce qu'il est pas parti.** — Tu as utilisé le mot « parti » ou pas ? — **Oui, j'ai dit qu'il n'était pas parti.**

(Item 4) : **On peut pas (dire quelque chose sur le chat avec le mot « meuh »), parce qu'il fait pas meuh.** — Est-ce que tu as utilisé le mot « meuh » ? — **Oui, parce que j'ai dit que le chat ne faisait pas meuh.**

(Retour à l'Item 1) : **Oui, on peut, je me suis trompée avant : elle (poupée sale) est pas propre.**

(Retour à l'Item 2, description initiale : boîte vide/boîte pleine) : **Elle (boîte vide) n'est pas pleine.**

Les conduites enfantines de Réaffirmation initiale (1), de Compromis affirmatif (2) et de Négation explicative (3) contrastent bien avec la solution, finalement très simple et appliquée avec un sentiment d'évidence, qui consiste à utiliser la *négation de l'antonyme (ou la négation du descripteur de l'autre objet)*, et qui revient donc à émettre d'emblée un énoncé de dénégation : c'est la conduite 4, appelée la Négation métalinguistique et dont j'ai donné un exemple au début de la présentation des résultats (ELS 8 ;1). En voici un autre :

STE 8 ;7 : (Item 1) **Elle (poupée sale) est pas propre.**

(Item 2) ***Elle (boîte ouverte) est pas fermée.***

(Item 3) **Il (chien sorti) est pas resté à l'intérieur.**

(Item 4) **La vache fait pas miaou.**

Si j'ai choisi de présenter en détail cette recherche, c'est parce qu'elle montre, à mon avis, comment une seule et même structure linguistique, ici la négation, peut être reconstruite à différents moments du développement, à des paliers de thématisation différents. Prenons, pour illustrer cela, la phrase « *Elle n'est pas propre* ». Elle a, comme il ressort de nos données, trois statuts différents et hiérarchisés :

En premier lieu, elle est une **négation spontanée,** rencontrée bien sûr à tous les âges et particulièrement chez les plus jeunes des sujets, dans cette situation de comparaison d'objets contraires. Cette négation traduit un primat de l'affirmation, étudié par ailleurs (Piaget, 1974), et elle a un caractère d'opposition : une poupée est propre et l'autre n'est pas propre (négation rencontrée surtout lorsque l'antonyme lexical manque, comme pour gribouillé, tâché, etc.). La structure linguistique négative est bien présente dans le savoir-faire langagier, mais elle n'est pas encore thématisée par le sujet.

En deuxième lieu, la phrase présentée plus haut est une **négation explicative,** car elle sert à motiver le refus d'affirmer une propriété pour un objet donné : on ne peut rien dire sur la poupée sale avec le mot propre, parce qu'elle n'est pas propre. C'est la même construction linguistique, mais située à un niveau plus élevé de thématisation que le précédent. Ici, on ne compare plus deux objets entre eux, mais un objet et un énoncé (ou un descripteur) possible pour cet objet. Il y a une sorte de « pseudo-nécessité » rencontrée aux âges intermédiaires selon laquelle « dire » revient à « produire un énoncé affirmatif », comme si l'on ne pouvait pas nier une propriété et **ipso facto** dire quelque chose.

Enfin, cette même phrase est une **négation métalinguistique,** aux âges les plus avancés ; autrement dit, la phrase contient une citation : elle n'est pas « propre » (propre étant le mot qu'on a demandé d'employer). A ce niveau, l'enfant opère sur le sens du descripteur imposé par la consigne, grâce au recours à la construction négative. Cela relève d'une manipulation à la fois syntaxique et sémantique de l'énoncé en tant qu'objet entièrement *réfléchi et en plus susceptible d'être explicité*, comme le montrent certains commentaires des enfants, du type : « c'est facile, on n'a qu'à *dire qu'elle ne fait pas* ».

La réflexion métalinguistique a été longtemps considérée comme opposée, d'une manière à mon *avis trop dichotomique, au savoir-faire langagier.* Nous tentons dans nos recherches actuelles, d'atténuer cette dichotomie et de concevoir tout un *continuum entre ces deux capacités.* Le concept de reconstruction nous est alors utile, sur le plan théorique. Ce continuum entre usage langagier premier (dans des situations communicatives de base) et réflexion métalinguistique n'est pas seulement une hypothèse théorique ; j'ai essayé de le montrer en invoquant les trois statuts de la phrase négative. Par ailleurs nous trouvons des manifestations de ce continuum dans certaines activités, situées précisément à mi-chemin entre l'usage et la réflexion proprement dite. L'activité de faire des citations (Bonnet et Tamine-Gardes, 1984), de rapporter des propos d'autrui ou, d'une manière *plus intentionnelle, l'activité de transmettre des* messages (donc de parler pour, à la place de quelqu'un d'autre) que nous avons étudiée chez l'enfant (Berthoud-Papandropoulou et Kilcher, 1987), peut-être aussi l'activité de mentir, et encore d'autres, sont des exemples de telles activités intermédiaires, car elles sont ancrées dans l'usage langagier fondamental (on n'y parle pas de la langue, mais de toutes sortes d'autres choses) ; mais en même temps, elles témoignent de tout un travail sur les énoncés pour les envisager comme transmissibles, ou comme mensonges, ou comme traductibles, ou comme paraphrasables (et non

seulement comme des choses que l'on dit et que l'on comprend).

Avec des énoncés comme objets de reconstruction, l'être humain, et déjà en partie l'enfant, peut mener une foule d'actions dont la connaissance métalinguistique proprement dite, avec toute l'explicitation consciente qu'elle comporte, n'est qu'un certain point d'aboutissement relatif.

Ioanna Berthoud-Papandropoulou
Université de Genève

Bibliographie

BERTHOUD I. (1979). — L'élaboration du concept de mot chez l'enfant. **Educateur,** 13, 362-365.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. & KILCHER H. (1987). — Que faire quand on me dit de dire ? L'enfant messager des paroles d'autrui dans une situation de communication : Recherche exploratoire. **Archives de Psychologie, 55,** 219-239.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., KILCHER H. et VENEZIANO E. (1989). What can children do with utterances ? Linguistic and metalinguistic activities : Theory, methods and results. **Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget,** *10, 17-28.*

BLOOM L. (1970). — **Language development : Form and function in emerging grammars.** Cambridge : MIT Press.

BONNET C. & TAMINES-GARDES J. (1984). — ***Quand* l'enfant parle du langage : Connaissance et conscience du langage chez l'enfant.** Bruxelles : Mardaga.

HOCKETT C. (1963, 1966). — The problem of universals in language. In J. Greenberg (Ed.), **Universals of language** (pp. 1-29).

KILCHER H. (1989). — **Étude psycholinguistique de phrases locatives chez l'enfant entre trois et dix ans : le développement de la production, de la compréhension et de la réflexion métalinguistique du point de vue de l'ambiguïté inhérente à ces phrases.** Thèse de doctorat, Genève.

LYONS J. (1970). — **Linguistique générale : Introduction à la linguistique théorique.** Paris : Larousse.

PIAGET J. et collaborateurs (1974). **Recherches sur la contradiction.** Vol. 2 : Les relations entre affirmations et négations. Études d'épistémologie génétique, 33. Paris : PUF.

PIAGET J. et collaborateurs (1977). — **Recherches sur l'abstraction réfléchissante.** Vol. 1 : L'abstraction des relations logicoarithmétiques. Études d'épistémologie génétique, 34. Paris : PUF.

THEUS S., KILCHER H., SCARPATTETI, B., GONIK G., GUTIERREZ M., MICHAUD A. & SUINI L. (1970). — **La négation.** Rapport final d'une recherche effectuée sous la direction de H. Sinclair et I. Papandropoulou. Université de Genève.

Les chemins de la connaissance

Jacques Lautrey

Les psychologues ont généralement privilégié un modèle unitaire, unidimensionnel, du développement cognitif, c'est-à-dire un modèle décrivant un cheminement unique, identique pour tous les sujets. Cette conception, souvent implicite, est sous-jacente aussi bien aux échelles psychométriques de développement de l'intelligence (QI), qu'à la théorie de Piaget ou aux modèles de développement plus récents inspirés du paradigme du traitement de l'information.
Cette conception unitaire se heurte à plusieurs obstacles théoriques et empiriques qui seront évoqués en prenant l'exemple de la théorie de Piaget. L'alternative proposée est un modèle pluraliste, multidimensionnel, du développement cognitif. Ce modèle admet que dans beaucoup de situations, le sujet dispose de plusieurs modes de traitement pour résoudre un même problème. Ces différents modes de traitement ne sont pas aussi facilement évocables chez tous les sujets (certaines préférences individuelles peuvent se faire jour au cours du développement) et ne sont pas sollicités au même degré par toutes les situations. Il en résulte des différences intra et inter-individuelles dans les conduites cognitives, qui donnent lieu à des cheminements différents dans la construction de la connaissance. Cette conception pluraliste du développement cognitif sera illustrée à propos du développement du langage.

La représentation la plus courante du développement cognitif chez les psychologues et les pédagogues assimile celui-ci à un parcours jalonné par un certain nombre d'étapes. Les enfants peuvent différer par la vitesse à laquelle ils franchissent ces étapes, mais le parcours est supposé identique pour tous. On conviendra de qualifier cette conception d'unidimensionnelle.

Elle sera d'abord précisée en s'appuyant sur l'exemple de la théorie piagétienne, puis certains faits qui la mettent en question seront examinés. Un autre modèle du développement, susceptible d'intégrer ces faits perturbateurs, sera ensuite examiné. Ce modèle peut être dit multidimensionnel, dans la mesure où il admet la possibilité de cheminements différents dans la construction de la connaissance. Il attribue cette possibilité à l'existence d'une pluralité de processus de traitement de l'information dans le répertoire de tout individu et, de ce point de vue, il peut être dit pluraliste. Il situe une des sources de la dynamique du développement dans les interactions qui résultent de l'application de processus de traitement différents à une même situation ou un même objet. Cette conception pluraliste n'exclut en rien l'existence de différences générales de rythme dans le développement, mais elle définit un cadre

dans lequel les trajectoires développementales de sujets différents — si l'on souhaite conserver cette métaphore spatio-temporelle — ne peuvent être représentées que dans un espace mutidimensionnel.

Cette approche n'est pas spécialement axée sur le développement du langage, mais compte tenu du contexte dans lequel a été présentée la communication dont est tiré cet article, l'exemple choisi pour l'illustrer sera pris dans ce domaine.

1. LA CONCEPTION UNIDIMENSIONNELLE ET LES DIFFICULTÉS AUXQUELLES ELLE EST CONFRONTÉE : L'EXEMPLE DE LA THÉORIE PIAGÉTIENNE

1.1. Unidimensionnalité du parcours et unicité du processus de construction

Dans la théorie de Piaget, les trois notions qui donnent au développement cognitif une allure unidimensionnelle sont celles de structure d'ensemble, d'intégration hiérarchique, et de subordination.

La notion de structure d'ensemble a été utilisée à un certain moment par Piaget pour rendre compte de l'isomorphisme des conduites des enfants dans des domaines très différents. Comprendre que la quantité de liquide ne change pas quand on la verse dans un verre plus étroit, réaliser que les marguerites sont incluses dans les fleurs et en déduire qu'il y a donc plus de fleurs que de marguerites, réussir à sérier un ensemble d'éléments inégaux, etc., sont autant de conduites en apparence très différentes, qui sont observées en moyenne vers 7 ou 8 ans. Sous cette diversité, on peut cependant voir — c'est le propre de l'approche structuraliste — un certain isomorphisme. Chacune de ces conduites nouvelles peut en effet être conçue comme le produit de la coordination d'une action et de son inverse dans un même système de représentation des transformations : coordination des centrations sur la hauteur et sur la largeur dans le cas de la conservation, des actions de réunir et de dissocier des objets dans le cas de l'inclusion de classes, des actions d'ajouter et de soustraire des différences dans le cas de la sériation, etc. D'où l'idée qu'à un certain moment du développement cognitif, une forme générale de structuration des conduites se met en place. Dans les exemples évoqués plus haut, cette structure d'ensemble serait sous-tendue par une compétence nouvelle, générale, consistant à coordonner une action et son inverse en un même système de représentation des transformations, compétence qui s'appliquerait de façon à peu près synchronique à l'ensemble des domaines de la connaissance.

En outre, chacune de ces structures nouvelles intègre la précédente en la dépassant. La structure opératoire formelle, par exemple, qui ouvre la possibilité de faire des opérations sur des opérations (par exemple une classification de classifications), intègre nécessairement la structure opératoire concrète, qui ouvre seulement la possibilité de faire des opérations (par exemple des classifications). Cet ordre hiérarchique d'intégration des structures implique un ordre invariant dans leur construction : aucun sujet ne peut construire la structure opératoire formelle avant la structure opératoire concrète.

La présence conjointe de ces deux contraintes, unicité de la structure et intégration hiérarchique, définit un parcours unidimensionnel. A un certain moment du développement, tous les sujets construisent la même structure, qui s'applique à l'ensemble des domaines de la connaissance. Chaque étape est donc la même pour tous. En outre, la contrainte d'intégration hiérarchique fait que l'ordre des étapes est aussi le même. Ces deux contraintes définissent un parcours unique le long duquel les seules différences envisageables sont des différences de vitesse. Ceci correspond bien à la définition donnée plus haut d'un modèle unidimensionnel.

A l'unicité du parcours correspond l'unicité du processus de construction. Piaget a constamment cherché à montrer que l'organisation des différents aspects de la connaissance, perception, langage, représentation imagée, mémoire, était subordonnée au développement des structures opératoires. Quant au développement de ces dernières, il résulte du processus d'équilibration qui règle la coordination des actions. Le processus d'équilibration, sur lequel repose la construction des structures logico-mathématiques tirées de l'action, est donc le processus unique auquel est subordonné tout le développement cognitif.

1.2. Les difficultés auxquelles s'est heurtée cette conception du développement cognitif

Deux faits ont particulièrement contribué à mettre en question les aspects de la théorie piagé-

tienne qui viennent d'être rappelés. Le premier est l'importance des décalages parfois trouvés entre des acquisitions de domaines différents censées relever de la même structure, ou même parfois pour une même notion, du simple fait de modifications mineures de la situation. Le second est la faiblesse des corrélations trouvées entre les acquisitions ressortissant en principe à une même structure d'ensemble.

1.2.1. Les décalages

Quantité de recherches ont mis en évidence des décalages horizontaux importants. Nous ne prendrons qu'un exemple, tiré des travaux de Piaget et Inhelder (1959) sur la genèse de la notion d'inclusion, pour donner une idée de l'ampleur qu'atteignent parfois ces décalages. La maîtrise de la notion d'inclusion, opérationalisée par la capacité de quantifier correctement les extensions d'une classe et de sa sous-classe, a été considérée par ces auteurs comme un bon indice de la structure opératoire concrète dans le domaine de la logique des classes. Rappelons d'abord l'expérience princeps. Si l'on désigne par A et A' deux sous-classes (par ex. 5 marguerites et 3 roses), et par B la classe qui les inclut (les fleurs), la question de quantification des extensions consiste à demander au sujet s'il y a plus de B ou plus de A (plus de fleurs ou plus de marguerites). Du point de vue de la théorie opératoire, la réussite de ce problème suppose la composition de la soustraction (B − A' = A), qui permet d'isoler l'extension de la sous-classe A, avec l'addition (B = A + A'), qui permet de se représenter l'extension de la classe B. L'échec de l'enfant préopératoire, qui affirme qu'il y a plus de A que de B (plus de marguerites que de fleurs), viendrait de ce qu'il n'est pas encore capable de l'opération de coordination de ces deux transformations, seule susceptible de lui permettre de conserver la représentation de l'extension du tout B lorsqu'il en dissocie la partie A pour la lui comparer. Faute de pouvoir conserver la représentation de B en même temps que celle de A, il interpréterait alors la question comme une demande de comparaison de A (les marguerites) avec les A' (ce qui reste des fleurs lorsqu'on leur a soustrait les marguerites, c'est-à-dire les roses). A l'inverse, la réponse « il y a plus de B (fleurs) que de A (marguerites) », correctement argumentée, serait l'indice de la fermeture d'une structure opératoire composant l'addition et la soustraction de classes.

Dans la recherche de Piaget et Inhelder citée plus haut, la question de comparaison des extensions était posée soit avec des images de fleurs, soit avec des images d'animaux. Avec les fleurs, le problème était réussi par une majorité d'enfants aux environs de 7-8 ans. Par exemple, l'inclusion des primevères jaunes dans les primevères était réussie par 67 % des enfants à 8 ans (op. cit. p. 112). Avec les animaux, l'inclusion des canards dans les oiseaux n'était réussie par 67 % des sujets qu'à 12-13 ans (op. cit. p. 120), soit environ 4 ans plus tard. Piaget est revenu à plusieurs reprises sur ces décalages horizontaux, dont il était parfaitement conscient qu'ils constituaient un problème sérieux pour l'approche structuraliste du développement. La citation suivante, dans laquelle il discute précisément cet exemple, est tout à fait représentative de la façon dont il expliquait ces faits : « *Les décalages sont toujours dus à une interaction des structures du sujet d'une part et des résistances de l'objet d'autre part. Les objets peuvent être des fleurs, qui offrent peu de résistances ; on les place sur la table et on en fait des bouquets. Mais d'autres objets, comme les oiseaux par exemple, offrent plus de résistances. On ne peut pas les mettre sur la table. Certaines résistances des objets sont imprévisibles. Quand on les rencontre, on peut les expliquer, mais toujours a posteriori. Il n'est pas possible d'avoir une théorie générale de ces résistances* » (Piaget, 1971, p. 11) (1).

Ce point de vue découle très logiquement du postulat plaçant dans l'équilibration des structures opératoires — issues de l'action — la source unique de toute structuration des connaissances. L'origine de la variabilité des conduites ne peut alors être cherchée que dans l'objet, qui résiste plus ou moins aux actions structurantes du sujet. Cette explication n'est cependant satisfaisante ni dans cet exemple, ni de façon plus générale. Dans cet exemple, d'autres expériences (cf. Kohnstamm, 1963 ; Ahr & Youniss, 1970) ont en effet montré que l'inclusion de certaines autres sous-classes dans les animaux, par exemple celles des vaches et des chevaux, pourtant guère plus faciles à manipuler que les oiseaux, n'est pas plus difficile que l'inclusion des marguerites et des roses dans les fleurs. Mais surtout, et ceci est un problème plus général, la résistance des objets ne peut être invoquée lorsque les décalages ne sont pas de même sens pour tous les sujets, or,

(1) Traduction de l'auteur.

comme on le verra ci-dessous, c'est un cas de figure que l'on rencontre assez fréquemment.

1.2.2. Les différences dans le sens des décalages

Un autre problème pour la théorie a été la faiblesse des corrélations entre les acquisitions relevant en principe d'une même structure cognitive. A titre d'exemple, Tuddenham (1971) a publié le tableau des corrélations entre dix épreuves piagétiennes cernant différents aspects des opérations concrètes (conservations, sériations, classifications, etc.), passées par 200 sujets des trois premières années de l'école élémentaire. La valeur médiane de ces corrélations était de .20. C'est là encore l'indice de nombreux décalages entre les différentes acquisitions. Toutefois, l'examen de la répartition des effectifs dans les cases des tables de contingence entre les réussites et échecs à toutes les épreuves prises deux à deux, pose un problème nouveau par rapport à l'exemple discuté plus haut. Le fait qu'on trouve assez souvent une proportion notable de sujets dans toutes les cases de la table de contingence signifie que lorsqu'il y a décalage entre les deux épreuves concernées — appelons les A et B — celui-ci n'a pas le même sens pour tous les sujets. Certains maîtrisent A avant B, tandis que pour d'autres c'est l'inverse. Dans ce cas, l'origine du décalage ne peut être localisée dans les situations seulement. Si l'une des deux opposait une « résistance » plus forte que l'autre à l'activité structurante, elle serait plus difficile pour tous les sujets et le sens du décalage serait collectif. Lorsque tel n'est pas le cas — on convient alors de parler de décalages « individuels » — l'origine des asynchronismes doit être cherchée à la fois dans les caractéristiques des situations et dans celles des sujets. On peut en effet supposer que les sujets qui présentent des décalages de sens inverse font appel à des processus de traitement différents et que ceux-ci ne sont pas également efficaces dans les situations A et B.

Cette hypothèse a été le point de départ d'une recherche réalisée en collaboration avec Anik de Ribaupierre et Laurence Rieben. Son objectif était d'une part d'établir que ces décalages individuels ne relèvent pas de variations aléatoires ou d'imperfections de la mesure, d'autre part et surtout, de s'appuyer sur leur analyse pour isoler les différents modes de traitement de l'information en jeu dans le fonctionnement cognitif. Huit épreuves opératoires cernant la genèse des opérations concrètes dans différents domaines (logique, physique, espace) ont donc été proposées à un échantillon de 154 enfants de 6 à 12 ans (22 par tranche d'âge). Le tableau comportant en colonnes les 38 items appartenant à ces huit épreuves, en lignes les 154 sujets, et dans chaque case la réussite ou l'échec du sujet i à l'item j, a été soumis à une analyse des correspondances dont les résultats détaillés peuvent être trouvés ailleurs (cf. Lautrey, de Ribaupierre, & Rieben, 1986 ; 1990). Le premier axe tiré de cette analyse oppose, de façon assez banale, les items les plus faciles aux plus difficiles et peut être interprété comme un facteur général de développement. Le second, plus intéressant pour notre propos, oppose très clairement les items du domaine logique à ceux du domaine infralogique. Lorsque les sujets sont projetés sur cet axe — ce que permet l'analyse des correspondances — on peut voir qu'il oppose ceux qui sont nettement plus en avance dans le domaine logique que dans le domaine infralogique, à ceux qui présentent le décalage de sens inverse. On est bien là en présence de décalages individuels, qui portent sur des ensembles cohérents de situations et ne peuvent dont être considérés comme le résultat de phénomènes aléatoires ou d'imperfections des mesures.

Dans la terminologie piagétienne, les opérations logico-mathématiques portent sur les relations entre objets distincts (dont chacun compte pour un), tandis que les opérations infralogiques portent sur les relations entre les parties d'objet (infra signifie seulement ici qu'on se situe en dessous de ce qui comptait pour un dans le cas précédent). Le domaine des opérations logico-mathématiques est donc celui du discontinu, du discret (par exemple le nombre), tandis que celui des opérations infralogiques est celui du continu (par ex. la mesure). La théorie de Piaget considère ces deux sortes d'opérations comme isomorphes et relevant du même processus d'équilibration. Les décalages individuels cohérents que cette recherche a permis d'observer entre les deux domaines suggère plutôt que des sujets différents peuvent faire appel à des processus différents pour les traiter. Le fait qu'une avance dans le domaine infralogique s'accompagne généralement d'une meilleure réussite dans les épreuves d'imagerie mentale laisse penser que — contrairement à ce que pensait Piaget — le développement des capacités de représentation imagée est relativement indépendant de celui des opérations logi-

ques (pour une justification plus détaillée de ce point, cf. Lautrey, 1990 a ; Lautrey & Chartier, 1987). Si cette hypothèse est correcte, des sujets qui s'appuient préférentiellement sur la représentation imagée pourraient avoir un développement plus rapide dans le domaine infralogique, où la représentation imagée du « tout » (ici l'objet) peut faciliter la représentation des relations entre les parties, mais un développement plus lent dans le domaine logico-mathématique où la représentation du « tout » (par ex. la configuration spatiale que forment des objets discrets à dénombrer ou à classer) n'est pas pertinente et doit être ignorée. Pour des raisons symétriques, une préférence marquée pour l'utilisation d'un mode de traitement de l'information plus tourné vers l'analyse de caractéristiques abstraites pourrait favoriser le développement dans le domaine logico-mathématique, mais s'avérer moins efficace dans le domaine infralogique. La pluralité des processus de traitement disponibles dans le répertoire des sujets et l'existence de préférences individuelles pour tel ou tel d'entre eux, pourraient ainsi être à l'origine de cheminements différents dans le développement cognitif, en ce sens que des sujets différents ne maîtrisent pas nécessairement les différents domaines de la connaissance, les différentes notions, dans le même ordre. Cette idée sera d'abord développée en précisant le modèle pluraliste du fonctionnement et du développement cognitifs sur lequel elle s'appuie, puis ce modèle général sera illustré avec un exemple pris dans le domaine du développement du langage.

2. UN MODÈLE PLURALISTE DU FONCTIONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT COGNITIFS

Une des idées générales qui sous-tendent ce modèle est que les mécanismes de différenciation, de compétition, de sélection, remplissent chez les êtres vivants une fonction adaptative essentielle. Cette idée, qui est au centre de la théorie darwinienne sur l'évolution des espèces, a déjà inspiré des théorisations sur l'adaptation des organismes vivants à d'autres niveaux d'observation que celui de l'espèce. Ce fut par exemple le cas au niveau du comportement avec le darwinisme « comportemental » de Skinner. C'est également le cas, actuellement, au niveau neurophysiologique, avec le darwinisme « neuronal » [cf. Changeux (1983) et Edelman (1987)]. Cette idée sera transposée ici au niveau des processus, qui est celui auquel se place de la psychologie cognitive. Bien entendu, chaque niveau de fonctionnement a ses spécificités et ses mécanismes, auxquels l'idée générale évoquée plus haut doit être adaptée. On ne voit guère, par exemple, ce qui imposerait au niveau des processus, des contraintes analogues à celles que fait peser sur l'évolution des espèces, l'absence de transmission des caractères acquis. Par contre, un processus dont les principaux temps sont la diversification, la compétition et la sélection, peut être une caractéristique suffisamment générale du vivant pour qu'elle puisse être retrouvée, sous des formes variables, sous-tendues par des mécanismes différents, à des niveaux d'intégration différents. Cette hypothèse peut s'avérer utile, même si elle n'est pas suffisante, pour penser cette forme d'évolution particulière qu'est le développement cognitif.

Le modèle de la vicariance entre processus, qui a été proposé par Reuchlin (1978), nous paraît s'inscrire dans cette ligne directrice. Reuchlin parle de vicariance lorsque le sujet dispose de plusieurs processus qui peuvent se substituer les uns aux autres dans une même réponse adaptative. Le redondance, dont la vicariance est une des formes, est considérée par cet auteur comme une caractéristique très fondamentale de toutes les modalités de reproduction et d'adaptation des êtres vivants, « *comme si les pressions sélectives s'étaient exercées en faveur des organismes mettant en œuvre les processus les plus fiables, même si ces processus sont les plus coûteux* ». On remarquera que lorsque la fiabilité est le critère de sélection, celle-ci n'a pas pour effet de réduire la diversité intra et interindividuelle, comme le laisserait attendre une conception plus classique de la sélection, mais plutôt de l'augmenter. Le modèle de développement proposé ci-dessous greffe la notion d'interaction entre processus sur celle de vicariance, aussi ces deux notions seront-elles présentées successivement.

2.1. La vicariance

Un modèle probabiliste de la vicariance entre processus, visant à expliquer certaines formes de différences individuelles, pourra être trouvé dans Reuchlin (1978). Seules les principales propositions seront résumées ci-dessous :

1 – Dans certaines situations, chaque individu dispose de plusieurs processus pour élaborer sa réponse.

2 – Il existe une hiérarchie d'évocabilité des processus.

3 – Cette hiérarchie d'évocabilité peut être différente d'un individu à l'autre.

4 – Elle peut aussi être différente d'une situation à l'autre.

5 – Dans une situation donnée, tous les processus ne sont pas également efficaces.

La notion de hiérarchie d'évocabilité, qui est introduite au point 2 peut être formalisée par la hiérarchie des probabilités d'évocation des différents processus. Le point 3 introduit une source de variabilité **inter-individuelle intra-situation :** placés dans la même situation, deux sujets différents n'évoqueront pas nécessairement le même processus pour préparer leur réponse. Le point 4 introduit pour sa part une source de variabilité **intra-individuelle inter-situations :** pour donner une même réponse, un même sujet peut avoir recours à des processus différents dans des situations différentes. Bien entendu, ces deux sources de variabilité sont en concurrence dans la sélection d'un processus, de telle sorte que si un processus a une très forte probabilité d'évocation chez un individu, il se peut qu'il soit mis en œuvre y compris dans des situations qui tendent pourtant, en moyenne, à en solliciter un autre. Ceci donne toute son importance au point 5 qui explicite la pression exercée par la situation pour inciter un sujet à évoquer un processus plus adapté, lorsque celui qu'il utilise préférentiellement s'avère peu efficace.

2.2. L'interaction

La logique des relations de vicariance est celle du ou exclusif. Le sujet utilise soit l'un soit l'autre de deux processus qui peuvent lui permettre d'élaborer sa réponse. Dans la mesure où elle n'implique aucune forme d'interaction entre les processus concernés, cette logique est bien adaptée au cas où la concurrence joue entre des processus modulaires. La modularité, qui se traduit notamment par le cloisonnement informationnel, est présentée par Fodor (1986) comme une caractéristique des processus en jeu dans les systèmes périphériques (par ex. la perception et certains aspects du langage). Les processus centraux, par contre, ne seraient ni spécialisés ni cloisonnés. Ils seraient de ce fait « cognitivement pénétrables », c'est-à-dire modifiables par les croyances du sujet, les représentations qu'il se fait de la situation.

La question du cloisonnement informationnel des processus périphériques est l'objet de controverses et d'expériences, mais elle sort de notre propos puisque les processus auxquels nous nous intéressons ici opèrent sur des représentations et sont donc plutôt centraux. L'hypothèse de pénétrabilité cognitive des processus centraux est intéressante car elle permet d'envisager d'autres formes de relations entre processus que la vicariance. En effet, si la nature de la représentation peut influencer le déroulement des processus centraux, alors elle peut jouer un rôle de médiation par l'intermédiaire duquel peut s'enclencher une interaction entre processus différents.

Pour préciser cette notion d'interaction, désignons par A et B deux processus distincts. Nous conviendrons de parler d'interaction si, lorsque B est substitué à A, ou accompagné de A, son déroulement est différent de ce qu'il aurait été s'il n'avait pas été précédé, ou accompagné, de A. Comme indiqué plus haut, on fait l'hypothèse que cette interaction passe par la médiation de la représentation, en ce sens que celle-ci peut affecter B par la trace durable qu'elle conserve de la réorganisation opérée par A. La réciproque peut évidemment être dite de l'effet en retour du déroulement de B sur le déroulement de A. Ainsi définie, l'interaction amorce une dynamique auto-organisatrice, c'est-à-dire un processus de développement.

Comme le modèle de la vicariance, le modèle de développement qui vient d'être esquissé repose sur la pluralité des processus de traitement de l'information dont dispose le sujet ; il en retient les cinq propositions rappelées plus haut mais lui en greffe une sixième :

6 – L'interaction de processus de traitement différents peut engendrer, par la médiation de la représentation sur laquelle ils opèrent, une dynamique auto-organisatrice.

Le fait que cette dernière proposition soit greffée sur les cinq précédentes, qui introduisaient différentes sources de variabilité, ouvre la possibilité d'évolutions différentes au cours du développement cognitif. Les variations dans la hiérarchie d'évocabilité de deux processus A et B susceptibles d'entrer en interaction, peuvent faire que certains individus évoquent A puis B, d'autres B puis A, et d'autres encore un seul des deux, ou l'un plus fréquemment que l'autre, etc. Ces variations influencent la nature de la dynamique auto-organisatrice et peuvent ainsi donner lieu à des chemi-

nements différents dans la construction de la connaissance. Les différences individuelles qui s'établissent ainsi peuvent prendre leur source dans des modifications de la hiérarchie d'évocabilité d'origine environnementale (par la nature des situations les plus fréquemment rencontrées) ou génétique, mais aussi dans des « bifurcations » engendrées par des fluctuations aléatoires (utiliser plusieurs fois de suite, par hasard, l'un des deux processus équiprobables peut suffire à augmenter sa probabilité d'évocation ultérieure). On remarquera que le développement et les différences individuelles ont une source commune dans la différenciation des processus susceptibles d'être évoqués dans une même situation. Les différences inter-individuelles résultent des degrés de liberté que la différenciation intra-individuelle laisse dans la conduite. Les possibilités de représentation ajoutent, par le rôle de médiation qu'elles jouent dans l'interaction entre processus distincts, une dynamique auto-organisatrice qui est peut-être propre au système cognitif humain.

3. UN EXEMPLE DE DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES DE CHEMINEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

L'évolution des idées sur le développement du langage présente une ressemblance assez frappante avec celle qui a été évoquée plus haut à propos du développement cognitif. L'influence prédominante d'une théorie structuraliste — celle de Chomsky dans le cas du langage — a profondément marqué le domaine. Elle a focalisé la recherche sur les aspects syntaxiques du langage tout comme la théorie de Piaget l'a focalisée sur les aspects logiques de la pensée. En postulant l'existence de structures profondes universelles et innées, la théorie de Chomsky a aussi conduit à mettre l'accent sur les aspects universels du développement du langage et à négliger l'étude des différences individuelles. Comme dans le cas du développement cognitif, on observe vers la fin des années 70 un regain d'intérêt pour les aspects sémantiques et fonctionnels que l'approche structuraliste laissait de côté et, de ce fait, la prise en considération de différences individuelles jusque-là passées inaperçues.

Cette évolution est bien pointée dans un article de K. Nelson (1981) sur les différences individuelles dans le développement du langage. Elle y discute les observations réalisées sur la période présyntaxique dans sa propre recherche et aussi dans celles d'autres auteurs. L'étude de K. Nelson est longitudinale et a porté sur 18 enfants enregistrés régulièrement entre un an et deux ans et demi, par leurs mères et par un expérimentateur qui faisait un sondage tous les mois. Nous nous appuierons dans la suite sur les faits rapportés dans cet article, dont on peut aussi trouver une présentation synthétique en langue française dans Espéret (1990) et Reuchlin (1987).

L'analyse des corpus recueillis a fait apparaître des différences inattendues dans les premières acquisitions langagières. Le développement canonique, tel qu'il était décrit par les théories du moment, était supposé commencer par le mot unique, puis continuer par l'assemblage de deux mots, pour passer ensuite à la construction de petites phrases syntaxiquement organisées, avec sujet-verbe ou sujet-verbe-complément. Or si une majorité d'enfants se conforme bien à ce modèle et commence par des énoncés comme « Doggie » ou « Mummy », une forte minorité produit, dès la période dite du mot unique, des énoncés qui ressemblent plutôt à des phrases qu'à des mots. Ces enfants prononcent d'emblée des sortes de formules, de routines, du genre de celles qui suivent : « I don't know where it is », « I'll get it », « It is go back », « I don't want it », « what do you want ? », « don't do it », etc. Les différents auteurs qui ont observé ces différences les ont caractérisées par des oppositions variables, comme « nominal / pronominal », « référentiel / expressif », ou « gestalt / analytique », selon qu'ils ont mis l'accent sur tel ou tel aspect des énoncés.

La distinction « Nominal / Pronominal », met l'accent sur la nature des « mots » qui différencient le plus nettement les énoncés. Les enfants qui passent par le mot unique utilisent surtout des noms, alors que dans les formules comme celles citées plus haut, on trouve une proportion importante de pronoms (it, I, you). Dans ce second cas, on peut voir un paradoxe dans le fait que les pronoms soient utilisés avant les noms ou au moins aussi tôt que les noms. Le pronom est en principe mis pour un nom et, d'un certain point de vue, il peut être considéré comme plus abstrait que celui-ci. De ce point de vue, les enfants qui utilisent d'abord les noms et ensuite les pronoms iraient du concret à l'abstrait, tandis que les autres chemineraient en sens inverse. Mais on peut aussi considérer que l'usage de pronoms traduit une indifférenciation plus grande que

l'usage des noms. Dans ce cas, la distinction porterait plutôt sur le niveau de différenciation que sur celui d'abstraction.

La distinction « Référentiel / Expressif » s'attache plutôt au rôle fonctionnel des énoncés. Les enfants conformes au modèle du mot unique emploient au début surtout des substantifs, qui désignent des objets ou des personnes, et paraissent donc privilégier la fonction référentielle du langage. Ceux qui utilisent d'emblée des sortes de quasi-phrases paraissent privilégier plutôt la fonction sociale du langage, fonction que K. Nelson appelle « expressive » et que d'autres nomment « pragmatique » ou « régulatoire ». L'examen des quelques formules citées plus haut montre qu'elles expriment des intentions, des interdictions, des interrogations et visent donc — du moins lorsqu'elles sont employées à bon escient — à modifier le comportement d'un partenaire. A contrario, la fonction référentielle paraît plus cognitive que sociale.

La distinction « Gestalt / Analytique » porte plutôt sur la structure de l'énoncé. Elle met l'accent sur le fait que ceux qui utilisent des quasi-phrases les prononcent vite, de façon continue, sans pauses entre les mots. Certains auteurs qualifient ces énoncés d'unités non décomposables, stéréotypées ; d'autres les qualifient de phrases compressées, ou de phrases « Gestalt ». L'articulation phonémique est réduite. La prononciation est marmonnée, mais avec un pattern d'intonation très clair qui permet de comprendre l'énoncé en contexte. On souligne à ce sujet que les enfants qui utilisent ces quasi-phrases imitent beaucoup. Par contraste avec le caractère global de ces productions verbales, celles des sujets qui commencent par isoler et répéter des noms sont qualifiées d'analytiques.

Des énoncés aussi différents par la structure, la fonction, la nature des éléments qui les composent, paraissent bien ressortir à des processus de traitement différents du langage. Trouve-t-on entre ces deux processus d'acquisition les relations que le modèle pluraliste laisse attendre ?

Il faut d'emblée préciser qu'on ne trouve pas d'enfants qui produiraient uniquement des énoncés « référentiels » et d'autres seulement des tournures « expressives ». On trouve plutôt tous les degrés d'un continuum, avec des fréquences variables d'énoncés de l'une ou l'autre forme selon les sujets, comme si les deux processus d'acquisition faisaient bien partie du répertoire de tout sujet, mais avec des fréquences d'évocation différentes, ce qui correspond bien aux points 1 et 2 du modèle pluraliste. L'étude longitudinale de K. Nelson apporte quelques éléments indiquant que vers 18 mois, des enfants considérés comme typiques des deux styles d'apprentissage tendent à le rester d'une observation à l'autre. Cette stabilité ne paraît cependant pas se maintenir au-delà de 24 à 30 mois, lorsque tous les enfants deviennent capables de faire de petites phrases. On ne trouve plus alors de différences marquées entre les uns et les autres, si ce n'est dans la taille du vocabulaire, un peu plus importante chez les enfants dont les productions verbales avaient été jugées typiques du style référentiel. Les deux processus paraissent donc bien avoir une hiérarchie d'évocabilité différente chez des sujets différents, du moins dans une certaine période du développement. La hiérarchie d'évocabilité paraît également varier avec les situations. Le style référentiel est observé plus fréquemment dans des situations « cognitives », comme lors de la « lecture » d'un livre d'images avec la mère. Par contre, on relève plus d'énoncés expressifs dans les situations de jeu avec d'autres enfants. On trouve aussi plus souvent le style expressif chez les cadets que chez les aînés, et ceci peut sans doute être rapproché de l'observation précédente, dans la mesure où les opportunités de jeu avec d'autres enfants à cette période du développement sont évidemment plus fréquentes chez les cadets. Il est enfin vraisemblable que, comme le prévoit le point 5 du modèle, ces deux formes de langage ne sont pas également efficaces dans les différentes situations : la forme expressive est sans doute efficace en contexte, lorsque l'objectif est d'intervenir sur un partenaire, mais elle l'est probablement beaucoup moins lorsque l'ambiguïté du contexte exige de l'enfant d'être plus explicite sur ses intentions. En d'autres termes, même si dans un premier temps la sélection d'un processus de traitement ne prenait en compte que l'inclination de l'enfant, l'absence d'efficacité de ce processus dans certaines situations est un des facteurs qui vont moduler sa hiérarchie d'évocabilité en fonction des situations et entraîner une alternance, chez chaque sujet, entre les différents modes de traitements disponibles dans le répertoire.

Cet exemple de différences individuelles peut-il illustrer également la dernière proposition du modèle pluraliste ? Selon celle-ci une interaction qui constitue une des sources de la dynamique

développementale, peut se nouer entre les différents modes de traitement, chacun jouant alors un rôle de guidage dans l'évolution de l'autre. Seules quelques conjectures peuvent être avancées sur ce point à propos du langage. L'apport du traitement « Gestalt », disons global, du langage, est de fournir d'emblée à l'enfant un modèle interne du déroulement temporel de la phrase. L'ordre des mots — qui obéit aux règles syntaxiques — est intrinsèque à ce déroulement, même si ces mots ne peuvent encore être isolés analytiquement dans la quasi-phrase, pas plus que les règles syntaxiques qui régissent leur ordre de succession. Autrement dit, la dynamique de ce « tout » que constitue une phrase est ici apprise et représentée avant les parties qui la composent. Cette représentation peut jouer un rôle de guidage lorsqu'il s'agit de combiner des mots qui ont été appris comme des unités distinctes dans le cadre de la fonction référentielle du langage. Si deux mots appris isolément sont reconnus comme des segments d'une quasi-phrase acquise par ailleurs, la représentation de leur enchaînement dans la quasi-phrase contribue à canaliser, en rendant un des deux ordres plus probable que l'autre, le processus par lequel le sujet va chercher à assembler dans une phrase ces deux mots d'abord appris isolément. Le processus d'assemblage des mots ne se déroule donc pas de la même façon selon qu'il a ou non été précédé par le processus de traitement global du langage. Réciproquement, la reconnaissance de mots distincts, acquis dans le cadre de la fonction référentielle, peut jouer un rôle de guidage dans la segmentation et l'articulation interne de quasi-phrases d'abord représentées de façon globale. Dans le même ordre d'idées, le fait qu'une même quasi-phrase puisse être entendue avec des noms différent à la place de « it » peut à la fois guider la compréhension de la fonction de « it » et désigner la place de ce mot indifférencié dans la quasi-phrase comme celle où l'on peut insérer un nom.

Le double mouvement qui résulte de l'alternance de processus de traitement distincts, opérant à des niveaux de segmentation différents, amorce donc une dynamique auto-organisatrice, dans laquelle le déroulement de chacun des deux processus est modifié par le déroulement de l'autre, à travers la médiation de la représentation sur laquelle tous deux opèrent et que chacun transforme. Les différents processus utilisables existent dans le répertoire de tout sujet et la dynamique auto-organisatrice est générale. Les différences de cheminement dans la construction du langage viennent de ce que, pour les raisons évoquées plus haut, la hiérarchie d'évocabilité des différents processus n'est pas nécessairement la même chez tous les sujets. De ce fait, leur interaction peut prendre des formes variables et l'ordre de certaines acquisitions peut différer d'un sujet à l'autre.

4. CONCLUSION

Le modèle pluraliste qui vient d'être illustré par un exemple pris dans le domaine du langage a été appliqué ailleurs à l'analyse du développement des opérations spatiales (Lautrey, 1990 a ; Lautrey & Chartier, 1987) et à la formation de concepts (Lautrey, 1990 b). Au-delà des spécificités, quelques parallèles frappants se dégagent de l'étude du développement et du fonctionnement cognitifs dans ces trois domaines. On trouve dans chaque cas des faits compatibles avec l'existence d'un processus de construction allant de l'élémentaire au complexe. Ce processus a été longtemps le plus étudié, voire le seul, peut-être parce qu'il se prête bien à une modélisation qui emprunte ses langages à la logique ou aux théories du traitement de l'information symbolique. Selon ces modèles, le sujet isole d'abord des unités élémentaires d'information, dont chacune est représentée par un symbole discret, qui entretient avec elle une relation de correspondance arbitraire (mots au début du langage, attributs dans l'activité de catégorisation, caractéristiques élémentaires dans la représentation spatiale). Ces symboles sont ensuite combinés par des règles ou opérations, innées selon les uns, construites selon les autres, pour former des représentations plus complexes. Mais on trouve également dans ces trois domaines, généralement dans des situations plus proches des conditions naturelles de fonctionnement cognitif, plus signifiantes, des conduites qui ne se laissent pas facilement expliquer par les modèles « symboliques » qui viennent d'être sommairement décrits. Les processus dont on fait alors l'hypothèse s'en écartent sur plusieurs points dont les plus fondamentaux sont qu'ils traitent d'emblée, comme un tout, de façon globale, de larges ensembles d'informations, et que le traitement des représentations ainsi élaborées conserve un isomorphisme fonctionnel avec le référent (quasi-phrases dans le domaine du langage, prototypes ou schémas dans la formation

de concepts, images mentales dans le domaine de l'espace). Ces processus paraissent mieux se prêter aux modélisations néo-connexionnistes (cf. McClelland & Rumelhart, 1986 ; Hinton & Anderson, 1989) que symboliques. L'hypothèse qui a été présentée ici à propos de l'acquisition du langage, est que le fonctionnement et le développement cognitifs du sujet humain repose sur l'interaction de ces deux formes de représentation et de traitement.

Les aspects différentiels du modèle appellent une mise en garde. Les caractéristiques des différents modes de traitement envisagés sont celles des processus et ne peuvent être attribuées sans autre forme de procès aux sujets. Ce sont les processus qui sont globaux ou analytiques, mais il est impropre de désigner, sans autre spécification, des sujets comme globaux ou analytiques, référentiels ou expressifs, etc. Comme on l'a vu, les modifications de la situation peuvent faire qu'un sujet utilisant jusque-là un traitement global passe à un traitement analytique. Ce n'est donc pas le sujet qui peut être caractérisé de façon permanente comme global ou analytique. Par contre on peut observer que dans une situation donnée, un certain sujet tend à utiliser un traitement global et un autre un traitement analytique... Cette distinction se réfère à une propriété de l'interaction sujets-situations, et non à une propriété des sujets qui pourrait être spécifiée en dehors de la référence aux situations dans lesquelles ils se trouvent. S'il existe des chemins différents pour construire la connaissance, il faut dépenser moins d'énergie pour tenter d'imposer *la* progression idéale et davantage pour identifier ce que pourraient être ces cheminements différents dans chaque domaine de la connaissance. Il faut aussi, mais ceci ne peut aller que de pair avec le point précédent, réfléchir à la façon dont il faut présenter l'information pour qu'elle soit adaptée à un cheminement donné. Cette question n'est pas simple, car il n'est pas évident que l'action pédagogique doive toujours aller dans le sens du mode de traitement le plus facilement évocable chez un sujet donné. L'hypothèse qui place une des sources de la dynamique du développement dans l'interaction de modes de traitement différents suggère plutôt que, dans certaines phases du développement au moins, il y ait intérêt à placer le sujet dans des situations qui le contraignent à adopter un mode de traitement difficilement évocable chez lui. Ceci risque certes de rendre l'enseignement plus complexe, mais si la pédagogie pouvait se contenter d'une méthode d'apprentissage unique, efficace avec tous les sujets, cela se saurait.

Jacques Lautrey
Laboratoire de Psychologie différentielle
Université de Paris V

Références

AHR P., YOUNISS J. (1970). — Reasons of failure on the class-inclusion problem, **Child Development,** 41, 131-143.

CHANGEUX J.P. (1983). — **L'homme neuronal.** Paris : Fayard.

EDELMAN G.M. (1987). — **Neural Darwinism. The theory of neural group selection.** New York : Basic books.

ESPÉRET E. (1990). — L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz & T. Ohlmann (Eds.). — **Cognition : l'Universel et l'Individuel.** Paris : PUF, pp. 217-252.

FODOR J.A. (1983/1986). — **La modularité de l'esprit.** Paris : Editions de Minuit.

HINTON G.E. & ANDERSON J.A. (1989). — **Parallel models of associative memory.** Hillsdale, NJ : Erlbaum.

KOHNSTAMM G.A. (1963). — An evaluation of part of Piaget's theory. **Acta Psychologica**, 21, 313-356.

LAUTREY J (1990 a). — Unicité ou pluralité dans le développement cognitif. In G. Netchine-Grynberg (ed.), **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant.** Paris : PUF, pp. 71-89.

LAUTREY J. (1990 b). — Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz & T. Ohlmann (eds.), **Cognition : l'Universel et l'Individuel.** Paris : PUF, pp. 185-216.

LAUTREY J. & CHARTIER D. (1987). — Images mentales de transformations et opérations cognitives : Une revue critique des études développementales, **L'Année Psychologique,** 1987, 87, 581-602.

LAUTREY J., DE RIBAUPIERRE A., RIEBEN L. (1986). — Les différences dans la forme du développement

cognitif évalué avec des épreuves piagétiennes. **Cahiers de Psychologie cognitive,** 6, 575-613.

LAUTREY J., DE RIBAUPIERRE A., RIEBEN L. (1990). — L'intégration des aspects génétiques et différentiels du développement cognitif. In M. Reuchlin, F. Longeot, C. Marendaz & T. Ohlamnn (Eds), **Connaître différemment.** Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Mc CLELLAND J.L., RUMELHART D.E. (1986). — **Parallel Distributed Processing.** Cambridge, MA : MIT Press.

PIAGET J. (1971). — The theory of stages in cognitive development, *in* **Measurement and Piaget,** New York : Mc Graw-Hill, 1971, 1-11.

NELSON K. (1981). — Individual differences in language development : implications for development and language. **Developmental Psychology,** 17, 170-187.

PIAGET J. & INHELDER B. (1959). — **La genèse des structures élémentaires,** Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

REUCHLIN M. (1978). — Processus vicariants et différences individuelles, **Journal de Psychologie,** n° 2, 133-145.

REUCHLIN M. (1987). — Psychologie différentielle du langage. In J.A. Rondal & J.P. Thibaut (Eds), **Problèmes de Psycholinguistique,** Bruxelles : Mardaga.

TUDDENHAM R.D. (1971). — Theoretical regularities and individual indiosyncrasies. In D.R. Green, M.P. Ford & G.B. Flamer (Eds), **Measurement and Piaget.** New York : Mc Graw-Hill.

Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlangues

Michèle Kail

Dans cet article sont présentés les principes généraux qui gouvernent l'acquisition de la langue première et seconde, élaborés dans le cadre du modèle de compétition. Ce modèle probabiliste et fonctionnaliste du langage est organisé autour des concepts de validité, de poids et de coût du traitement des indices linguistiques : ordre des mots, contrastes sémantiques, marques morphologiques, mis à l'épreuve dans des langues très diverses.
Les recherches expérimentales présentées concernent l'analyse des stratégies d'interprétation d'énoncés mises en œuvre par les adultes monolingues et bilingues et leur évolution au cours du développement.

En 1989, MacWhinney et Bates publient « The Crosslinguistic Study of Sentence Processing », bilan de recherches psycholinguistiques menées depuis une dizaine d'années à partir de langues très diverses. Si l'on en croit les promoteurs de ce modèle de la performance linguistique (Bates et MacWhinney, 1982) connu sous le label « *Modèle de Compétition* », un tel modèle « *fares reasonably against its competitors because there are no competitors* » (p. 71). Sans doute convient-il de relier cette boutade au fait qu'il n'y a guère d'entreprise comparable, qui ait tenté de formaliser les apports des recherches interlangues (translinguistiques) telles qu'elles se sont développées sous l'influence de Slobin et de ses collègues (1985) et ceux de la psychologie cognitive d'orientation fonctionnaliste. En effet, ce modèle s'apparente à une famille de modèles du traitement de l'information — les modèles connexionnistes — inscrits dans la tradition psychologique qui s'intéresse à l'articulation des systèmes de stimuli et des systèmes de réponses.

Après avoir souligné, il y a quelques années, l'intérêt d'un tel modèle pour l'acquisition du langage (Kail 1983 a et b), j'ai ainsi que d'autres chercheurs contribué à des remaniements conceptuels de sa version initiale. La première partie de cet article sera consacrée à la présentation des principales notions de la version actuelle du modèle. Elle tentera également de dresser le bilan des recherches empiriques qu'il a suscitées dans le domaine de l'acquisition du langage et de son traitement par l'adulte. Si la valeur heuristique du modèle dans sa version actuelle semble bien établie dans ces deux domaines, son application dans l'analyse de certains déficits langagiers ayant une base neurologique telle l'aphasie (Bates, Friederici et Wulfeck, 1987 a et b ; Bates, Friederici, Wulfeck et Juarez, 1988) ou dans la

simulation de l'acquisition (Taraban, McDonald et MacWhinney, sous presse ; McDonald, 1989) se révèle très prometteuse. Enfin des développements importants existent qui concernent l'acquisition des langues secondes et du traitement par le sujet bilingue. C'est à leur présentation que sera consacrée la seconde partie de cet article.

1. MODÈLE DE COMPÉTITION ET ACQUISITION DE LA LANGUE PREMIÈRE

Rappelons que le modèle de compétition décrit tant l'état stable du langage de l'adulte que les étapes de son développement comme déterminés par les propriétés statistiques de l'input linguistique dans une perspective où l'organisme est censé s'adapter activement à de telles propriétés.

1.1. Les corrélations formo-fonctionnelles

Le principe central de compétition renvoit à l'idée d'un contrôle dynamique de l'assignation des rôles casuels qui opère à partir de l'activation parallèle du niveau fonctionnel de la grammaire où se trouvent représentées les significations contenues dans l'énoncé et du niveau formel où sont représentées les formes de surface disponibles dans la langue correspondant à une signification donnée. A partir de ces deux niveaux, trois types de corrélations peuvent être envisagées.

— Les corrélations formes-fonctions

Le principe d'un appariement direct entre les formes et les fonctions ne doit pas être assimilé à un appariement terme à terme, mais il signifie que dans la compréhension des phrases, l'analyseur est capable d'intégrer au même niveau des indices qui renvoient à des informations distinctes : il traite ainsi des combinaisons d'indices morphologiques (flexions verbales et nominales), d'indices lexico-sémantiques (caractère animé des noms), d'indices relatifs à l'ordre des mots (position préverbale). Cette conception s'oppose aux théories modulaires du traitement (Fodor, 1983) dans lesquelles chaque type d'indices est pris en charge par un analyseur spécifique.

— Les corrélations des formes entre elles

La mise en relation de classes de formes est effectuée à partir de la co-occurence des informations que celles-ci véhiculent. Deux principes essentiels ont été mis en évidence : celui de la connexion sémantique et celui des patterns positionnels (Braine, 1976, 1987 ; MacWhinney, 1982 ; 1987). En examinant les corrélations formelles entre des items reliés quant à leur position et reliés sémantiquement, on peut acquérir les configurations, qui dans une langue donnée, unissent les formes entre elles.

— Les corrélations des fonctions entre elles

Dans la littérature psycholinguistique, le cas paradigmatique concerne les fonctions associées au sujet et au topic. Un protagoniste qui est agent tend aussi à être topicalisé, mis en perspective, et se présente généralement comme défini et animé.

Selon le modèle de compétition, les divers types d'appariement ne sont pas organisés de manière indépendante mais tendent au contraire à s'organiser en coalitions. Un exemple classique de coalition est celle du sujet en anglais qui actualise divers types d'appariement entre le niveau formel (marquage casuel nominatif ; position préverbale ; accord avec le verbe en personne et en nombre) et le niveau fonctionnel (agent d'une action transitive ; topic dans le discours, perspective du locuteur). En anglais, lorsqu'on veut topicaliser autre chose que l'agent, par exemple le patient, il faut procéder à une rupture des coalitions dont la passivation est un exemple (cf. Kail, 1983 pour d'autres exemples). L'ensemble des connexions de la coalition sujet permet de construire une représentation de celle-ci en terme de prototype dans une langue donnée. La notion de catégorie grammaticale prototypique découle de corrélations à la fois verticales (corrélations forme-fonction) et horizontales (corrélations forme-forme, fonction-fonction). Bien que le système soit capable d'acquérir un éventail complexe de corrélations horizontales, ce sont les corrélations verticales qui sont censées le guider.

1.2. Validité, poids et dominance des indices

Les êtres humains si l'on en croit Brunswik (1956) et Gibson (1966) semblent dotés de mécanismes psychologiques qui les conduisent à agir en accord avec la validité ou la valeur informative des indices de leur milieu. De sorte que la validité apparaît comme une propriété objective de l'indice lui-même, une propriété de l'environnement relativement à un certain état de l'organisme.

Dans le modèle, à tout lien entre une forme et une fonction se trouve associée une pondération

sans qu'il y ait de distinction entre tendances probabilistes et rôles déterministes, contrairement à *certains modèles où les règles* sont ou bien présentes ou bien absentes (Wexler et Cullicover, 1980 par ex.). Pour une fonction donnée, on essaie de préciser quantitativement le poids de chaque élément dans la coalition de surface et le degré de cohésion des éléments entre eux. Le poids d'un indice est envisagé comme une propriété subjective de l'organisme, la probabilité qu'il affecte à une information donnée pour assigner telle ou telle fonction. Une relation obligatoire entre une forme et une fonction est une connexion *dont la force atteint l'unité. Le modèle de compétition* rend ainsi possible l'émergence graduelle de règles ou de conventions par le biais de l'augmentation de la force des correspondances entre forme et fonction.

Le concept de **validité** constitue la notion la plus centrale eu égard aux prédictions empiriques du modèle de compétition. Initialement, la validité d'un indice intègre deux composantes distinctes (MacWhinney, Pléh et Bates, 1985) : la **disponibilité** (availability), i.e. le fait que l'indice soit présent à chaque fois qu'on en a besoin et la **fiabilité** (reliability) i.e. le fait que sa prise en compte conduise à une interprétation correcte. Ces deux notions ont reçu une traduction quantitative (McDonald, 1984). La disponibilité reflète le taux de cas où l'indice est présent sur le nombre total de cas dans le domaine. Par exemple, la disponibilité de l'indice position préverbale est très élevée en anglais, mais relativement faible en italien. La fiabilité de l'indice est, quant à elle, exprimée numériquement par le taux des cas où sa prise en compte conduit à une interprétation correcte sur le nombre de cas où il est disponible. Par exemple, la position préverbale en anglais est très fiable et presque toujours liée à l'agent d'une action transitive. La validité globale d'un indice est ainsi définie par le produit de la disponibilité et de la fiabilité. Plus récemment, McDonald (1986 ; 1987) a proposé d'introduire la notion de « **validité conflictuelle** » (conflict validity) qui ne prend en compte que les seuls cas où les indices sont en compétition. Le concept de validité conflictuelle s'est avéré particulièrement intéressant pour rendre compte des acquisitions tardives ou encore de cas où des structures très peu fréquentes dans une langue donnée peuvent néanmoins affecter la performance du sujet adulte.

La **dominance** d'un indice est une autre manière d'exprimer sa validité. Ainsi par exemple, en anglais, quand un nom est préverbal, il est agent. L'exception à cette règle générale est la passive, dont une série d'études (Bever, 1970 ; Maratsos, 1974) ont montré qu'elle n'était pas maîtrisée avant 5 ans. En termes du modèle de compétition, l'enfant doit donc maîtriser la relation de dominance entre la morphologie verbale passive et l'indice de position préverbale. Si l'indice morphologique est peu disponible, (les passives sont assez rares) en revanche, il est très fiable ; l'acquisition de la passive est pourtant plus tardive qu'on ne pourrait le prévoir. Elle implique en effet que l'enfant renonce à l'indice le plus valide de sa langue quand il y a *conflit entre deux indices.*

Une série de recherches portant sur l'anglais, l'allemand, l'hébreu, le hollandais, le hongrois, l'italien, le japonais et le serbo-croate ont révélé une étroite corrélation entre la validité des indices et leur poids dans le traitement. Ces recherches empiriques utilisent toutes une même méthode d'investigation off-line, dans laquelle le sujet écoute une phrase et doit décider le plus rapidement possible lequel des deux noms de celle-ci est l'agent. Les phrases présentées correspondent au croisement de facteurs orthogonaux plaçant divers indices en convergence (ex : « **Le chien** lèche un bâton » où l'ordre NVN, N1 animé, thématisé par « le » et accentué concourent pour le choix de « chien » comme agent) *ou en compétition* (ex : « Un bâton lèche **le chien** » où le caractère animé, la thématisation, l'accentuation désignent « chien » comme agent alors que l'ordre des mots désigne « bâton »).

Dans la première d'une vingtaine de recherches (Bates, McNew MacWhinney, Devescovi et Smith, 1982), les sujets adultes américains et italiens devaient traiter des phrases correspondant à la combinaison de divers indices : ordre des mots (NVN ; NNV ; VNN) ; contraste animé des noms ; accentuation ; thématisation (le vs un). Les résultats ont montré que la validité des indices est un bon prédicteur de leur poids dans le traitement. Ils peuvent être ainsi résumés : l'ordre des mots et le caractère animé sont les deux indices déter*minant l'interprétation des phrases tant en anglais* qu'en italien. Toutefois les Italiens et les Américains ont des stratégies diamétralement opposées concernant l'utilisation des configurations d'ordre et des configurations sémantiques : pour les sujets américains, c'est l'ordre qui est le facteur essentiel, rendant compte de 54 % de la variance. Pour les sujets italiens au contraire, c'est l'infor-

mation sémantique qui est essentielle, rendant compte de 47 % de la variance, alors que l'ordre ne rend compte que de 4 %. La dépendance des Américains à l'égard de l'ordre s'étend au-delà des suites NVN où s'applique la stratégie SVO. Pour les suites VNN et NNV, les sujets semblent appliquer une stratégie du deuxième nom comme agent (interprétations VOS et OSV). Ces résultats sont en accord avec le fait que l'anglais informel permet l'existence d'ordres VOS (dislocation à droite) et OSV (dislocation à gauche) mais pas celle de VSO ou SOV. De tels biais n'existent pas en italien : les suites NNV semblent plutôt recevoir une interprétation en termes SOV. Ces résultats sont compatibles avec l'existence dans l'italien *informel de combinaisons d'ordre très variées*, y compris OVS dans certains contextes sémantico-pragmatiques. Finalement, les effets de la thématisation et de l'accentuation sont plus importants en italien qu'en anglais, ce qui, selon Bates et al., accrédite l'idée que la coalition de surface « sujet » est dominée par le thème en italien et plus structurée par l'agentivité en anglais.

Une recherche parallèle incluant l'anglais, l'italien et l'allemand (MacWhinney, Bates et Kliegl, 1984) confirme que les Anglais utilisent l'indice d'ordre de manière systématique. Pour les Italiens, c'est l'accord verbal qui a le plus de poids ; toutefois, dans certains cas d'ambiguïté ils ont recours à certaines combinaisons du caractère animé, de l'ordre et de l'accent. En allemand, l'indice le plus valide est le marquage casuel qui, bien que disponible, s'avère parfois ambigu et donc assez peu fiable, de sorte que les locuteurs allemands se fondent sur le caractère animé des noms et à un moindre degré sur l'accord avec le verbe.

Des études comparatives développementales utilisant une situation de mime des actions exprimées dans les phrases se dégage une conclusion essentielle : l'ordre dans lequel les indices pour la compréhension des phrases apparaissent chez l'enfant est largement fonction de la validité de ces indices dans la langue envisagée.

Ainsi, Bates, MacWhinney, Caselli, Devescovi, Natale et Venza (1984) partent de l'hypothèse suivante : puisque l'ordre des mots en italien est très variable, que de nombreuses combinaisons sont possibles dans l'italien parlé, les enfants italiens devraient se fonder beaucoup plus que les anglo-saxons sur d'autres indices disponibles, en particulier le contraste sémantique des noms et l'accentuation. Les résultats confirment bien cette hypothèse : pour les enfants italiens, l'indice sémantique s'est avéré dominant à tous les âges. Pour les enfants anglo-saxons, l'ordre des mots est dominant à tous les âges. Dès le plus jeune âge (2 ;6 ans) les deux groupes se différencient complètement dans la direction d'un reflet des modèles adultes respectifs. En ce sens, ces résultats ainsi que ceux sur le hongrois et le serbo-croate (MacWhinney, Pléh et Bates, 1985) sont tout à fait compatibles avec les prédictions issues du modèle de compétition, entre autres celle d'une adéquation entre hiérarchie des indices de l'adulte et ordre d'émergence de ceux-ci chez l'enfant.

Cependant, dans une série de recherches réalisées sur le français avec des enfants de 2 ;6 ans à 6 ;6 ans et des adultes, reprenant le même paradigme, nous avons montré (Kail, 1986 ; 1987 ; Kail et Charvillat, 1986) que si la notion de validité des indices est une notion intéressante, elle n'est pas suffisante pour interpréter les résultats obtenus. En effet, alors que le français est comme l'anglais une langue où l'ordre est un indice valide, les adultes français se comportent comme les adultes italiens (langue où l'ordre est un indice peu valide), fondant leurs stratégies sur le contraste lexical animé/non animé des noms, même quand il y a compétition entre cet indice et l'ordre des mots. Les enfants français quant à eux, contrairement aux adultes, considèrent l'ordre comme l'indice le plus important pour l'interprétation des phrases et ceci dès 3 ;6 ans. Dans les cas de compétition entre l'ordre et l'information lexico-sémantique des noms, le premier l'emporte systématiquement. Toutefois, les enfants français font plus d'usage de l'information sémantique que les enfants anglo-saxons, et plus d'usage de l'ordre des mots que les enfants italiens tout en s'apparentant davantage aux enfants anglais, comme le révèle l'analyse détaillée des coalitions et compétitions.

Entre 6 ans et l'âge adulte, les enfants français doivent procéder à une réorganisation de leur système de compréhension passant de la dominance de l'ordre à celle de la morphologie. Ceci peut s'expliquer si l'on prend en compte le fait que l'ordre canonique est violé en français parlé principalement dans les structures avec des pronoms clitiques (Les bandes dessinées, Pierre il les aime bien). De tels segments de l'input constituent des cas conflictuels en français alors qu'en italien les variations d'ordre sont très nombreuses même dans les énoncés très simples adressés aux

enfants de moins de 2 ans (Bates, 1976). Il y aurait donc conformément aux propositions de McDonald et de MacWhinney (1987) une progression développementale de la validité globale à la validité conflictuelle. Ces mêmes auteurs ont par ailleurs montré que dans l'apprentissage d'un ensemble de concepts non verbaux, les sujets adultes passent par les mêmes phases d'acquisition que celles qui sont proposées pour les enfants : une phase initiale au cours de laquelle les réponses sont principalement contrôlées par la disponibilité des indices suivie par une longue phase d'apprentissage placée sous le contrôle essentiel de la validité globale des indices et une phase finale régie par la dominance des indices dans les configurations conflictuelles. De sorte que le phénomène observé dans l'acquisition du langage pourrait refléter un fait plus général dans l'apprentissage.

Une autre explication, qui ne contredit pas la précédente, consiste à prendre en compte l'évolution avec l'âge des contraintes relatives aux capacités de traitement.

1.3. Contraintes des capacités de traitement des indices

Cette question des limitations des capacités du système de traitement a été soulignée dès 1973 par Slobin. Quatre types de contraintes pesant sur la langue ont été formulées (Slobin, 1977). La première contrainte dite de clarté (clarity) est censée rendre compte de la tendance des langues à préserver autant que possible les mises en relation directes entre formes de surface et significations sous-jacentes. La deuxième contrainte dite de facilité de traitement (processibility) a trait aux différences de charge mnémonique ou perceptive résultant de la nature des formes de surface. La troisième contrainte dite d'efficience (efficiency) concerne les impératifs de rapidité du processus de production ou de compréhension. C'est ainsi que l'amalgame de deux ou plusieurs éléments dans un même item lexical constitue un gain de temps pour la planification et la production des énoncés. Comme on le voit, la procédure d'amalgame va à l'encontre de l'exigence de mise en relation terme à terme suggérée par la contrainte de clarté. Enfin la contrainte d'expressivité (expressivity) décrit les conséquences linguistiques qui résultent de la nécessité non seulement de coder les informations minimales (qui fait quoi ? à qui ? quand ?) mais aussi les informations communicatives (relations entre locuteurs) et discursives (thématisation de l'information). L'une des limitations les plus évidentes dans les procédures de traitement est celle imputable à la perceptibilité des stimulus.

1.3.1. Perceptibilité et assignabilité des indices

Si l'on considère par exemple, le système flexionnel verbal en français, du point de vue de l'accord sujet-verbe, une constatation s'impose : à l'oral, la distinction de nombre et de personne (en particulier pour les verbes du 1er groupe) est généralement non pertinente. Même si le contraste d'accord verbal est marqué à l'écrit, il demeure non perceptible dans le langage oral, de sorte que la notion de validité pour un tel indice peut ne rien signifier si celui-ci ne peut-être appréhendé. MacWhinney, Pléh et Bates (1985) ont montré en hongrois le rôle de la perceptibilité pour le traitement des indices casuels ; dans certains cas, le contraste nominatif/accusatif requiert une voyelle contrastée et l'addition d'un phonème final /t/ (kutya vs kutyàt), dans d'autres cas, si /t/ suit une dentale, son identification perceptive devient beaucoup plus difficile. Les enfants hongrois font d'ailleurs un usage beaucoup moins systématique de cette marque que les enfants turcs qui l'utilisent dès 2 ;6 ans (MacWhinney et al. 1985 ; Slobin et Bever, 1982). MacWhinney et al. ont suggéré que cette différence pourrait être attribuée au brouillage de la distinction entre la marque accusative /t/ et la marque du possessif /d/, qui doivent être prononcées avec soin pour éviter les confusions.

La notion de perceptibilité a fait l'objet de quelques études concernant l'acquisition des pronoms clitiques en français (Weissenborn, Kail et Friederici, 1990) et en italien (Devescovi et Caselli, en préparation). Dans les deux langues, les clitiques objets sont souvent identiques aux articles. Cette communauté phonologique en fait des indices plus complexes et moins efficaces, notamment pour les jeunes enfants.

L'assignabilité est directement liée à l'idée que le système de traitement contrôle par une remise à jour continuelle (« ongoing updating ») l'interaction entre les divers indices pris en compte pour l'assignation des noms candidats aux rôles casuels. Le système de traitement tend à assigner aux indices une signification le plus rapidement possible en intégrant des fragments linguistiques

dans des structures plus larges qui sont compatibles avec l'information déjà traitée. C'est ce que MacWhinney (1987) entend par assignabilité, c'est-à-dire un mode de traitement qui optimise les rattachements locaux entre unités assurant ainsi une moindre charge mnémonique pour le processeur (Fazier, Clifton et Randall, 1983) ; Ford, Bresnan et Kaplan, 1982 ; Frazier, 1985). *Dans une langue comme le hongrois l'assignabilité* des suffixes casuels est optimale : le rôle sémantique d'un nom est attribué dès que le suffixe attaché à ce nom peut être classifié. C'est ce que Ammon et Slobin (1979) ont appelé « indice local ». En revanche, certains indices comportent des fragments ou des éléments discontinus, ce que nous avons appelé des indices « topologiques », lesquels ont une faible assignabilité puisque le sujet doit attendre d'avoir l'ensemble des *informations éparses avant d'effectuer l'attribution* d'une fonction sémantique (les pronoms clitiques par ex.)

1.3.2. Le coût du traitement des indices

Cette notion (Kail, 1986 ; Kail et Charvillat, 1986 ; 1988) qui renvoit aux procédures d'accès aux indices et à leur temps de traitement est fondée sur la distinction entre **traitement local et traitement topologique** (ou relationnel) des indices lors de la compréhension. Par traitement local, on *fait référence aux opérations d'identification d'un* indice linguistique sans prise en compte de l'environnement : caractère animé/non animé des noms ; marques de personne, de genre, de nombre, marques casuelles et flexionnelles ; alors que le traitement topologique concerne la forme et la place de cet indice en relation avec l'environnement : ordre des mots, contours intonatifs. L'opposition local/topologique doit être ici entendue non en termes de dichotomie mais signifie que le *traitement d'un indice se situe sur un continuum*, du plus local au plus topologique.

L'étude de l'articulation des notions de validité et de coût a été menée dans une série de recherches comparatives français/espagnol (Charvillat, 1988 ; Kail et Charvillat, 1988 ; Kail, 1989a). *Dans ces recherches, les phrases proposées au* traitement des enfants et des adultes dans les deux langues incluaient les indices suivants : un indice topologique, l'ordre des mots, plus libre en espagnol qu'en français ; des indices syntaxiques se prêtant à des traitements supposés locaux : le pronom clitique objet direct coréférant avec l'un des noms de la phrase ; l'accord verbal ; la préposition accusative « a » en espagnol obligatoire devant le nom animé qui a la fonction de patient de l'action. Comme dans les recherches précédentes, *la tâche est une tâche de décision* concernant l'agent de la phrase pour les adultes et de mime de l'action pour les enfants de 4 à 7 *ans. Pour les adultes, la hiérarchie du poids des* indices et le coût de leur traitement sont prédictibles à partir de la distinction local/topologique. En espagnol, la préposition accusative « a » constitue l'indice décisif du traitement. C'est la marque la plus locale qui fonctionne comme un signal « absolu » de la fonction de patient, éclipsant les autres marques qui s'ordonnent comme suit : préposition > accord verbal > pronom clitique > ordre des mots. En français, le poids des indices *suit une hiérarchie comparable : accord verbal* > pronom clitique > ordre des mots. Quant aux temps de traitement des indices, ils s'ordonnent des plus locaux vers les plus topologiques. Les temps des sujets espagnols sont beaucoup plus courts que ceux des sujets français différence vraisemblablement attribuable à la présence de la préposition « a » qui, en espagnol, permet une assignation casuelle efficace à un coût minimal. Pour les enfants espagnols, la hiérarchie des *indices (préposition > accord verbal > pronom* clitique > ordre des mots) est déjà fixée à 4 ;6 ans. Pour les enfants français en revanche, la hiérarchie des indices jusqu'à 7 ans s'ordonne du plus topologique au plus local : ordre des mots > pronom clitique > accord verbal, hiérarchie en miroir de celle des adultes. L'ensemble des résultats obtenus en français est compatible avec l'idée que le coût du traitement des indices au cours du développement suit une évolution qui *atteste un déplacement vers les traitements* locaux. D'une manière comparable, MacWhinney et al. (1985) ont montré que des deux composantes de la validité des indices, c'est la fiabilité qui devient dominante avec l'âge. De même Sokolov (1988) dans une série de recherches sur l'hébreu a souligné l'importance de la disponibilité des indices morphologiques dans les débuts de l'acquisition mais la prédominance progressive avec l'âge de leur fiabilité comme prédictive de *leur poids dans le traitement.*

Nos recherches (Kail, 1989a) ont par ailleurs révélé, *contrairement à certaines prédictions du* modèle de compétition, que la multiplication d'indices convergents pour une interprétation don-

née n'entraîne pas nécessairement une réduction du temps de traitement. Ainsi la présence d'un pronom clitique *peut ralentir* le traitement aussi bien en français qu'en espagnol même s'il aide éventuellement à l'interprétation *d'une phrase.* Devescovi (en préparation) fait état de résultats similaires pour les clitiques en italien. Un *ralentissement* analogue avec la présence de l'accord sujet-verbe a été noté en espagnol et dans les temps anglais. Cependant, ce même accord en français et en italien entraîne des temps de réaction plus courts.

Comment concilier ces *résultats contradictoires* ? Le modèle de compétition doit être enrichi par des informations sur le traitement en temps réel de façon à savoir comment les locuteurs distribuent leur attention et font des hypothèses au cours du traitement (Kail, 1990). Il apparaît que les locuteurs peuvent souvent se décider sur la base d'une information incomplète. Devoir porter attention à des indices supplémentaires peut ralentir le traitement à moins que l'utilisation de cet indice soit totalement automatique ou que l'indice soit *très attendu. Ces effets* de traitement interagissent avec ce que Kail (1989a) et Sridhar (1989) *appellent « canonicité ». Les configurations à ordre* canonique profitent moins de l'adjonction d'une information *morphologique, résultat qui est en* relation avec :

a) *l'importance de l'ordre dans une langue* donnée ;

b) la validité relative de l'indice morphologique ;

c) la probabilité que les indices d'ordre et de morphologie puissent intervenir ensemble. De fait le processus ne peut pas être expliqué de manière simplement additive.

2. ACQUISITION DES LANGUES SECONDES ET TRAITEMENT DU SUJET BILINGUE DANS LE PARADIGME DE COMPÉTITION

Les études présentées ici représentent la « première génération » de *recherches sur l'acquisition* des langues secondes impulsées par le modèle de *compétition, et les résultats* prometteurs de l'expérience pilote dans ce domaine (Bates et MacWhinney,1981). Le modèle de compétition permet de tester 4 hypothèses concernant le traitement du sujet bilingue.

1. Les stratégies de la langue première (L1) peuvent être appliquées aux deux langues.

2. Un second ensemble de stratégies est acquis et appliqué exclusivement dans le contexte de la langue seconde (L2), de telle sorte que le sujet se comporte comme un monolingue dans chacune des langues.

3. Les stratégies acquises en L2 ne sont pas seulement appliquées en L2 mais peuvent éventuellement remplacer les stratégies L1.

4. De nouvelles stratégies peuvent être adoptées dans l'acquisition de L2 et être assimilées dans un ensemble qui est appliqué pour le traitement dans les deux langues.

Ces hypothèses ne sont pas mutuellement exclusives : chacune de ces possibilités peut s'avérer juste à tel ou tel moment de l'acquisition d'une langue seconde.

Les données rapportées ici sont présentées de *manière détaillée dans Kilborn et Ito (1989). Elles* concernent des locuteurs de L1 et de L2 ; par convention les groupes de sujets sont identifiés par un label dont la 1re lettre renvoit à la langue 1re et la 2e à la langue seconde. Ainsi IA1 signifie Italiens apprenant l'anglais et testés dans leur langue 1re et IA2 dans leur 2e langue.

2.1. *Transfert de stratégies de L1 et/ou acquisition des indices de L2*

Dans leur recherche exploratoire portant sur quelques sujets IA et A1A, Bates et MacWhinney (1981) ont montré que les sujets italiens bilingues traitent les phrases anglaises à l'aide de stratégies *spécifiques de l'italien. L'un des sujets allemands* fait un transfert comparable alors que l'autre plus performant en anglais utilise des *stratégies sem*blables à celles des natifs anglais. Si ces premiers résultats sont compatibles avec la conception des liens formes-fonctions du modèle de compétition, il reste qu'ils témoignent d'une non prise en compte de la validité des indices de L2.

*De même Miao (1981) a montré que des locu*teurs anglais parlant le chinois se fondent presque exclusivement sur l'ordre des mots alors que les natifs chinois privilégient le contraste animé. Toutefois, la stratégie du 2e nom agent dans les suites NNV en anglais n'a pas été retrouvée pour les suites NNV en chinois, résultat qui semble indiquer que le phénomène est plus complexe qu'un simple transfert.

Partant du concept de validité conflictuelle pour prédire les performances des sujets en L2, McDonald (1986 ; 1987 ; 1989) montre que chez des bilingues anglais-allemand et anglais-hollandais les poids des indices tendent, avec la maîtrise, à se rapprocher de ceux qui correspondent à la langue cible.

En utilisant un paradigme expérimental où contrairement aux recherches précédentes les mêmes sujets sont testés dans les deux langues, Kilborn et Cooreman (1987) ont analysé les performances de sujets hollandais avancés dans leur pratique de l'anglais. Les phrases en hollandais et en anglais varient selon l'ordre, l'accord sujet-verbe et le contraste animé des noms. Les résultats indiquent que les hollandais bilingues ont des performances en anglais qui suggèrent un transfert de L1 en L2. Toutefois, quand les résultats en anglais divergent de ceux du hollandais, c'est en direction des patterns spécifiques des anglais monolingues (par ex. préférence quasi exclusive pour le 1er nom agent dans NVN, et une stratégie du 2e nom agent dans NNV. La différence principale intervient pour les phrases VNN ; alors que les bilingues choisissent N1 = agent dans 62 % des cas, les monolingues anglais ne le font que 15 % des cas, résultat à mettre en relation avec l'existence d'un ordre VSO fréquent en hollandais (constructions avec auxiliaires et questions). Kilborn et Cooreman ont par ailleurs identifié 3 sous-groupes de sujets : les uns se fondant davantage sur le contraste animé, les autres sur l'accord et un dernier groupe réalisant un amalgame des deux.

Un constat semblable d'amalgame des stratégies spécifiques de chaque langue est formulé par Wulfeck, Juarez, Bates et Kilborn (1986) au regard des performances de bilingues espagnol-anglais. Les auteurs font état du fait que certains sujets utilisent au contraire, dans les deux langues, les stratégies spécifiques de l'espagnol (accord et contraste animé). Il convient donc de rendre compte de ces différences de style dans les procédures de traitement.

En reprenant le paradigme classique chez des bilingues IA et AI, Gass (1987) trouve qu'en italien les locuteurs anglais (L1) tendent à se fonder sur le caractère animé comme les natifs italiens. En anglais, les italiens (L1) continuent à dépendre de ce contraste contrairement aux natifs anglais qui se fondent sur l'ordre des mots. Gass interprète ce résultat comme reflétant l'existence d'un universel dans l'acquisition de L2 : les indices sémantiques seraient à l'origine de stratégies plus fondamentales que celles fondées sur les indices syntaxiques. Mais, comme on va le voir, cette hypothèse n'est pas corroborée par les bilingues japonais-anglais.

Harrington (1987) a montré que les patterns de traitement de bilingues JA2 se situent entre les groupes natifs des 2 langues, résultat qui suggère que les locuteurs japonais sont sensibles à l'ordre des mots, indice dominant dans la langue seconde. Il y a deux domaines où les japonais acquérant l'anglais diffèrent des monolingues : ces bilingues montrent un biais pour le 1er nom = agent dans NVN, mais pas de stratégie du 2e nom dans les suites non canoniques, résultat analogue à ceux obtenus dans d'autres études déjà mentionnées. Par ailleurs, ces bilingues dépendent plus du contraste animé que les natifs anglais. Mais ces sujets comme les monolingues anglais montrent une tendance à choisir des noms inanimés comme sujets en opposition totale avec les choix des natifs japonais. Ainsi, les résultats révèlent à la fois un transfert des stratégies de L1 mais aussi l'acquisition des indices de L2. A partir des données de bilingues JA2 et de bilingues AJ2, selon qu'ils sont novices ou expérimentés, Ito (en préparation) a montré que les sujets de langue maternelle anglaise performants en japonais utilisent comme les monolingues japonais le contraste animé. Par ailleurs les deux groupes de bilingues sont plus dépendants de l'ordre que le groupe contrôle des japonais. Ces résultats suggèrent que le transfert qui est prédit par le modèle de compétition n'est pas le seul type de transfert envisageable. Ito interprète certains des résultats en invoquant l'existence de « méta-stratégie », par ex. d'ordre, fondée sur une connaissance de l'ordre dominant dans L2 et non sur l'application à L2 des stratégies d'ordre de L1.

2.2. Questions en suspens

Les recherches ont montré que trois problèmes principaux sont posés par l'application stricte du concept de validité dans l'acquisition de la langue seconde.

2.2.1. La persistance des stratégies de L1

Si l'acquisition est essentiellement déterminée par la prise en compte des indices dominants dans une langue, on devrait s'attendre à un réali-

gnement des stratégies conformément aux exigences de L2. Or bien des résultats ne reflètent pas un tel réajustement. Une explication peut être, qu'une fois établi, le poids des indices est peu modifiable et que ce qui apparaît comme une exposition prolongée à L2 peut ne l'être que très relativement en comparaison de l'exposition permanente à L1. Kilborn et Ito (1989) suggèrent de tester une telle hypothèse par des simulations où le poids des indices serait réajusté en fonction de l'exposition relative aux langues. Une autre explication consiste à invoquer des différences dans la gestion des indices de L1 et de L2. En L1, le locuteur doit établir les assignations les plus complètes et les plus appropriées conformément à un principe d'optimalité. En L2, l'acquisition semble plutôt relever d'un principe d'économie, la motivation principale étant de communiquer rapidement et efficacement, au détriment de l'exhaustivité.

2.2.2. Stratégies et méta-stratégies

En se fondant principalement sur le traitement des bilingues anglais-japonais, Kilborn et Ito (1989) avancent l'idée que la composante « transfert » du modèle de compétition devrait être enrichie voire modifiée. En effet, l'interprétation par ces sujets des phrases japonaises NNV en termes SVO, qui est l'ordre canonique des phrases simples en japonais, ne peut pas résulter d'un simple transfert des stratégies de L1 à L2, lequel conduit à l'interprétation OSV. Les auteurs expliquent l'interprétation SOV comme régie par une méta-stratégie fondée sur le repérage de l'ordre dominant en japonais. Cette méta-stratégie est surtout à l'œuvre chez les bilingues novices, les locuteurs plus performants prenant en compte d'autres indices comme le marquage morphologique du cas sujet (« ga ») et du topic (« wa »). La question est de savoir si ces méta-stratégies constituent un réel niveau de traitement dont le modèle de compétition devrait rendre compte ou s'il s'agit d'épiphénomènes suscités par les tâches particulières utilisées dans ce type de recherches. Il est clair que si elles sont constitutives de certains niveaux du traitement de telles stratégies devraient pouvoir être mises en évidence dans le traitement d'autres indices par ex. l'accord ou le contraste animé.

2.2.3. Les différences individuelles

Leur existence a été mentionnée dans presque toutes les recherches présentées. Dans certaines études, on a mis en évidence des différences entre sujets de différents groupes linguistiques alors que dans d'autres les différences sont uniformes à travers les langues. Comme cela a déjà été évoqué, il est possible que les 4 éventualités suggérées par le modèle de compétition puissent être observées à divers moments.

Rappelons que des différences individuelles ont également été mentionnées dans le traitement monolingue. Bates et al. (1982) ont montré que certains sujets anglais utilisent le contraste animé, de même que certains monolingues italiens sont sensibles à l'ordre SVO, mais les différences inter-individuelles demeurent moins importantes que les différences entre groupes linguistiques. Kail (1989a) a trouvé que certains adultes français se différencient par leur utilisation des indices d'ordre et du contraste animé dans les phrases NNV et VNN où la stratégie d'ordre est supplantée par la stratégie sémantique. Il semble que certains sujets soient particulièrement sensibles aux configurations de compétition entre indices et adaptent leurs stratégies en conséquence.

McDonald (1987) voit dans les conditions expérimentales elles-mêmes une source de variation. En effet dans nombre de ces recherches les sujets sont contraints de donner leurs réponses très rapidement (2 secondes environ) de sorte que certains d'entre eux parviennent plus ou moins facilement à traiter les configurations à indices conflictuels.

Le fait que des différences inter-individuelles apparaissent dans des langues très diverses suggère qu'il s'agit là d'une composante importante mais encore peu explorée du traitement du langage. Dans l'acquisition de la langue 1 (Bates et MacWhinney, 1988) et peut-être encore plus de la langue 2, la plupart des modèles existants — y compris le modèle de compétition — n'ont pas à ce jour intégré des aspects essentiels du traitement de l'information tels que la mémoire, l'attention et la motivation.

Remarques finales pour ne pas conclure

Ce rapide bilan des recherches consacrées à l'acquisition de la langue première ou seconde et menées dans le paradigme de compétition a montré le caractère fécond d'une telle démarche sans ignorer les problèmes encore non résolus ou les nécessaires remaniements. Elaborées pour rendre compte du traitement des phrases simples dans des langues très diverses, les notions de percepti-

bilité, d'assignabilité et de coût du traitement des indices doivent être mises à l'épreuve dans le traitement des phrases complexes (Kail, 1989b) où les contraintes mnémoniques entre autres sont très différentes.

De plus, comme nous avons commencé à le montrer par ailleurs (Kail, 1990) des recherches sur le traitement en temps réel sont indispensables pour explorer la microstructure temporelle des indices et découvrir sans doute ainsi de nouvelles contraintes du système de traitement du langage. Il reste donc beaucoup à faire en gardant à l'esprit que pour décrire, prédire et expliquer le fonctionnement langagier, le recours à la méthode comparative translinguistique n'est pas un luxe mais une nécessité.

Michèle Kail
Institut National de Recherche Pédagogique

Bibliographie

AMMON M.S. & SLOBIN D.I. (1979). — A cross-linguistic study of the processing of causative sentences, **Cognition,** 7, 3-17.

BATES E. (1976). — **Language and context: studies in the acquisition of pragmatics,** New York, Academic Press.

BATES E., FRIEDERICI A. & WULFECK B. (1987a) — Grammatical morphology in aphasia : evidence from three languages. **Cortex,** 23, 545-574.

BATES E., FRIEDERICI A. & WULFECK B. (1987b). — Sentence comprehension in aphasia : a crosslinguistic study. **Brain and Language,** 32, 19-67.

BATES E., FRIEDERICI A., WULFECK B. & JUAREZ L. (1988). — On the preservation of word order in apahasia : cross-linguistic evidence. **Brain and Language,** 33, 323-364.

BATES E. & MacWHINNEY B. (1981). — Second language acquisition from a functionalist perspective : Pragmatic, semantic and perceptual strategies. In H. Winitz (ed.), **Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign Language Acquisition,** New York, New York Academy of Sciences, 190-214.

BATES E. & MacWHINNEY B. (1982). — Functionalist approaches to grammar. In E. Wanner & L. Gleitman (eds), **Language acquisition : the state of the art.** New York, Cambridge University Press, 173-218.

BATES E. & MacWHINNEY B. (1987). — Competition, variation and language learning. In B. MacWhinney (ed.), **Mechanisms of language acquisition,** Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.

BATES E. & MacWHINNEY B., CASELLI C., DEVESCOVI A., NATALE F. & VENZA V. (1984). — A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies. **Child Development,** 55, 341-354.

BATES E., McNEW S, MacWHINNEY B., DEVESCOVI A. & SMITH S. (1982). — Functional constraints on sentence processing : a cross-linguistic study. **Cognition,** 11, 245-299.

BEVER T.G. (1970). — The cognitive basis for linguistic structures. In J.R. Hayes (ed.), **Cognition and the development of language,** New York, Wiley, 349-342.

BRAINE M.D.S. (1976). — Children's first word combinations. **Monographs of the Society for Research in Child Development,** 41, n° 1.

BRAINE M.S.D. (1987). — What is learned in acquiring word classes : A step toward an acquisition theory. In B. MacWhinney (ed.), **Mechanisms of language acquisition,** Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

BRUNSWIK E. (1956). — **Perception and the representative design of psychology experiments,** Berkeley, University of California Press.

CASELLI E. & DEVESCOVI A. (1989). — The acquisition of cues to sentence meaning in Italian. Unpublished manuscript, CNR, Rome.

CHARVILLAT A. (1988). — Étude développementale de la compréhension et du traitement en temps réel des phrases pronominales en français et en espagnol. Thèse de Doctorat de Paris V.

FODOR J. (1983). — **The modularity of mind : An essay on faculty psychology,** Cambridge, Mass. MIT Press.

FORD M., BRESNAN J. & KAPLAN D. (1982). — A competence-based theory of syntactic closure. In J. Bresnan & K. Kaplan (eds), **The mental representation of grammatical relations,** New York, Cambridge University Press.

FRAZIER L. (1985). — Syntactic complexity. In D. Dowty, L. Karttunen & A. Zwicky (eds). — **Natural language parsing,** New York, Cambridge University Press.

FRAZIER L., CLIFTON C. & RANDALL J. (1983). — Filling gaps : Decision principles and structure in sentence comprehension. **Cognition,** 13, 187-221.

GASS S. (1987). — The resolution of conflicts among competing systems : a bidirectional perspective. **Applied Psycholinguistics,** 8, 329-350.

GIBSON J.J. (1966). — **The senses considered as perceptual systems.** Boston, Houghton Mifflin.

HARRINGTON M. (1987). — Processing transfer : language specific strategies as a source of interlanguage variation. **Applied Psycholinguistics,** 8, 351-378.

KAIL M. (1983 a). — L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. Partie I. Principales propositions théoriques. **L'Année psychologique,** 83, 225-258.

KAIL M. (1983 b). — L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. Partie II. Spécificités méthodologiques et recherches empiriques, **L'Année psychologique,** 83, 561-596.

KAIL M. (1986). — Validité et coût des indices linguistiques dans la compréhension des phrases. **Bulletin de Psychologie.** Numéro spécial « Jugement et Langage », 39, 387-397.

KAIL M. (1987). — The development of sentence interpretation strategies from a cross-linguistic perspective. In C. Pfaff (ed.), **First and second language acquisition processes.** Cambridge, MA, Newbury House. 28-55.

KAIL M. (1989a). — Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish. In B. MacWhinney & E. Bates (eds), **The Cross-linguistic study of sentence processing.** Cambridge, New York, Cambridge University Press, 77-117.

KAIL M. (1989b). — De la phrase simple à la phrase complexe : une perspective développementale et comparative interlangues. In J. Vivier (ed.), **Acquisition du langage et développement cognitif : état des recherches.** CUFE de Caen et SCURIFF de Rouen, 141-172.

KAIL M. (1990). — Le traitement des données de langage. **Le français dans le monde,** numéro spécial, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, 70-80.

KAIL M., CHARVILLAT A. (1986). — Linguistic cues and processing types in French sentence comprehension. In I. Kurcz, G.W. Shugar & J.H. Danks (eds), **Knowledge and language.** Amsterdam, North Holland, 349-375.

KAIL M. & CHARVILLAT A. (1988). — Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children, **Journal of Child Language,** 15, 637-662.

KILBORN K. (1987). — Sentence processing in a second language. Doctoral Dissertation, University of California, San Diego.

KILBORN K. & COOREMAN A. (1987). — Sentence interpretation strategies in adult Dutch-English bilinguals. **Applied Psycholinguistics,** 8, 415-431.

KILLBORN K. & ITO T. (1989). — Sentence processing strategies in adult bilinguals. In B. MacWhinney & E. Bates (eds), **The crosslinguistic study of sentence processing.** Cambridge, Cambridge Press University, 257-292.

MacWHINNEY B. (1982). Basic syntactic processes. In S. Kuczaj (ed.) **Language acquisition : vol. 1. Syntax and semantics.** Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, 73-136.

MacWHINNEY B. (1987). — Applying the competition model to bilinguism. **Applied Psycholinguistics,** 8, 315-327.

MacWHINNEY B. (1987). — Competition. In MacWhinney B. (ed.), **Mechanisms of language acquisition.** Hillsdale, NJ, Erlbaum.

MacWHINNEY B. & BATES E. (eds) (1989). — **The cross-linguistic study of sentence processing.** New York & Cambridge, Cambridge University Press.

MacWHINNEY B., BATES E. & KLIEGL R. (1984). — Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,** 23, 127-150.

MacWHINNEY B., PLEH, C. & BATES E. (1985). — The development of sentence comprehension in Hungarian. **Cognitive Psychology,** 17, 178-209.

MARATSOS M.P. (1974). — Children who get worse at understanding the passive : A replication of Bever. **Journal of Psycholinguistic Research,** 3, 65-74.

McDONALD J. (1984). — Semantic and syntactic processing cues used by first and second langage learners of English, Dutch and German. Doctoral Dissertation, Carnegie Mellon University, Pittsburgh PA.

McDONALD J. (1986). — The development of sentence comprehension strategies in English and Dutch. **Journal of Experimental Child Psychology,** 41, 317-335.

McDONALD J. (1987). — Assigning linguistic roles : the influence of conflicting cues. **Journal of Memory and Language,** 26, 100-117.

McDONALD J.L. (1987). — Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. **Applied Psycholinguistics,** 8, 379-415.

McDONALD J.L. (1989). — The acquisition of cue category mappings. In B. MacWhinney & E. Bates (eds). **The cross-linguistic study of sentence processing.** Cambridge, Cambridge University Press, 375-396.

McDONALD J.L. & McWHINNEY B. (1987). — Levels of learning : a micro developmental study of concept formation. Manuscript, Carnegie Mellon University.

MIAO X. (1981). — Word order and semantic strategies in Chinese sentence comprehension. **International Journal of Psycholinguistics,** 8, 23-33.

SLOBIN D.I. (1973). — Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar. In C.A. Ferguson & D. Slobin (eds), **Studies of child language development.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 175-208.

SLOBIN D.I., (1977). — Language change in childhood and history. In J. MacNamara (ed.), **Language learning and thought.** New York, Academic Press.

SLOBIN D.I. (1982). — Universal and particular in the acquisition of language. In E. Wanner & L. Gleitman (eds), **language acquisition : the state of the art,** New York, Cambridge University Press, 128-173.

SLOBIN D.I. (1985). **The cross-linguistic study of language acquisition,** Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

SLOBIN D.I. & BEVER T. (1982). — Children use canonical sentence schemas : a cross-linguistic study of word order and inflections. **Cognition,** 12, 229-265.

SOKOLOV J. (1988). — Cue validity in Hebrew sentence comprehension. **Journal of Child Language,** 15, 129-155.

SRIDHAR S.N. (1989). — Cognitive structures in language production : a cross-linguistic study. In B. MacWhinney & E. Bates (eds), **The cross-linguistic study of sentence processing.** Cambridge, Cambridge University Press, 209-225.

TARABAN R., McDONALD J.L. & MacWHINNEY B. (*sous presse*). — Category learning in a connectionist model : learning to decline the German definite articles. In R. Corrigan (ed.)., **Categorization.** Norwood, N.J., Ablex.

WEISSENBORN J., KAIL M. & FRIEDERICI A.D. (1990). — Language particular or language independent factors in acquisition ? **First Language,** 10, 141-166.

WEXLER K. & CULLICOVER P. (1980). — **Formal principles of language acquisition.** Cambridge, Mass. MIT Press.

WULFECK B., JUAREZ L., BATES E. & KILBORN K. (1986). — Sentence interpretation in healthy and *aphasic bilingual adults. In J. Vaird (ed.),* **Language processing in bilinguals : psycholinguistic and neuropsychological perspectives.** Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques

Gérard Vergnaud

Les mathématiques ne sont pas un langage, mais une connaissance. Il est clair cependant que le langage naturel et le symbolisme jouent un rôle essentiel dans l'activité mathématique et dans l'apprentissage des mathématiques. Pour comprendre ce rôle il faut analyser le rapport du langage aux schèmes qui organisent l'action du sujet en situation. Des exemples comme le dénombrement, le traitement d'équations algébriques, et la résolution de problèmes élémentaires d'arithmétique illustrent le fait que les signifiants langagiers sont partie constitutive de certains schèmes mathématiques. Les schèmes comportent beaucoup d'invariants opératoires implicites : concepts-en-acte et théorèmes-en-acte. Il est intéressant cependant d'analyser comment l'activité langagière qui accompagne la pensée contribue à la planification et au contrôle de l'action et à la conceptualisation hic et nunc d'une situation, c'est-à-dire à l'extraction des invariants pertinents. Il est intéressant également d'analyser la transformation des formulations au cours de l'apprentissage des mathématiques, notamment la transformation des formes prédicatives en objets de pensée, qui deviennent ainsi arguments de fonctions propositionnelles. Plusieurs exemples sont présentés.

Cet exposé ne présente pas de recherches originales mais seulement une réflexion sur le langage, les activités langagières et la pensée, vue du point de vue d'un psychologue qui connaît bien les problèmes posés par l'apprentissage des mathématiques, mais dont les compétences en matière de linguistique restent assez limitées. M'adressant à des didacticiens du français, j'ai choisi d'aborder quelques problèmes de représentation et de communication langagière rencontrés par les enfants dans l'apprentissage des mathématiques, ainsi que des problèmes posés par l'activité langagière associée à la résolution de problème. Empruntant à la linguistique une partie de ma terminologie, mon propos risque d'être l'occasion de quelques malentendus, car j'utilise certains termes (référence, signifiant, signifié, résolution de problème, invariant...) dans un sens qui ne correspond pas toujours au sens le plus largement admis par les linguistes.

Les mathématiques sont une connaissance et non pas un langage : même si les mathématiques constituées peuvent être représentées par des textes, des énoncés et des mots, et par des représentations symboliques algébriques, graphiques ou autres, ce sont les concepts et les théorèmes qui constituent le contenu des mathé-

matiques, non pas les formes langagières et symboliques qu'ils prennent.

L'énonciation joue certes un rôle essentiel dans la conceptualisation, et la connaissance explicite a *un autre statut que la connaissance implicite* : la géométrie est autre chose que la représentation spontanée de l'espace. Mais la conceptualisation trouve ses sources et ses critères dans la représentation du réel, pas dans les mots. De ce fait je suis amené à m'intéresser davantage à la pensée qu'au langage, et lorsque je cherche à déterminer la structure du signifié, je me tourne davantage vers la structure du réel représenté pour comprendre la représentation que peuvent en avoir les élèves, que vers la structure du signifiant langagier ou symbolique. Pourtant il est indispensable de s'intéresser aussi aux rapports qu'entretiennent signifiants et signifiés. J'essaierai donc de clarifier ce point par mes exemples.

La communication est une fonction première du langage, mais elle est indissociable de sa fonction de représentation. Bien qu'il existe des recherches très intéressantes sur la communication et la mise en scène de la communication en didactique des mathématiques (Balacheff, Laborde), je m'intéresserai plutôt à la résolution de problème et à la représentation. Et j'aborderai la question typiquement vygotskienne de l'accompagnement de l'action et de la pensée par le langage, tant il est vrai que cette fonction du langage est trop peu étudiée, en dépit des travaux sur la pensée à voix haute.

CONCEPTS, SCHÈMES ET SITUATIONS

L'histoire nous apprend que c'est en réponse à *des problèmes pratiques ou théoriques que sont* nées et se sont développées les connaissances mathématiques. Il est intéressant, et en même temps difficile, de transposer dans l'enseignement cette idée que la connaissance est fonctionnelle : *la théorie des situations didactiques* (Brousseau), qui est une théorie de la mise en scène du savoir, est une approche de cette question. Mais les notions de problème et de situation comme occasions de l'apprentissage et du développement des *connaissances sont évidemment des notions relatives* : ce qui est problématique pour un enfant de 5 ans ne l'est plus pour le même enfant 2 années plus tard. Cela est vrai aussi dans l'expérience professionnelle des adultes, y compris dans la recherche scientifique.

La meilleure manière d'aborder les choses paraît être de considérer l'évolution des conduites d'un sujet devant une classe de situations : depuis les premières formes de conduite qu'il adopte jusqu'aux formes largement automatisées qu'elles prennent lorsque les savoirs et savoir-faire nécessaires sont acquis. Appelons **schème** l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. Ce concept est emprunté à Piaget, qui l'avait emprunté à Kant, et qui voyait dans le schème une totalité dynamique fonctionnelle. Prenons quelques exemples.

— Le schème du dénombrement chez un enfant de 5 ou 6 ans : ce schème comporte une organisation du parcours spatial de la main, du doigt et des yeux, en liaison avec les objets à dénombrer d'une part, avec l'émission à voix haute de la suite des nombres d'autre part, de manière à établir une correspondance biunivoque : principe d'exhaustivité (on les compte tous sans en oublier aucun) et principe d'exclusivité (on ne compte pas deux fois le même). Une autre caractéristique du schème concerne la marque énonciative de la cardinalisation : le dernier mot-nombre prononcé représente le cardinal de tout l'ensemble et non pas le dernier élément. Cette marque énonciative consiste soit dans la répétition (1, 2, 3, 4, 5... 5), soit dans l'accentuation (1, 2, 3, 4... **5**).

On voit clairement avec ce premier exemple que l'activité langagière est étroitement associée au fonctionnement du schème, et qu'elle prend sa *fonction dans un ensemble de gestes perceptivo-moteurs* dont l'organisation dépend de la disposition des objets et de leur nature, et d'un problème à résoudre : associer un nombre invariant à une collection donnée.

— Le schème de résolution des équations $ax + b = c$ chez un élève de cinquième ou de quatrième. Sous certaines conditions (par exemple a, b et c entiers et positifs, $c > b$), on observe une organisation invariante des procédures de traitement utilisées par les élèves : les élèves soustraient c des deux côtés, puis divisent les deux côtés par a :

$$\begin{aligned} 4x + 7 &= 39 \\ 4x + 7 - 7 &= 39 - 7 \\ 4x &= 32 \\ 4x/4 &= 32/4 \\ x &= 8 \end{aligned} \qquad \begin{aligned} 12t + 312 &= 732 \\ 12t + 312 - 312 &= 732 - 312 \\ 12t &= 420 \\ 12t/12 &= 420/12 \\ t &= 35 \end{aligned}$$

Ce schème repose à la fois sur des connaissances conceptuelles plus ou moins claires chez les élèves et plus ou moins explicitables : x est un nombre et non pas un objet ; on conserve une égalité en soustrayant un même nombre des deux côtés, ou en divisant les deux côtés par un même nombre. Il repose aussi sur l'utilisation d'un signifiant écrit, qui joue un rôle essentiel dans la suite des actions. On peut parler d'un véritable **script-algorithme** pour bien connoter cette idée du rôle du signifiant dans le fonctionnement de l'algorithme. Le script-algorithme est un schème et se situe de ce fait au plan du signifié.

La représentation, analysée à travers les conduites en situation, repose fondamentalement sur le concept de schème. Le fonctionnement des schèmes perceptivo-moteurs (la marche, la descente d'une échelle, le saut en hauteur, le maniement d'une truelle) implique un usage faible, sinon nul, de signifiants langagiers. Le fonctionnement des schèmes mathématiques comporte toujours une part non négligeable de langage, en même temps qu'une organisation perceptivo-motrice de la conduite. Les schèmes évoluent et l'on observe par exemple qu'au lieu de compter à voix haute, l'enfant se met à compter à voix basse ou intérieurement, ou encore que l'élève de quatrième raccourcit la suite des opérations et des écritures dans la résolution des équations $ax + b = c$, par exemple en escamotant les lignes 2 et 4, ou en calculant directement, dans le second cas

$$12t = 732 - 312$$

Le concept de schème a une grande portée : il s'applique à l'apprentissage de la marche chez le bébé, au saut en hauteur chez l'athlète, à la solution d'une classe de problèmes mathématiques, au discours explicatif chez le professeur ou chez l'homme politique. Organisation invariante ne signifie pas stéréotype : même si les stéréotypes sont des schèmes, ils sont caractérisés, péjorativement, par leur faible flexibilité ; les schèmes au contraire sont flexibles et permettent au sujet d'adopter une conduite opératoire dans des circonstances relativement variées, à l'intérieur d'une même classe de situations. Une bonne partie de l'apprentissage et du développement cognitif (les deux processus sont si étroitement liés dans les conduites complexes qu'on ne peut pas les dissocier), consiste justement à élargir le domaine d'application d'un schème, à le restreindre, à décombiner et recombiner des éléments de schèmes pour constituer de nouveaux schèmes, à simplifier, raccourcir ou automatiser certaines parties des schèmes lorsqu'ils sont devenus familiers et que le contrôle de l'attention consciente est distribué sur une partie seulement des variables de situation. Par exemple, le conducteur expérimenté, comparé au novice, contrôle une très petite partie des informations qui lui viennent en retour de son action sur le véhicule ; l'étudiant expérimenté également ne contrôle qu'une partie du processus de résolution lorsqu'il résout un problème classique.

Je soulèverai maintenant trois questions théoriques qui me paraissent essentielles :

— les filiations et les ruptures dans l'apprentissage et le développement des connaissances ;

— les éléments constitutifs des schèmes ;

— les différents rôles possibles des activités langagières dans le fonctionnement de la pensée.

FILIATIONS ET RUPTURES

Les premières compétences et conceptions des enfants se forment localement, dans des situations familières ou dans des situations relativement simples. C'est ainsi que les jeunes enfants, entre 3 et 5 ans, élaborent une conception simple de l'addition et de la soustraction : l'addition c'est une quantité qui s'accroît, la soustraction c'est une quantité qui décroît. Associées à cette conception, les compétences des enfants sont très réduites : l'enfant peut éventuellement trouver ce qui résulte, à partir d'une petite quantité connue, de l'adjonction ou du retranchement d'une petite quantité : 1, 2 ou 3 bonbons par exemple.

De même, entre 7 et 9 ans, les enfants se forment de la multiplication une idée relativement simple qui est celle de l'itération d'une même quantité un petit nombre de fois.

Or l'addition et la soustraction s'appliquent à beaucoup d'autres cas de figure que ceux que je viens d'évoquer. La soustraction peut par exemple concerner :

— la recherche par complément d'une partie connaissant le tout et l'autre partie : A l'anniversaire d'Annie, il y avait 7 enfants dont 4 filles. Combien de garçons ?

— la recherche d'une transformation entre deux états connus : Pierre avait 7 voitures, il n'en trouve plus que 4. Combien lui en a-t-on prises ?

— la recherche d'une relation de comparaison entre deux quantités : Josette à 7 francs, Robert a 4 francs. Combien Josette a-t-elle de plus que Robert ?

— la recherche d'un état initial : Paul vient de gagner 4 billes. Il en a maintenant 7. Combien avait-il de billes avant de jouer ? ou encore : André a 7 000 francs de découvert sur son compte bancaire, il vient d'être débité d'un chèque de 4 000 francs. Combien avait-il auparavant ?

— la recherche de la valeur d'un terme de comparaison (pris comme référence) : René a 7 ans, Il a 4 ans de plus que son petit frère Paul. Quel âge a Paul ?

On sait aujourd'hui qu'il faut plusieurs années aux élèves pour maîtriser cette diversité de cas de soustraction. Pour cela, les élèves doivent minimiser et circonscrire la portée de leur conception initiale (la soustraction c'est une quantité qui décroît), puisque plusieurs des cas précédents n'ont aucun rapport avec cette idée. On sait aussi qu'il existe un obstacle épistémologique durable dans le cas de la décombinaison d'une transformation composée connue en deux transformations élémentaires, comme dans l'exemple suivant :

Thierry a joué deux parties de billes. Il ne se souvient plus de ce qui s'est passé à la première partie. Il en a perdu 7 à la seconde partie. Mais en recomptant ses billes à la fin, il s'aperçoit qu'il en a gagné 5 en tout. Que s'est-il passé à la première partie ?

Cette fois la solution implique l'addition 5 + 7, alors que les élèves très majoritairement rejettent cette idée. Cet obstacle, pour être surmonté, demande aux élèves d'effectuer une rupture dans leurs conceptions. Cette rupture est du même ordre que le passage des nombres naturels aux nombres relatifs. Dans le problème « Thierry », la soustraction est la bonne réponse, mais il s'agit d'une soustraction de deux nombres de signes contraires ; d'où l'addition.

Pour une majorité d'élèves, ces difficultés se prolongent, au cours de l'apprentissage de l'algèbre, jusqu'à la fin du collège au moins.

En ce qui concerne les structures multiplicatives, les filiations et les ruptures sont également faciles à identifier. Deux grandeurs proportionnelles covarient tout en conservant entre elles un coefficient constant ; ce coefficient représente une grandeur-quotient (vitesse, masse volumique, prix unitaire, etc.) et son inversion pose de sérieux problèmes. Une autre difficulté vient de l'extension à des nombres plus petits que un, des opérations de multiplication et de division ; la difficulté vient alors du fait que leur modèle primitif étant celui de la multiplication par un entier (nombre d'itérations), les enfants considèrent que la multiplication agrandit et la division diminue le nombre de départ ; or cette conception est contredite dans le cas des nombres plus petits que un. Une troisième difficulté concerne le cas de la proportion multiple, telle qu'on la rencontre dans les formules d'aire, de volume, de physique ; la proportion multiple peut en effet être analysée comme un produit de covariations indépendantes ; il y a une covariation linéaire entre deux grandeurs quand les autres grandeurs sont tenues constantes : par exemple il y a une proportion simple entre le volume et la hauteur du prisme quand l'aire de base est tenue constante. La proportion multiple demande donc une certaine représentation des concepts d'indépendance et de dépendance.

Ce tour d'horizon est très rapide ; mais on peut dire qu'il existe entre les situations à traiter, les classes de problèmes à résoudre, les schèmes à mettre en œuvre, et les concepts à appréhender, des filiations et des ruptures repérables, aussi bien dans le champ conceptuel des structures multiplicatives, que dans celui des structures additives.

SCHÈMES

Dans cette évolution des conceptions et des compétences de l'enfant, il faut accorder une place centrale aux schèmes. C'est le mérite de Piaget de l'avoir mis le premier en évidence : dans le processus d'adaptation au réel que constitue le développement de nos savoir-faire et de nos savoirs, ce sont en premier lieu les schèmes qui s'accommodent et se généralisent. Cette adaptation peut éventuellement se faire sans grande difficulté, par combinaisons, adjonctions et différenciations simples, à partir des premières situations qu'ils permettent de maîtriser, éventuellement aussi par de véritables révolutions, c'est-à-dire des transformations et des recombinaisons radicales.

Cette théorie est évidemment une théorie pragmatiste de l'évolution des connaissances. C'est notre relation au réel, et notamment aux situations

à maîtriser, qui nous oblige à cette évolution. D'où le rôle de l'expérience et de l'apprentissage. La didactique est dans une large mesure une théorie des situations susceptibles de provoquer ou de favoriser les meilleures évolutions.

Mais pour aller plus avant, et notamment pour comprendre le rôle du langage et du symbolisme dans l'activité mathématique et dans la relation didactique, il nous faut analyser avec un peu plus de soin le concept de schème.

Organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données, le schème comporte nécessairement des règles de production des actions, et des anticipations des effets à obtenir. Mais le schème ne serait qu'un stéréotype s'il ne comportait pas les moyens de s'adapter à la diversité des valeurs possibles des variables de situation. Un schème n'est presque jamais mis en œuvre sans inférences hic et nunc, et sans prise d'information sur le réel, puisque c'est cela qui lui donne son caractère opératoire et adaptatif. On peut désigner par l'expression globale d'**invariants opératoires** les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent au sujet de prélever l'information pertinente et d'en inférer règles d'action et anticipations.

Dans le cas des structures additives on a pu ainsi mettre en évidence les concepts-en-acte nécessaires : mesure, état, transformation, relation, loi de composition binaire, opération unaire, nombre naturel, nombre relatif, abscisse, déplacement, décomposition, etc., ainsi que différents théorèmes-en-acte :

— card $(A \cup B)$ = card (A) + card (B) pourvu que $A \cap B = \emptyset$

— transformation = état final – état initial

— état initial = transformation réciproque appliquée à l'état final

etc.

Dans le cas des structures multiplicatives également, on a pu mettre en évidence la nécessité de différents concepts-en-acte : linéarité, isomorphisme, rapport scalaire, rapport fonction, nombre rationnel, analyse dimensionnelle, combinaison linéaire, etc. ainsi que de certains théorèmes-en-acte :

— $f(x + x') = f(x) + f(x')$

— $f(nx) = nf(x)$

— $f(n_1x_1 + n_2x_2) = n_1f(x_1 + n_2f(x_2)$

Les schèmes sont donc d'une grande richesse, si on prend la peine de les analyser. Or cette analyse apparaît indispensable, non seulement pour rendre compte de l'action opératoire du sujet en situation, mais aussi pour analyser certaines fonctions du langage.

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET PENSÉE

Partons d'un exemple, recueilli par Danièle Morange pour la préparation de sa thèse.

L'information suivante est donnée à l'enfant : « Véronique a acheté 24 cartes postales. Elle a écrit à ses amis. Il lui reste 11 cartes postales ». Quelle question peut-on se poser et comment peut-on y répondre ?

Charlotte : On pourrait se demander combien elle en a utilisé (elle prend des jetons) ; je vais en prendre 24. 1, 2, 3 et... 24 ça y est. Alors je vais en garder 11 maintenant, je vais en prendre 11 ; 5 et 6 alors ça fait... ça me fait 10 déjà, alors il m'en manque une ; en voilà un... alors là y'en avait 11, je vérifie parce que... 1, 2, 3... 10, 11. Alors là j'en ai 11, j'écris là (elle montre son cahier), il m'en reste combien ? 2, 4, 6... 12, 14. Y'en a 14.

Expérimentatrice : Tu es sûre ?

Charlotte : 1, 2, 3... 13. Ah 13 !

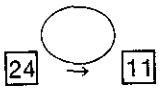
Expérimentatrice : Qu'est-ce que tu peux dire ?

Charlotte : C'est les 13 cartes postales qu'elle a envoyées.

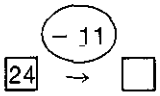
Ce qui saute aux yeux d'abord, c'est le nombre important de déictiques, qui renvoient à la situation hic et nunc et notamment au sujet de l'action. Charlotte en outre annonce ce qu'elle va faire, accompagne son action par des verbalisations, comme s'il fallait donner à cette action un statut plus assuré, anticipe la nature de ce qu'elle doit obtenir. Ce luxe de verbalisations n'est pas fortuit ni inutile, car Charlotte se trompe. Vygotski a beaucoup insisté sur le rôle du langage dans la planification et le contrôle de l'action. Mais il faut bien apprécier que cette fonction est d'autant plus facile à mettre en évidence que le problème à résoudre est difficile pour le sujet. Devant le même problème, certains enfants (et peut-être Charlotte elle-même deux ans plus tard) ne parlent presque pas et fournissent d'emblée la réponse.

Mais je voudrais souligner un point des verbalisations de Charlotte qu'il n'est pas facile d'apercevoir à qui n'a pas étudié les structures additives. Il s'agit de cette phrase : « Alors je vais en garder 11 ; maintenant je vais en prendre 11 ». C'est un moment important de transformation du problème qui va permettre à Charlotte de résoudre le problème, que sans cela elle ne pourrait pas résoudre. « Garder 11 » c'est rester fidèle à l'énoncé « il lui reste 11 cartes ». Mais Charlotte ne sait soustraire que par prélèvement d'une quantité connue à partir d'une quantité connue. Elle transforme donc le problème en « je vais en prendre 11 », ce qui lui permet d'engager sa procédure de prélèvement. On peut symboliser cette transformation de *la manière suivante* :

le problème



est devenu le problème



On peut se demander si Charlotte aurait pu faire cette opération de pensée sans parler.

Les schèmes de la soustraction sont nombreux et concernent des conduites variées. Le schème de transformation d'un problème en un autre, est autre chose que le schème qui consiste à prélever 11 et à compter ce qui reste, ou encore que le schème que d'autres enfants utilisent en posant la soustraction :

$$\begin{array}{r} 24 \\ -\ 11 \\ \hline 13 \end{array}$$

Pour illustrer d'autres points, prenons quelques exemples dans le domaine des structures multiplicatives.

Voici tout d'abord plusieurs manières d'exprimer la valeur unitaire, c'est-à-dire la valeur prise par *une fonction pour l'unité* :

— les gâteaux coûtent 4 francs chacun
chaque
pièce
la pièce

— un gâteau coûte 4 francs

— chaque gâteau coûte 4 francs

— papa a donné 2 bonbons à chaque enfant

— papa a acheté 2 gâteaux par enfants
pour chaque
enfant

— maman roule à 120 kilomètres à l'heure
kilomètres-heure

— l'huile coûte 15 francs le litre

Toutes ces formulations ne sont pas également fréquentes, ni également acceptables en français, mais on les observe.

On peut imaginer que les enfants ont quelque peine à reconnaître que tous ces énoncés expriment en fait la même information f (1) = a, d'autant que la référence à la valeur 1 n'est presque jamais explicitement présente. La plus paradoxale de ces expressions est « kilomètres-heure » qui exprime habituellement un produit, comme dans kilowatt-heure, et non pas un quotient de mesures.

Voici maintenant quelques autres exemples de formulation de questions par des élèves de BEP. Ceux-ci avaient reçu comme informations un certain nombre de données, et il leur était demandé de formuler des questions, d'abord individuellement, puis en groupe. La formulation individuelle étant terminée, il s'agissait de se mettre d'accord sur un choix unique de questions pour tout le groupe, et sur une formulation unique lorsque plusieurs élèves avaient proposé la même question sous des formes différentes.

Or on constate d'une part que cette reconnaissance est loin d'être triviale pour certains élèves, et d'autre part que la demande d'une formulation unique pour le groupe crée un certain désarroi. Les élèves s'engagent dans un processus laborieux de reformulation qui peut passer par plusieurs étapes. Nous avons notamment observé :

— des difficultés spécifiques à la formulation des quantificateurs. Voici par exemple 4 formulations successives dans un même groupe d'élèves :
(...) pour les semelles de toutes les maisons
(...) pour toutes les semelles
(...) nécessaire à la construction des semelles
(...) nécessaire à la construction de l'ensemble des semelles ;

— des phénomènes de désambiguïsation.

La question « A combien reviendra le tout en mètres cubes de béton ? » fait l'objet d'un travail collectif qui permet d'aboutir à deux questions distinctes :

Quel sera le prix total pour le béton ?
Combien faudra-t-il de mètres cubes de béton pour l'ensemble des maisons ?

— des phénomènes de réduction de la redondance
Voici encore quatre formulations successives :
A combien sera évalué le coût de...
Combien coûtera le prix...
Quel sera le prix de toutes les semelles ?
Quel en sera le prix ?

— l'émergence de connaissances métalinguistiques
On observe par exemple que dans la combinatoire des questions possibles, certains élèves découvrent que la même structure d'énoncé peut être utilisée en substituant des expressions paradigmatiques.

Quelle quantité de ciment faut-il pour
un F4 ?
deux F4 ?
trois F6 ?
un m^3 de béton ?

et de même
Quelle quantité de sable faut-il pour 15 m^3 de béton ?
Quelle quantité de gravier faut-il pour 15 m^3 de béton ?

En bref, on peut dire que les activités langagières en situation et les activités cognitives sur le langage mettent nécessairement à contribution des conceptualisations spécifiques sur le contenu de la pensée, qu'elles sont de ce fait conditionnées par le contenu des connaissances, et qu'en retour elles jouent un rôle dans le fonctionnement de la pensée et notamment dans le processus de conceptualisation.

Je terminerai par un dernier exemple qui permet d'illustrer comment la nominalisation permet de transformer les concepts, d'outils de pensée en objets de pensée.

1. Le triangle ABC est le symétrique du triangle A'B'C' par rapport à Δ.

2. La symétrie orthogonale conserve les longueurs et les angles.

3. La symétrie orthogonale est une isométrie.

La première proposition est composée d'un prédicat à trois places et de trois arguments-objets.

La seconde est composée d'un prédicat à une place et d'un argument-objet.

La troisième est composée d'un prédicat à deux places et de deux arguments-objets.

Entre l'énoncé 1 et l'énoncé 2 le prédicat à trois places « ... est symétrique de... par rapport à ... » a été nominalisé. Il est devenu objet et peut prendre une position d'argument dans l'énoncé 2.

Entre l'énoncé 2 et l'énoncé 3, le prédicat a une place « conserve les longueurs et les angles » a été nominalisé. Il est devenu objet et peut prendre une position d'argument dans l'énoncé 3.

CONCLUSION

Le langage a bien entendu comme première fonction la communication, mais les travaux sur les apprentissages et les activités complexes tels qu'on peut les conduire dans l'éducation et le travail montrent que le langage a de multiples fonctions dans le travail de la pensée :

— rendre explicite ce qui n'était qu'implicite et lui donner ainsi un caractère public, qui permet de le soumettre au débat et à la preuve ;

— accompagner et aider la pensée dans son travail d'identification des propriétés, des relations et des objets, et dans son travail de programmation et de contrôle de l'action ;

— contribuer à la transformation du statut des connaissances, en favorisant notamment l'élaboration d'objets de niveau de plus en plus élevé.

La référence pour un psychologue cognitiviste, c'est d'abord le réel, et les situations dans lesquelles se joue la transformation des compétences et des conceptions du sujet.

Le signifié, c'est les schèmes, et les invariants opératoires implicites sur lesquels ils reposent.

Le signifiant, c'est la langue naturelle, et les autres symbolismes.

Mais les signifiants langagiers et non-langagiers ne font pas que renvoyer aux signifiés, c'est-à-dire en bonne logique aux schèmes et aux invariants opératoires ; ils sont également pris dans un jeu très serré avec les schèmes : d'une part ils font partie intégrante de certains schèmes d'action, d'autre part les productions langagières résultent elles-mêmes de la mise en œuvre de schèmes énonciatifs qui ne relèvent que pour partie de la théorie de la langue.

Gérard Vergnaud
CNRS

Bibliographie

BALACHEFF N. (1988). — **Une étude des processus de preuve en mathématique chez les élèves de collège.** Thèse d'état, Université Joseph Fourier, Grenoble.

BROUSSEAU G. (1986). — Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques,** 7, 2, pp. 33-115.

LABORDE C. (1990). — Language and Mathematics. In P. Nesher and J. Kilpatrick (Eds), **Mathematics and Cognition : A Research Synthesis by the International Group for the Psychology of Mathematics Education,** Cambridge University Press, Cambridge.

LABORDE C. (1982). — **Langue maternelle et écriture symbolique : Deux codes en interaction dans l'enseignement mathématique.** Thèse d'état, Université Joseph Fourier, Institut IMAG, Grenoble, France.

PIAGET J. (1967). — **Biologie et Connaissance.** Paris, Gallimard (notamment le chapitre V sur l'épistémologie des niveaux élémentaires de comportements).

VERGNAUD G. (1981). — **L'enfant, la mathématique et la réalité.** Berne, Peter Lang.

VYGOTSKI (1986). — **Langage et Pensée.** Paris, Éditions Sociales, Messidor.

NOTE DE SYNTHÈSE

L'éducation parentale

Jean-Pierre Pourtois
Huguette Desmet

INTRODUCTION

Les agents sociaux qui travaillent avec des populations en difficulté font régulièrement part de leur désenchantement : ils constatent que les problèmes des familles dont ils ont la charge se perpétuent d'une génération à l'autre. « *Les enfants perturbés semblent provenir de familles en difficulté et devenir des adultes perturbés qui élèveront des enfants perturbés* » (Mc Cord, 1988).

Rompre ce cercle vicieux n'est pas chose aisée. Depuis plusieurs décennies des tentatives sont menées visant à atteindre ce but. Mais une telle entreprise est-elle pertinente ? Peut-elle s'avérer efficace ? A quelle critique doit-elle faire face ? Sur quelle conception de l'homme s'appuie-t-elle ? Comment, concrètement, la mener à bien ? Comment ne pas nuire aux personnes auxquelles on propose des services ? Telles sont autant de questions auxquelles tout concepteur de programmes est confronté et auxquelles nous allons tenter de répondre ci-après. La réflexion à propos de ces diverses interrogations et la connaissance des bilans des interventions déjà menées s'avèrent indispensables à tous ceux — praticiens et chercheurs — qui s'engagent dans la voie, certes difficile, mais combien prometteuse, de l'intervention en milieu familial.

1. DÉVELOPPEMENT DES PROJETS D'INTERVENTION

Le développement de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) est associé à l'apparition, aux Etats-Unis, dans les années 60, du vaste courant des pédagogies de compensation. Celui-ci avait pour but de faciliter les apprentissages, le développement et l'intégration sociale des enfants issus de milieux défavorisés dans un souci égalitaire certes mais aussi dans une optique visant un investissement productif. Un des grands projets qui vit le jour à cette époque fut le programme Head Start. Ce dernier présentait plusieurs modes d'intervention : association des parents à des

activités proposées à l'enfant hors du foyer ou proposition d'activités à domicile avec une aide aux parents. Depuis lors, de très nombreux programmes d'intervention au foyer se sont développés. La plupart s'adresse à des parents issus de milieux sociaux défavorisés. Mais une vaste gamme de programmes existe : ceux-ci sont créés pour prévenir l'abus et la négligence, pour soutenir les parents adolescents ou les parents d'adolescents ou encore les familles monoparentales, pour diminuer la mortalité infantile ou l'échec scolaire ou les retards développementaux... Par ailleurs, les modes d'intervention sont très variés (Bouchard et Coll., 1981, p. 6) : présence d'un « home visitor » (Gordon, 1980 ; Weikart, 1980 ; etc.), emploi du téléphone ou de la télévision (Telepac de Hofmeister, 1975), recours à un service tel que le « Technical Assistance Development System » de R. Epting et Coll. (1974), Groupes de rencontres parentales (Projet Mandala de Robinson, 1977 ; Pourtois et Coll., 1984), etc.

D'autres pistes d'intervention que celle destinée aux parents peuvent aussi être envisagées : la formation des adolescents en tant que parents potentiels (Pourtois et Coll., 1984), la formation des enseignants à la collaboration école-famille (Hager et De Lellis, 1977 ; Bataille, 1984 ; Monnier et Pourtois, 1987 ; Macbeth, 1989) et la sensibilisation des grands-parents à leur rôle éducatif (Pourtois et Fajfer, 1987).

Bien que ces divers programmes émanent de secteurs différents (sanitaires, sociaux, éducationnels) et sont orientés vers des populations spécifiques, ils développent des buts, objectifs et services similaires comme par exemple le renforcement des habiletés parentales, la diminution de l'isolement social, une interaction parent-enfant plus riche et plus appropriée au développement de l'enfant. De plus, ces programmes se révèlent utiliser des méthodologies proches. Dès lors, pour H.B. Weiss et F.H. Jacobs (1988), il apparaît judicieux d'encourager une démarche d'évaluation qui serait commune à ces divers programmes. Notons, cependant, qu'il convient de faire la distinction entre les programmes « *orientés vers la famille* » et ceux « *centrés sur la famille* » (Kahn et Kamerman, 1982). Un programme est « *orienté vers la famille* » lorsque l'équipe travaille avec les parents (le plus souvent avec la mère) et les enfants ensemble et qu'elle fournit un soutien aux adultes dans leur rôle de parent et de membre de la famille. Peu de programmes sont « *centrés sur la famille* », c'est-à-dire qu'ils s'adressent à **tous** les membres de la famille et évaluent l'impact sur la famille en tant que système.

Ainsi, bien que des similarités existent entre les divers programmes, les différences ne doivent pas être minimisées. L'implantation géographique, les caractéristiques de la population, les théories sous-jacentes au programme, son contenu, sa durée, son intensité, sa conception philosophique de l'homme et du rôle du parent, etc. sont autant d'éléments qui les distinguent. Il est clair que, tout comme il n'y a pas **un** type de famille idéal, il ne peut y avoir un type de programme de soutien et de formation des parents universellement efficace (Weiss et Jacobs, 1988).

Notons aussi que certains programmes font référence à la formation de formateurs en éducation familiale en vue de disséminer les innovations auprès des institutions. Ces projets impliquent d'aborder le difficile problème du changement, tant au niveau des pratiques de l'acteur que des dispositions légales qui régissent le fonctionnement des organisations et des institutions (Desmet, 1983). Jusqu'ici, très peu d'attention a été portée aux questions de généralisation des programmes à d'autres lieux et vers d'autres populations.

Remarquons que les programmes d'interventions au foyer se sont surtout développés dans les pays anglo-saxons (Etats-Unis, Grande-Bretagne). L'Europe francophone est plus réticente à pénétrer dans les familles en vue de soutenir les parents dans leur fonction d'éducateur. De nos jours encore, peu de recherches et d'actions relatives à l'éducation des parents y sont menées. Par rapport aux études anglo-saxonnes, il y a là une carence importante.

2. AGENTS DE L'ACTION

Des éducateurs, des enseignants, des travailleurs sociaux, des infirmières, des orthophonistes, des psychologues, des médecins, des bénévoles, ... peuvent être les animateurs de l'intervention visant à favoriser le développement et les acquisitions scolaires des enfants issus des milieux défavorisés. Certains programmes de compensation ont tenté d'apporter hors du foyer la stimulation nécessaire pour développer au mieux les capacités de l'enfant. Mais les nombreuses expériences menées ont montré que les professionnels risquent fort de voir leur action entravée s'ils n'intègrent pas les parents dans les programmes d'intervention. Par ailleurs, à maintes reprises, l'expérience a prouvé que les parents, par une formation adéquate, étaient susceptibles d'acquérir les compétences nécessaires pour mener à bien un programme. En d'autres termes, l'implication et la participation des parents au projet visant à développer de façon optimale les potentialités des enfants s'avèrent non seulement une pratique possible mais encore une condition sine qua non de la réussite de ce projet.

2.1. Relations parents-professionnels

De nombreux chercheurs se penchent aujourd'hui sur les rapports qui s'installent entre les professionnels et les parents. Depuis plusieurs années, on insiste de plus en plus sur l'importance d'une concertation famille-professionnels, ou, en d'autres termes, sur un partenariat entre parents et intervenants (Morgan et Ramirez, 1983 ; Ramirez, 1983 ; Pelletier, 1985 ; Bouchard, 1985, 1987 ; Pourtois et Coll., 1984 ; etc.). L'accent est mis sur une réelle coopération de travail entre les deux parties. Dans ce contexte, le professionnel n'est pas nécessairement le mieux informé ni le plus compétent et les parents sont considérés comme susceptibles de devenir des partenaires dans la formation des intervenants. On voit que ce mode d'intervention modifie de fond en comble le sens de la communication entre les professionnels et les parents. Les parents ne sont plus des récipiendaires passifs mais des personnes, voire des experts possédant des ressources éducatives potentielles qui peuvent être actualisées.

Cette conception nouvelle est le signe d'un changement éthique important et traduit une option théorique sous-jacente qui semble prendre de l'ampleur de nos jours : on parlera de paradigme symbiosynergique (Bertrand et Valois, 1982 ; Bouchard, 1985), d'« Action-Learning » (Morgan et Ramirez, 1983 ; Ramirez, 1983), d'« Appropriation » (ou d'« Empowerment » : Dunst et Trivette, 1988 ; Swift et Levin, 1987) ou encore de recherche participante (Pourtois et Coll., 1984), autant de théories dont les conceptions très proches sous-tendent de plus en plus les actions actuelles. Dans une telle approche, on considère que « *l'individu est le plus apte à définir et à comprendre ses besoins, à actualiser ses ressources, à gérer son développement en partageant ses savoir-faire avec les autres et les ressources de support avec son entourage* » (Bouchard, 1988,

p. 161). En réalité, il s'agit d'une forme de réciprocité entre parents et professionnels. Dans un tel contexte, certains responsables de programmes (Lombard, 1981 ; *Pourtois et Coll., 1984) insistent sur* l'intérêt de recourir au service de mères qui enseignent à d'autres mères, l'information horizontale facilitant les échanges.

En bref, on peut dire qu'une reconceptualisation de la relation famille-intervenant est manifestement en cours : les programmes tentent de mobiliser les forces de la famille et optent pour « *une philosophie de l'assistance non démobilisante dans laquelle les intervenants font des choses* ***avec*** *les parents et non pas* ***aux*** *parents* » (Weiss et Jacobs, 1988). Ainsi, on passe d'un modèle de parents considérés comme des récepteurs passifs à un modèle de parents producteurs de leur propre développement et de soutien auprès de leurs pairs et de la communauté.

Nous aurons l'occasion de revenir sur ce thème lorsque nous envisagerons la problématique de l'éthique dans les programmes d'intervention.

2.2. Relations parents-enseignants

Soulignons aussi que des programmes bien spécifiques ont été créés en vue de la formation des enseignants (et des futurs enseignants) à la collaboration école-famille. De nombreux chercheurs ont mis en évidence le fait que beaucoup d'enseignants opposent une forte résistance aux échanges avec les parents (Monnier et Pourtois, 1987 ; Perrenoud et Montandon, 1987 ; Favre et Montandon, 1989). Ce refus de dialogue a marqué des générations de parents qui, encore actuellement, ont de la peine à rencontrer et collaborer avec les enseignants. Pourtant, l'école est présente dans les familles et la majorité de celles-ci se sentent directement concernées par la scolarité de leur enfant. Par ailleurs, les parents sont présents dans l'école, directement ou indirectement par l'intermédiaire de leur enfant (voir à ce propos P. Perrenoud, le « *go-between* » : entre la famille et l'école, l'enfant messager et message, dans Montandon et Perrenoud, 1987). « *La question de nos jours est moins de savoir s'il y a* ***une*** *place pour les parents dans l'école, que de savoir* ***quelle*** *place pourrait être la leur* » (Montandon, 1991). Or, les enseignants ne sont nullement préparés à la relation avec des adultes. Une formation initiale et continue dans le domaine de la collaboration école-famille s'impose de plus en plus. L'EPA (European Parents Association) est très active dans ce secteur. Elle propose l'intégration dans l'école de parents en tant que délégués de classe. Cette démarche implique bien évidemment un changement dans les opinions des enseignants quant au rôle et au pouvoir des deux parties. Il s'agit dès lors de bien instrumenter les maîtres et de leur fournir les moyens de communication et de concertation positive avec les parents. L'ouverture de l'école aux parents est actuellement en voie de développement, jusqu'à en devenir un critère d'appréciation des institutions scolaires (Macbeth, 1989). Il est urgent que des structures se mettent en place pour soutenir et former les enseignants, inéluctablement confrontés à ce changement. Ainsi préparés, ils sont susceptibles de devenir des agents privilégiés de formation de parents.

3. BASE POLITIQUE ET THÉORIQUE

3.1. Les options politiques du développement (y compris de la pauvreté)

A l'origine, les programmes d'intervention étaient destinés à des populations issues de milieux modestes. Par la suite, ils se sont étendus à d'autres

populations, plus favorisées, qui elles aussi, ont ressenti la nécessité d'améliorer et d'enrichir leurs relations avec leur(s) enfant(s). Cependant, le sous-jacent politique est différent selon que le projet s'adresse à des familles *favorisées ou défavorisées.*

Nous nous proposons ci-après d'examiner les diverses options politiques du développement liées au contexte de la pauvreté. Nous verrons qu'une de ces perspectives est utilisée pour stimuler le développement des populations sans difficulté socio-économique et culturelle.

Dans sa *signification première, la pauvreté désigne l'insatisfaction par* rapport aux besoins considérés socialement comme nécessaires. Depuis les années.50, la plupart des études sur la pauvreté définissent un « seuil de pauvreté », déterminé à partir d'un niveau minimum de revenu. Cette conception, bien que réaliste, contribue néanmoins à l'occultation des aspects socio-culturels de la pauvreté. Si on se réfère à J. Habermas. (1987), quatre dimensions essentielles de l'action sont utilisées dans les théories des sciences sociales. Ce sont :

— l'agir stratégique, instrumental ;

— l'agir régulé par des normes ;

— l'agir dramaturgique ;

— l'agir communicationnel.

Ces quatre concepts peuvent servir à classer les diverses visions du développement liées au cadre de la pauvreté, chacune d'elles débouchant sur une option différente de l'intervention.

1) Le « **développement instrumental** » correspond à la première dimension de J. Habermas. Il se traduit par la capacité à subvenir à ses propres besoins. Lorsqu'il y a « *déficience instrumentale* » (Vogel, 1989), on est en présence d'une « *pauvreté par incapacité* ». Cette conception correspond à la « *vision minimaliste* » de la pauvreté décrite par A. Fracassi, M.-F. Marquès et J. Walter (1985) : la pauvreté y est examinée sous l'angle d'une insuffisance de revenus ; le manque de moyens entraîne l'échec des stratégies. Dès lors, l'intervention consiste à apporter aux pauvres ce dont ils ont besoin pour combler leur déficit aussi bien économique qu'intellectuel et cognitif. Ce type d'aide répond à des critères d'évaluation technique (instrumental) qui sont présentés en termes de « manque », de « déficit ». Remarquons la proximité conceptuelle de la version instrumentale-minimaliste et de la thèse du handicap socio-culturel, cette dernière ayant suscité la mise au point de stratégies de compensation pour combler les manques dont les sujets faisaient preuve. Le programme de compensation de C. Bereiter et S. Engelman (1966) visant un entraînement systématique du langage, de la lecture et de l'arithmétique est un bon exemple de projet de « développement instrumental ».

2) Le « **développement normatif** » renvoie au deuxième concept de J. Habermas. L'appartenance à un groupe nécessite l'adoption de règles, de normes sociales communes. Il y a « *déficience normative* » (Vogel, 1989) lorsque des membres du groupe n'orientent pas leurs actions en fonction de ces valeurs communes. Ils ne répondent donc pas aux attentes du groupe. Cette conception est à mettre en rapport avec la « *vision agressive* » de A. Fracassi, M.-F. Marquès et J. Walter (1985). Dans cette optique, « est pauvre celui qui le veut bien ». Cette évaluation éthique permet de qualifier de « pauvres volontaires » tous ceux qui ne correspondent pas à la logique socio-économique de leur groupe. La pauvreté est donc considérée comme

un état d'esprit passif. En aidant les pauvres, on provoque chez eux dépendance et laisser-aller. D'où la politique d'intervention qui consiste à leur octroyer une aide minimale, voire nulle. Cette perspective n'implique bien évidemment aucune création de programmes d'intervention ; elle tend au contraire à nier l'intérêt de ces derniers. Il n'empêche que la dimension normative présente un grand intérêt. C'est ici que s'élabore la construction des représentations sociales qui vont orienter le comportement. C'est là qu'on apprend au sujet à décontextualiser son historicité et à la recontextualiser dans des projets d'action. Le programme DÉPART (Pourtois et Desmet, 1991) a fortement investi dans ce domaine.

3) Le « **développement dramaturgique** » fait référence au troisième concept de J. Habermas. Elle est relative à l'impression, l'image renvoyée par le sujet sur la scène publique. C'est le concept d'auto-représentation qui est ici en jeu, concept qui renvoie au dévoilement plus ou moins intentionnel de la propre subjectivité du sujet. La « *déficience dramaturgique* » *réside surtout* ici dans le fait que les acteurs n'exercent pas un contrôle adéquat sur l'accès public à la sphère de leurs sentiments, pensées, ... On est proche ici de la « *version activiste* » de A. Fracassi, M.-F. Marquès et J. Walter (1985) qui considère la pauvreté comme une sous-culture ; ce phénomène socio-économique se reproduit d'une génération à l'autre et provoque une mise à l'écart, une marginalisation. Par ailleurs, on peut rapprocher cette vision de celle de la théorie de l'héritage culturel (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). L'intervention a alors pour but d'agir davantage sur les blocages socio-culturels que sur les déficits matériels. Dans ce cas, la reconnaissance des cultures singulières est préconisée. Par exemple, lorsque des concepteurs de programmes intègrent des activités de collaboration Ecole-Famille en stimulant la pénétration de la culture des parents dans la classe, ils privilégient le « développement dramaturgique ». De même, lorsque des chercheurs (tel Heber, 1977 : Projet Milwaukee) proposent dans leur programme une formation professionnelle des mères, ils changent le statut de la personne et l'image sociale qu'elle a d'elle-même.

4) Le « **développement communationnel** » se réfère au quatrième concept de J. Habermas. Vivre en société, c'est établir un réseau d'échanges avec les divers membres de la communauté. La « *déficience communicationnelle* » se traduit par un manque de communication avec la collectivité, ce qui entraîne un appauvrissement des liens sociaux existants. Les pauvres se replient sur eux-mêmes et s'excluent du monde social et politique. L'intervention dans cette vision du phénomène va faire en sorte de rétablir des relations de type partenarial avec l'environnement. Elle va considérer l'individu comme une personne à part entière, en tant que sujet qui, par lui-même, peut arriver à une émancipation. En d'autres termes, on privilégie ici une communication sans domination qui conduira à l'autonomie. Le projet DÉPART (Pourtois et Desmet, 1991) développe une telle perspective. Nous donnerons plus loin des exemples d'activité qui entrent dans le cadre du « développement communicationnel ». Notons que les programmes d'intervention destinés à des populations plus nanties proposent des formations axées sur ce type de développement. « *Apprendre à communiquer efficacement* » selon T. Gordon, Prodas, la Programmation neuro-linguistique... tel est l'objectif que visent ces programmes. La « *médiation familiale* » est également une pratique à laquelle les familles peuvent avoir recours : elle consiste à favoriser la gestion, par les membres d'un couple, des conflits résultant de leur rupture ou de leur projet de rupture. Une des formes de la médiation concerne les problèmes relatifs aux enfants. On peut constater que les interventions destinées à un tel public sont généralement payantes.

Les différentes dimensions de l'action précisées par J. Habermas constituent une nomenclature fort intéressante et particulièrement pertinente pour l'analyse de l'action menée.

Outre ces diverses conceptions de « l'agir », les programmes se différencient entre eux par leurs bases théoriques, par le modèle d'éducation sur lequel ils s'appuient. Examinons ci-après ces différents modèles éducatifs qui sous-tendent les divers programmes d'intervention.

3.2. Les modèles d'éducation parentale

Des modèles éducatifs variés sont donc à la base des divers modes d'intervention. J. Lamb et W.A. Lamb (1978), M.H. Dembo, M. Sweitzer et P. Lauritzen (1985) notamment ont examiné les modèles d'éducation parentale. On peut ainsi distinguer :

— le modèle cognitiviste, d'inspiration piagetienne, comme par exemple le « Perry Preschool Project » de Weikart (1980) ;

— le modèle behavioriste, basé sur la modification comportementale, tel le « Direct Instruction Program » de Bereiter et Engelman (1966) ;

— le modèle affectif ou humaniste, inspiré surtout des travaux de Rogers, tel l'EEP (Elaboration de l'Efficacité Parentale) de Th. Gordon (1977) ; on pourrait aussi inscrire dans ce courant le modèle adlérien dont l'objectif essentiel est de mieux comprendre les enfants ;

— des modèles visant les apprentissages de base tels l'approche de H. Ginott (1965, basée sur les habiletés de communication et destinée à des enfants retardés) et les programmes préscolaires (formation à la stimulation à l'apprentissage) ;

— l'approche psychanalytique (voir à ce propos Roberts, 1975) qui consiste en une expérience de réapprentissage visant à découvrir ses états émotionnels et leur dynamique ;

— l'analyse transactionnelle (Berne, 1975, 1977) qui a pour but d'amener les participants à formuler un jugement critique sur leurs transactions éducatives avec leur(s) enfant(s) ;

— l'approche systémique visant à identifier les règles familiales et de faire ressortir les difficultés dans les échanges entre ses membres ; la famille est amenée dès le départ à centrer son intérêt non pas sur le comportement d'un seul de ses membres, mais sur l'ensemble du système familial (voir l'exemple du « groupe multifamilial » de Boivin et Coll., 1990 : ce service s'adresse à des familles dont les adolescents présentent des troubles du comportement, de fonctionnement ou d'adaptation) ;

— des modèles plus éclectiques (définis aussi comme « développementalistes ») qui ne se rattachent pas à un courant particulier mais qui s'appuient sur des perspectives théoriques variées, comme par exemple le programme développé à Mons (Pourtois et Coll., 1984) qui se fonde sur quatre options théoriques : l'approche comportementaliste, le courant humaniste, le courant de l'apprentissage (maîtrise de procédures de stimulation aux apprentissages divers) et le courant psychosocial, à l'origine de la pratique de la recherche participante ;

— le courant psychosocial qui s'est développé à partir des travaux de K. Lewin : un regard nouveau est accordé aux différentes sources de pouvoir qui suscitent, supportent et expliquent le changement ; remarquons que le

paradigme symbiosynergique et le modèle de l'« Action Learning » se rattachent par leurs conceptions au courant psychosocial.

Parmi les grandes différences qui se manifestent entre les divers programmes, J. Lamb et W.A. Lamb (1978) signalent celles qui tiennent à la conception de l'homme, de ses capacités, de ses droits, ... ainsi que celles inhérentes au rôle de l'intervenant. Nous reviendrons sur ces considérations ultérieurement. Les programmes se différencient aussi quant aux objectifs éducatifs qu'ils proposent.

3.3. Objectifs

Les options politiques et théoriques étant fixées, le concepteur de programme doit aussi réfléchir aux objectifs qu'il veut mettre en place. M. Perrez (1980, p. 247) répartit les programmes d'intervention en trois groupes selon le degré d'explicitation de leurs objectifs, à savoir :

— *groupe 1* : il s'agit de programmes qui ne fournissent aucun renseignement sur les buts. Les parents doivent « seulement » apprendre comment ils peuvent mieux comprendre le comportement de l'enfant et en tenir compte, sans qu'aient été formulées les conséquences observables sur le comportement de l'enfant ;

— *groupe 2* : il s'agit de programmes dont les visées sur le comportement de l'enfant restent « ouvertes ». On veut transmettre aux parents une habileté technologique suscitant une compétence éducative afin d'exercer une meilleure influence sur le développement de l'enfant ;

— *groupe 3* : il s'agit de programmes qui présentent des buts explicites, répertoriés le plus souvent à l'aide d'une nomenclature bien définie de comportements.

En bref, tout programme d'intervention est sous-tendu par une conception politique, une base théorique et des visées éducatives (objectifs). Très souvent l'un ou l'autre (ou les trois) élément(s) n'est (ne sont) pas énoncé(s) explicitement. Par ailleurs, tout projet se doit d'envisager une quatrième composante : elle a trait à l'évaluation du changement. Nous nous proposons de développer ci-après la problématique particulièrement complexe de l'évaluation des programmes.

4. BILAN ET CRITIQUE

Les programmes présentés dans la littérature ont fréquemment reflété une vision généreuse, dynamique, enthousiaste de la situation d'intervention. Beaucoup d'espoir était placé en eux : ils constituaient la voie idéale pour faciliter le développement affectif, cognitif et social ainsi que l'adaptation scolaire des enfants issus de milieux en grandes difficultés socio-économiques. Pourtant, cette vision a priori positive ne doit pas masquer les interrogations et les réflexions critiques à leur égard. De plus en plus d'auteurs s'interrogent sur la portée et l'efficacité des programmes. Nous tenterons de synthétiser ci-après les résultats des études concernant les effets de l'intervention familiale et les voies nouvelles de recherche qui sont proposées.

4.1. Efficacité des programmes

1) Débat à propos des résultats

Au cours des deux dernières décennies, l'évaluation des programmes de soutien et d'éducation de la famille ont fourni des résultats variés. Les programmes sociaux mis en œuvre dans les années 60, visant à éliminer la pauvreté, à promouvoir l'égalité des chances et à favoriser le développement humain font, de plus en plus, l'objet d'évaluations successives.

Les évaluations à court terme convergent toutes pour constater des gains considérables tant au niveau de l'intelligence que du langage et du développement affectif et social de l'enfant après une intervention.

Par contre, les évaluateurs ont observé une non-persistance des gains initiaux à moyen terme. Au vu de ces résultats, une profonde désillusion s'est installée et l'engouement pour les programmes a considérablement baissé.

Pourtant, certains concepteurs de programmes ont poursuivi leurs efforts. Actuellement, leurs programmes sont toujours en cours de développement ; ils sont constamment soumis à l'évaluation et à la révision. Et les résultats qu'ils proposent aujourd'hui incitent, de nouveau, à l'optimisme.

Quoiqu'il manque encore des données systématiques et en quantité suffisante relativement aux effets à long terme, certains auteurs (Lazar et Coll., 1977 ; Brown, 1978 ; Schweinart et Weikart, 1980) font état d'études longitudinales mettant l'accent sur le fait que les adolescents qui ont bénéficié d'un programme d'entraînement dans leur enfance, programme intégrant les parents, présentent un taux de délinquance moindre, une meilleure qualité du comportement social et des relations avec leurs parents, des performances scolaires plus élevées ainsi qu'une stabilité, un dynamisme plus grands dans l'exercice d'une profession que leurs congénères du groupe de référence qui n'ont reçu aucune intervention.

Le Consortium pour les Etudes Longitudinales (Consortium for Longitudinal Studies, 1983) a, quant à lui, trouvé des résultats en termes de performances cognitives de l'enfant. De plus, il a mis en évidence deux faits : la diminution des envois dans l'enseignement spécial et des redoublements d'une année scolaire.

Ainsi, s'accumulent graduellement des preuves longitudinales qui se renforcent mutuellement. Elles donnent lieu à un intérêt nouveau pour les programmes d'intervention auprès des familles.

Toutefois, certaines études longitudinales sérieuses ont fait état de résultats dramatiques relativement à l'efficacité des programmes. Ainsi, J. McCord (1988) affirme, sur base d'études longitudinales de plusieurs programmes, que certains d'entre eux peuvent nuire. Elle montre, par ailleurs, que d'autres, au contraire, sont bénéfiques. Elle souligne donc, avec H.B. Weiss et F.H. Jacobs (1988), l'importance d'analyser les processus des programmes qui réussissent.

En fait, la compréhension du processus par lequel les programmes atteignent leurs effets n'a jamais véritablement été envisagée. En d'autres termes, on a peu abordé la question de savoir comment ces programmes mènent au changement. La notion de causalité est bien sûr sous-jacente à cette interrogation. Certains auteurs (tels que Zigler et Bernan, 1983) suggèrent qu'il se produit des bénéfices directs (accroissement du processus éducationnel chez

l'enfant) et des bénéfices *indirects* (*auto-estime*, épanouissement accrus des parents). Cependant, d'autres auteurs (tels que Clarke-Stewart et Fein, 1983) invitent à la prudence et proposent une analyse approfondie des relations entre les changements de l'enfant et ceux des parents *dans une perspective* de réciprocité (et non de linéarité). En outre, ils reposent la question de savoir si les programmes qui intègrent la famille sont moins, aussi ou plus puissants que ceux qui se centrent sur l'enfant.

Il apparaît qu'une évaluation plus différenciée et plus fine des programmes de formation des parents s'impose.

Pour M.H. Dembo, M. Sweitzer et P. Lauritzen (1985), les problèmes de recherche qui reviennent le plus souvent dans l'*évaluation des programmes* sont le manque de recrutement des sujets effectué au hasard, l'absence ou l'usage inadéquat de groupes de contrôle, le manque de données sur la procédure ainsi que le manque d'études à long terme. Des problèmes résident aussi dans la fiabilité des données rapportées par les concepteurs des programmes eux-mêmes ainsi que dans le fait d'effectuer les mesures auprès des enfants seulement sans tenir compte du changement d'attitudes et de comportements des parents face à leur(s) enfant(s).

En effet, des efforts doivent encore être réalisés pour évaluer les bénéfices positifs indirects sur l'enfant. D'une part, comme beaucoup de résultats proviennent de questionnements des parents, on ne sait pas clairement dans quelle mesure ils reflètent des changements réels dans le comportement parental. D'autre part, si des modifications dans les caractéristiques et comportements *des adultes* (*par exemple, sens du contrôle, auto-estime et capacité* de résolution de problème accrus) ont été observées, on ne sait pas encore si et comment ces changements ont provoqué un meilleur développement chez l'enfant. H.B. Weiss et F.H. Jacobs (1988) font part de trois études (Olds et Al., Travers et Al., étude longitudinale du Yale Child Welfare Research Project) qui montrent que des programmes sociaux sont aptes à conduire les familles vers de nouveaux emplois, écoles ou formations et améliorent leur perspective d'atteindre une autonomie économique. Il apparaît donc que les programmes intensifs de soutien et d'éducation de la famille seraient susceptibles de promouvoir à la fois le développement de l'enfant et de l'adulte.

En réalité, une vision systémique s'impose ici qui examinerait les changements dans les relations et les dynamiques de la famille.

En outre, les aspects du contexte familial et communautaire ont rarement été évalués : très peu d'évaluations ont utilisé des théories écologiques et/ou ont inclu l'examen des processus d'implantation du programme (Weiss et Jacobs, 1988). En effet, on a peu examiné l'impact des programmes sur les services disponibles dans les communautés et peu observé comment les *services communautaires affectent le programme. Or, on peut penser que* l'analyse des relations entre les acteurs du programme et les services sociaux (formels ou informels) peut aider à mieux appréhender les effets des programmes.

2) Débat à propos de la méthodologie

La plupart des recherches menées utilisent exclusivement une méthodologie quantitative qui ne s'intéresse qu'aux résultats, au produit de l'intervention. Or, le présent secteur de recherche déborde du champ d'action d'une

telle méthodologie (Bouchard, 1985). Des chercheurs, de plus en plus nombreux, affirment la nécessité d'intégrer dans une même étude des instruments de recueil de données à la fois quantitatives et qualitatives (Patton, 1980 ; Brown et Kidwell, 1982 ; Reichardt et Cook, 1979, Desmet et Pourtois, 1988). La démarche qualitative aura l'avantage de mieux comprendre les processus du changement amorcé par les interventions familiales. Le recueil d'informations en profondeur sur les perceptions et les expériences des parents à l'égard du programme est indispensable pour saisir la dynamique de fonctionnement ainsi que pour identifier les composantes du programme particulièrement importantes ou les conséquences négatives qui conduisent à l'abandon.

En d'autres termes, l'articulation des deux méthodologies fournira des données sur le produit de l'intervention (ses résultats) ainsi que sur les processus mis en œuvre par l'action engagée. De plus, l'emploi exclusif de la démarche quantitative, attachée à la mesure des données et du traitement statistique de celles-ci, ne permet ni de nuancer les résultats ni d'aborder la complexité et les ambiguïtés de la réalité familiale. Certains auteurs mettent en question l'hypothèse nulle dans une situation aussi complexe que celle de l'intervention familiale. Affirmer au moyen de cette technique qu'il n'y a eu aucun changement semble peu judicieux dans ce cas précis (Gray et Coll., 1982 ; Gray, 1983). En effet, le changement va se faire selon un mécanisme d'interaction réciproque : la modification du comportement de la mère va engendrer une réponse positive de l'enfant qui elle-même va susciter une réaction favorable de la part de l'adulte et ainsi de suite. Ce phénomène d'action réciproque va modifier, à travers le temps, le style de vie des familles et le comportement des acteurs impliqués. Ce processus évolutif pourrait expliquer les effets à long terme enregistrés par certains chercheurs.

En outre, il ne semble pas inopportun de penser (Gray, 1982, 1983 ; Zigler et Coll., 1979) que le plus petit changement dans la vie de l'enfant peut être juste ce qu'il manque à celui-ci pour tirer avantage des possibilités que l'avenir lui apportera (Bouchard, 1985, p. 45).

En d'autres termes, l'évaluation des interventions dans les familles nécessite l'utilisation de nouvelles démarches de recherche. La combinaison des approches quantitative et qualitative s'avère une voie prometteuse pour mettre en relief le changement dans toutes ses dimensions.

4.2. Comparaison de l'efficacité des programmes

Y a-t-il des programmes plus efficaces les uns que les autres ? M.H. Dembo, M. Sweitzer et P. Lauritzen (1985) ont examiné l'évaluation de quarante-huit programmes issus de trois options théoriques différentes : programmes behavioristes, programmes basés sur le modèle de T. Gordon et programmes adlériens. Chaque projet a mis en évidence des changements chez les parents et/ou chez les enfants. Cependant, la qualité et les procédures d'évaluation varient fortement d'une étude à l'autre. Il semble que les résultats et le choix des instruments soient fonction des objectifs et des stratégies spécifiques de chaque méthode. En fait, on trouve dans les données ce qu'on avait installé initialement. Pour les auteurs précités, il manque d'études bien structurées et suffisamment larges pour déduire des conclusions valides et pour affirmer qu'un type de programme est plus bénéfique pour un type de famille ou d'individu donné. Quel programme est le plus bénéfique ? Pour qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Telles sont les questions auxquelles il reste à trouver des réponses.

4.3. Complexité des programmes

Les programmes sont-ils suffisamment complexes ? Selon U. Bronfenbrenner (1975, 1977), il n'est pas possible de changer les effets catastrophiques d'un environnement sans changer cet environnement lui-même. Cela implique de travailler non seulement au niveau du microsystème familial (relatif au milieu immédiat et notamment aux interactions parents-enfants) mais aussi à tous les autres niveaux de l'écosystème, c'est-à-dire au niveau du *mésosystème* (relatif aux interactions entre les milieux essentiels qui contiennent l'enfant telles que les relations entre la famille, l'école, le groupe d'âge, etc.), de l'*exosystème* (contenant les structures sociales qui exercent une influence sur le mésosystème, tels que les mass-media ou encore les classes sociales) et du *macrosystème* (comprenant les structures sociales à échelle nationale culturelle, telles les grandes institutions juridiques, éducatives et politiques en tant que producteurs et receveurs d'une idéologie transmise aux niveaux inférieurs de l'écosystème). Ainsi, tout programme d'intervention devrait prendre en compte les variables écologiques de la famille et de la communauté s'il veut avoir un impact positif sur l'enfant.

J.E. Dumas (1991) met, quant à lui, l'accent sur les variables contextuelles qui peuvent exercer une influence importante sur les éléments de comportement qu'on tente de changer. En d'autres termes, les interactions parents-enfant seraient influencées par le contexte socio-émotif dans lequel baigne la famille. Des auteurs (Dumas et Wahler, 1983 ; Dumas, 1984) ont montré que plus une famille est désavantagée ou isolée, plus il est probable qu'elle échoue dans le programme de formation qui lui est proposé. Ainsi, la chance qu'a un enfant de bénéficier d'un programme dépendra moins de ses propres caractéristiques que de l'étendue des problèmes de sa famille (dépression, malaise émotif, stress économique, isolement, ... des parents). J.E. Dumas (1991) fait encore remarquer que les mères très désavantagées ont été capables de changer leur comportement éducatif de façon significative en cours d'intervention mais que ce dernier était revenu à son point de départ après le suivi. L'auteur suggère dès lors l'hypothèse que ce comportement était sous le contrôle de contingences contextuelles telles que l'intervention n'a pu les surmonter que temporairement. Les études précitées semblent donc indiquer que les programmes qui prennent seulement en compte les comportements d'interaction parent-enfant (en fait, les programmes qui relèveraient uniquement du microsystème) auraient peu d'efficacité à long terme. Le changement n'interviendrait que si on agit sur l'ensemble des sources d'influence, celles-ci exerçant en outre leur action en interaction les unes avec les autres (en fait, si on prend en considération les niveaux supérieurs de l'écosystème). C'est toute la problématique du concept de causalité qui est ici soulevée.

La tâche n'est pas aisée. Le projet développé à Mons (Pourtois et Desmet, 1985) tente d'atteindre ces divers niveaux de l'écosystème. Par exemple, il envisage l'analyse des interactions mère-enfant au cours d'une activité d'apprentissage au foyer (microsystème) ; il prévoit une formation des enseignants (et des futurs enseignants) à la collaboration école-famille (mésosystème) ; il anime des ateliers de formation destinés aux inspecteurs(trices) scolaires et aux organismes qui exercent une influence sur la famille et/ou l'école, tels les Centres psycho-médico-sociaux, les Centres Publics d'Aide Sociale, les Comités de Protection de la Jeunesse, etc. (exosystème) ; il sensibilise les responsables politiques de la santé, des affaires sociales et de l'éducation à l'importance du problème (macrosystème).

Par ailleurs, certains auteurs critiquent le fait que la plupart des programmes se basent sur un modèle unidirectionnel d'influence dans lequel le parent est toujours considéré comme agent du changement et l'enfant la cible de ce changement. Une perspective interactive ou systémique devrait conduire à une plus grande efficacité des programmes. Ainsi, la complexité est un concept essentiel à prendre en compte dans l'élaboration des programmes futurs d'intervention.

Cependant, la mise en œuvre d'un programme tant soit peu complexe, qui veut faire participer les divers acteurs au projet éducatif (enfant, parents, enseignants, travailleurs sociaux, responsables politiques, etc.) n'est pas une tâche simple. Espérer une ouverture totale de tous les systèmes qui interviennent dans l'acte éducatif relève de l'utopie. Tout système ressent le besoin d'un plus ou moins grand degré de fermeture afin de sauvegarder une partie de son intimité ou de son pouvoir. C'est là une réalité à laquelle doit faire face tout chercheur pour trouver, avec les autres partenaires impliqués, une solution de rechange.

4.4. Participation et abandon

La participation des parents à un projet d'éducation parentale dans un quartier, une cité ou autre espace constitue une condition sine qua non de sa réussite. Ethiquement, il apparaît impossible d'imposer à des parents de s'inscrire dans une quelconque démarche de formation. Cependant, certains projets offrent des conditions logistiques ou matérielles telles qu'ils favorisent largement le taux de participation. Ainsi, par exemple, Ramey et Coll. (1976), en proposant des services sanitaires et alimentaires, atteignent un taux de participation de 95 %.

Lorsqu'on privilégie une démarche non coercitive, les responsables de projets doivent toujours s'interroger sur les raisons de non-participation des parents résidant dans la zone ciblée (Boutin, 1990). Pourquoi ces derniers sont-ils ou apparaissent-ils moins motivés ? Quelles raisons invoquent-ils à leur refus ? Sont-elles les causes réelles ? Comment pourrait-on intéresser les parents ? Comment pourrait-on les aider ?

De nombreux chercheurs actuels (Pourtois (Ed.), 1991) mettent l'accent sur la nécessité de s'intégrer au quartier dans lequel on implante une action, de « vivre » avec la population, afin que cette dernière apprenne à connaître les intervenants dans un contexte quotidien ; selon ces chercheurs, ce n'est qu'à ce prix que progressivement la confiance peut s'installer et le travail débuter. Au sein du quartier, la recherche de leaders avec lesquels des liens de confiance et de collaboration peuvent se créer, se révèle être une démarche fort intéressante.

L'abandon est aussi un phénomène à ne pas négliger. Les familles à faibles revenus sont le plus souvent la cible des projets d'intervention ; or, elles sont fréquemment en proie à de nombreux problèmes affectifs, matériels et pécuniaires qui sont à l'origine de l'abandon. Un tel état de fait constitue une embûche considérable et il incombe à tout intervenant d'y faire face : ce dernier est aussi un intermédiaire entre les participants et les organismes d'aide sociale ; il constitue un interlocuteur privilégié et doit être capable de fournir une aide psychologique et morale ; en cas de difficulté, il est une personne-ressource qui peut orienter les parents vers des instances susceptibles de résoudre certaines de leurs difficultés.

Néanmoins, la question reste posée de savoir si les programmes d'intervention sont capables d'intéresser et de maintenir la participation de familles difficiles à joindre, très pauvres et à risque.

Il serait urgent de mieux connaître les facteurs personnels, environnementaux — et notamment les réseaux sociaux des parents — qui conditionnent la participation à un programme. De la sorte, on pourrait mieux déterminer quels sont les programmes les plus appropriés en fonction des divers types de famille.

4.5. Effets pervers des programmes

Tout intervenant en éducation parentale doit être conscient que des contradictions et des effets négatifs, indésirés ou pervers apparaissent toujours lors d'une action d'intervention qui induit un changement. Par exemple, bon nombre d'auteurs signalent que les programmes d'éducation des parents peuvent accroître l'anxiété et le sentiment d'incompétence chez ces derniers face aux conseils des professionnels et ils observent des comportements d'impuissance et de dépendance susceptibles d'affecter l'efficacité des parents dans l'éducation de leur enfant (Hess, 1980 ; Westin, 1981). La formation des parents apparaît comme un « *système vivant* » (Bolle de Bal, 1981) qui transmet des connaissances, offre des possibilités d'initiative et incite à la réflexion mais qui, d'autre part, suscite de vives résistances et présente des contradictions parfois insolubles. Or, peu de recherches s'attachent à analyser ces effets et contradictions. Il est temps de se pencher sur ces derniers si on veut acquérir une connaissance plus exacte et plus approfondie de l'impact des programmes d'intervention.

Un des effets négatifs d'un projet d'action est celui qui aboutit à installer le doute, l'incertitude, voire le déséquilibre, dans l'esprit des personnes chez qui on veut modifier les attitudes, les opinions, les conduites éducatives. Quel droit nous autorise à changer leurs valeurs, leur culture, leurs pratiques ? Cette interrogation, éminemment importante, nous a incités à faire de ce thème un point fondamental. Nous proposerons ensuite une série de techniques d'intervention qui peuvent être pratiquées tout en sauvegardant, voire utilisant les multiples dimensions culturelles présentes au foyer.

5. « DÉCULTURATION » DES FAMILLES

5.1. Un problème éthique

Ainsi donc, un problème éthique sous-tend toute intervention en milieu familial. En voulant « éduquer les parents », les chercheurs ne courent-ils pas le risque de « déculturer » les personnes et de leur faire perdre leur identité, voire leur équilibre ? Les objectifs éducatifs des divers groupes culturels sont différents. Le programme proposé ne conduit-il pas à imposer des normes inspirées des valeurs du chercheur et de la classe dominante (Perron et Misès, 1984 ; Dembo, Sweitzer et Lauritzen, 1986 ; Terrisse, 1987) ?

Certes, diverses recherches scientifiques ont mis en évidence des facteurs favorables au développement et à l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Cependant, avec P. Durning (1989), il convient de se demander si les

recherches en éducation familiale peuvent, au-delà de l'analyse des systèmes de valeurs, faire des propositions prescriptives. En fait, une intervention ne devrait jamais prétendre à une « justification scientifique ». « *La science n'apporte en effet qu'une connaissance essentielle des processus, une évaluation parfois rigoureuse des effets mais en aucun cas une légitimation du bien-fondé d'une action* » (Durning, 1989, p. 26). Il apparaît pourtant essentiel que les facteurs de privilège mis en évidence par les recherches scientifiques puissent être connus de tous afin que chacun puisse en bénéficier. Or, on sait que l'accès à l'information des classes défavorisées est beaucoup moins aisé que celui des classes supérieures. Les formateurs en éducation familiale peuvent faciliter l'approche de ces informations et les soumettre à l'analyse des personnes. La négociation, la concertation sont dès lors les démarches à favoriser.

La concertation entre les formateurs-chercheurs et les parents en lieu et place de programmes imposés de l'extérieur qui ne tiennent nullement compte des besoins, des valeurs, des pratiques éducatives de ces derniers ainsi que du dynamisme interne des familles devient une approche privilégiée par de nombreux concepteurs de programmes. Nous avons déjà abordé ce sujet précédemment. Une telle perspective est envisagée non seulement en vue d'une efficience accrue de l'action entreprise mais aussi par respect des personnes, de leur culture et de leurs perceptions singulières.

Ceci dit, il reste évident que dans toute intervention, il y a risque de manipulation et risque, pour toute négociation ouverte, de se trouver prisonnière des puissants canaux institutionnels. Pour limiter le plus possible ces risques, M. Crozier et E. Friedberg (1977) proposent la « *négociation implicite* » : le chercheur propose aux acteurs concernés le développement de nouvelles capacités afin de modifier le système. Les acteurs y répondent en saisissant les opportunités qui se présentent du fait de cette proposition mais éventuellement en les transformant. Dans ce cas, le chercheur n'impose pas son modèle mais au contraire approfondit son analyse en s'aidant des réponses des intéressés et améliore ses propositions en conséquence. Il établit ainsi un cycle d'actions et de réactions dans une optique de coopération plus large. C'est par le biais de l'analyse et de l'interprétation continuelles du comportement que la négociation implicite a lieu. Elle respecte ainsi les apports des deux parties. Ensuite, la négociation peut s'ouvrir au fur et à mesure que s'installe la confiance. Nous retrouvons explicitée cette notion chez J. Habermas (1978) lorsqu'il parle de « *communication sans autorité* ».

Le danger est grand, en effet, d'utiliser à l'égard des parents une forme de relation basée sur la domination, sur ce que J. Habermas (1976) a appelé une « *rationalité instrumentale* » : dans ce cas, la relation intervenant-parents est du type sujet-objet. La motivation et l'intentionnalité des personnes ne sont pas prises en compte.

Il existe, a contrario, une « *rationalité communicationnelle* » dans laquelle le rapport sujet-sujet est privilégié. Les parents sont considérés avec leurs fins, leur langage, leur culture propre. Intervenants et parents vont tenter de partager le corps de valeurs véhiculées par les uns et les autres afin de mieux se comprendre. Le contexte est celui de l'intersubjectivité. Chacun est porteur de fins. L'essentiel est de ne pas soumettre l'autre à ses propres valeurs, à son propre projet.

Par ailleurs, des programmes d'intervention peuvent axer leur action sur une rationalité communicationnelle de type émancipatoire (Habermas, 1976). Celle-ci se caractérise par un rapport de réflexivité du sujet sur lui-même. Dans ce cas, l'intervenant ne domine pas les parents. Ce sont ces derniers qui par eux-mêmes, par un travail de conscientisation personnel peuvent arriver au changement émancipatoire. L'intervenant est seulement là pour ponctuer, reformuler et clarifier les discours, pour mettre en évidence les points essentiels, pour donner les moyens de l'analyse des événements et des situations.

Dans la perspective d'une rationalité communicationnelle, le parent n'est donc pas considéré comme un système passif et immobile. Le sujet devient acteur. Faire prendre conscience aux personnes de la façon dont ils ont été conditionnés par leur histoire peut les amener au changement (de Gauléjac, 1987, p. 45).

Notons aussi que ce type de rapport, basé sur l'intersubjectivité, peut être suscité entre les parents et l'enfant. Le danger existe en effet de provoquer chez les parents l'envie d'utiliser leur enfant pour satisfaire leurs propres fins, de s'en servir comme d'un instrument. On considère de plus en plus aujourd'hui qu'il est important que lui aussi devienne un sujet à part entière dans le système et non pas un élément du projet parental. Dans une relation de communication et d'intersubjectivité, on tentera donc d'harmoniser les fins.

5.2. Quelques techniques d'intervention

Des techniques d'intervention tentent de répondre aux perspectives et options qui viennent d'être formulées. Nous remarquerons que certaines des démarches mettent en œuvre plusieurs niveaux de « *l'agir* » de J. Habermas. De telles activités, particulièrement riches, sont à rechercher et à expérimenter. Les approches que nous présentons ci-après s'inspirent des travaux menés à Mons (1). Notons que beaucoup d'entre elles sont également utilisées dans d'autres projets. Loin d'être exhaustives, elles constituent des exemples qui nous paraissent illustrer les voies actuelles de la formation des parents.

a) Activités visant le développement de l'enfant

Ce type d'activités, présent dans de nombreux programmes proposés aux parents, visent à intensifier les habiletés cognitives, sensorielles, langagières, motrices, relationnelles, ... de l'enfant. Ces activités sont intéressantes à plusieurs titre : elles stimulent le développement de l'enfant, elles permettent de travailler sur les conduites éducatives des parents, elles accroissent les contacts parents-enfants, elles favorisent l'observation de l'enfant par le parent. Une telle démarche relève de « *l'agir instrumental* », premier niveau de l'action selon J. Habermas (1987).

Par ailleurs, certains concepteurs de programmes proposent aux parents de créer de nouvelles activités éducatives pour leur enfant. Cette démarche stimule les potentialités créatrices des parents et favorise leur accès à des compétences nouvelles ; elle permet donc le développement du parent. Comme la culture du milieu est prise en compte, on se place d'emblée dans un environnement signifiant pour le parent et l'enfant, ce qui facilite les apprentissages. La dimension dramaturgique est ici privilégiée.

b) Activités visant la stimulation du langage écrit

Les enfants de parents qui présentent des difficultés de maîtrise du langage écrit vont rencontrer à leur tour des problèmes dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture : cette observation maintes fois rapportée a suscité, chez de nombreux concepteurs de programmes, la mise au point d'activités relevant de ce domaine. Le programme d'éducation parentale développé à Mons propose la démarche suivante. D'abord, le parent est invité à imaginer une histoire pour son enfant, à l'enregistrer, à la transcrire. Le texte est alors soumis à d'autres parents ; en groupe, on en discute ; l'histoire corrigée, illustrée est ensuite diffusée au sein de la collectivité. Cette activité présente divers avantages : l'enfant voit l'adulte lire et écrire, ce qui favorise l'incorporation des habitus scolaires au sein du foyer ; le contenu des contes et des historiettes est culturellement accessible à l'enfant, ce qui facilite l'accès à l'écrit. Par ailleurs, comme dans les séquences de jeux éducatifs, ces activités de langage écrit stimulent le développement et de l'enfant et du parent. Dans ce type d'approche, les dimensions instrumentales et dramaturgiques sont mises en œuvre.

c) Séquences d'information

Tout programme dispose d'un contenu informatif qu'il va tenter de transmettre aux parents. Certains d'entre eux, comme nous l'avons signalé précédemment, imposent un modèle extérieur. D'autres au contraire, proposent des informations puis analysent les réponses des parents à ces propositions. L'étape importante est celle consacrée à la discussion et à l'analyse de l'information fournie, à la confrontation avec la réalité vécue et aux possibilités de transfert ou de transformation des propositions. Dans le but d'aider les parents à analyser l'information et de la confronter à la réalité familiale, il est possible de les inviter à se servir de modèles d'analyse tels que l'analyse comportementale ou l'analyse transactionnelle ou encore l'approche systémique... Ce type de perspective développe tout à la fois les aspects instrumental et normatif de l'action.

d) Stimulation à la création

Quelques programmes soulignent l'importance des activités de création dans tout processus de changement. Celles-ci touchent essentiellement à l'image de soi. Elles visent à rompre le cercle vicieux que les expériences négatives vécues jusqu'alors avaient mis en place (échecs, dévalorisations...), cercle vicieux qui avait installé toujours plus profondément les personnes dans leur sentiment d'infériorité. Dès lors, certains programmes mettent en place des ateliers de création où les parents ont la possibilité de s'exercer aux expressions verbale (récits...), théâtrale (marionnettes...), écrite (contes, activités éducatives...), manuelle (création d'une ludothèque...), etc. Ce type d'activité libère chez le parent des capacités nouvelles ; elle favorise une image de soi plus valorisée ; les habitus de la famille se modifient allant dans le sens d'une intensification de la croyance dans ses propres capacités. Cette démarche va à l'encontre du fatalisme. La dimension dramaturgique est ici fortement stimulée.

e) Technique des événements critiques

La technique des événements critiques est développée dans le projet DÉPART (Pourtois et Desmet, 1991). Le travail se réalise avec des parents

réunis en petit groupe. Il s'agit de projeter une diapositive, ou une courte séquence filmée ou encore de proposer un dessin ou une phrase (texte) qui traduit :

— soit une situation critique (par exemple, un enfant joue avec des allumettes) ;

— soit une situation coutumière mais susceptible de déclencher un problème (par exemple, l'enfant à l'heure du coucher) ;

— soit une pratique familiale, positive ou négative (par exemple, un adulte console un enfant ou le punit).

Le stimulus (diapositive, ...) déclenche chez les membres du groupe la réflexion et l'expression de leurs sentiments et pratiques. Cette technique a pour fondement la théorie des représentations sociales (voir à ce propos S. Moscovici et H. Hewstone, 1984). Quand des personnes s'efforcent de résoudre des problèmes familiers, elles ont recours à un corpus de connaissances emmagasiné par tradition et enrichi par les diverses observations, expériences acquises par la pratique. Il s'agit donc de faire surgir des images mentales qui dépendent d'engagements antérieurs à un système conceptuel, une idéologie.

Les avantages de cette technique de travail sont nombreux : l'évocation de problèmes familiers et communs à beaucoup de parents engendre un effet d'apaisement ; la mise en commun de suggestions permet de trouver d'autres solutions au problème ; l'information horizontale facilite l'intersubjectivité ; la diversité des pratiques et des opinions va jouer un rôle dans la production de nouvelles significations. En fait, nous retiendrons surtout que cette approche, grâce à un travail de conscientisation et de réflexion, va stimuler le changement des perceptions, des représentations et des habitus et est susceptible de susciter chez les participants une nouvelle construction de la réalité qui les guidera vers de nouvelles pratiques éducatives.

Nous ajouterons ici une technique proche des événements critiques : celle du scénario interactif. Pour J. Kellerhals et Al. (1986), elle consiste à proposer aux membres d'un groupe un scénario de résolution de problème relatif à une situation fréquemment rencontrée dans leur collectivité et à leur demander de le traiter de manière interactive. En d'autres termes, on demande au groupe de « négocier », de manière acceptable pour chacun, un plan d'action relatif à une situation-problème souvent présente dans leur groupe d'appartenance. Par exemple, l'auteur précité propose d'élaborer, par négociation, les moyens à mettre en œuvre pour prévenir l'apparition de comportements de toxicomanie chez leur enfant. On n'étudie pas ici les conduites effectives des personnes mais on tente de cerner les représentations sociales spontanées des membres du groupe. On dépasse ici le plan des opinions individuelles pour dégager les représentations collectives. Cette approche favorise le développement normatif et communicationnel.

f) Jeu de rôle

Pour Moreno, inventeur du jeu de rôle, tout homme possède en lui une série de rôles différents, actuels ou potentiels, qui s'actualisent selon les situations et les interlocuteurs. Le jeu de rôle a pour but de faire surgir ces divers rôles en plaçant les sujets dans des situations déterminées. Mis dans un tel contexte, les acteurs vont « *utiliser leurs "répertoires personnels de comportements" et enchaîner les échanges en fonction du sens qu'ils attri-*

buent aux attitudes et paroles des partenaires » (Ancelin-Schützenberger, 1981, p. 34). On est ici dans une perspective proche de l'interactionnisme symbolique (Mead, Blumer, Goffman, etc.) qui examine les comportements en fonction du sens que l'acteur attribue aux événements et aux actes de l'autre. Ajoutons que dans le jeu de rôle, on demande aussi aux personnes de changer de rôle.

Le jeu de rôle est une technique intéressante pour diverses raisons : elle permet de révéler que la plupart de nos actions sont des rôles appris dans l'enfance et intériorisés au point de devenir non conscients et automatiques ; elle suffit souvent à rendre possible l'apprentissage de nouveaux comportements ; elle entraîne à la flexibilité comportementale ; elle suscite de nouvelles représentations. En d'autres termes, le jeu de rôle est apte à lever un tant soit peu le voile qui occulte la réalité sociale et à permettre la mise en place de nouvelles pratiques éducatives et sociales. Les dimensions normative, dramaturgique et communicationnelle sont ici aussi largement stimulées.

g) Autoformation biographique

L'autoformation biographique consiste à proposer au sujet d'opérer une réécriture de sa propre vie. C'est se montrer et communiquer à l'autre et à soi, ce qui nous constitue comme unique : les instants formatifs de notre histoire, les événements marquants, ce que nous avons vécu et ce qui nous a influencé. Elle permet un processus de distanciation de l'individu par rapport à son histoire. L'inviter à effectuer une telle activité, c'est lui permettre de prendre conscience de la façon dont ses « choix » ont été conditionnés, c'est lui donner la possibilité d'agir sur lui-même, d'opérer un travail sur ce qu'il est (de Gauléjac, 1987). En réalité, dans l'autoformation biographique, on tente de rendre lisible et signifiant ce qui, toujours, a été occulté (Bertaux, 1989). En effet, les processus sociaux sont d'autant plus agissants que les acteurs se doutent moins de leur existence. « *Plus l'individu tend à ignorer qu'il est le produit d'une histoire, plus il en est le prisonnier* » (de Gauléjac, 1987, p. 43). L'apport de cette technique réside dans sa capacité à créer un changement au sein des schémas de conduites stéréotypés et peu accessibles à notre conscience. Notons qu'elle constitue un bel exemple d'une rationalité communicationnelle de type émancipatoire. Elle privilégie l'aspect normatif de « *l'agir* ».

h) Entretiens de médiation

La démarche débute par un entretien non directif avec un groupe de sujets (enfants, parents, enseignants, travailleurs sociaux...) sur un thème prédéterminé (violence, droits de l'enfant...). Le rôle de l'intervenant consiste, dans cette première étape à faciliter, à stimuler l'expression des personnes ; il leur donne la possibilité de compléter, de nuancer, de corriger ou de développer leurs propres dires. Ce premier entretien est filmé.

La deuxième étape consiste, avec l'accord du groupe enregistré, à projeter cet entretien à un autre groupe. Par exemple, on anime et on filme un groupe d'enfants s'exprimant à propos d'un thème donné. L'enregistrement est alors proposé aux parents de ces enfants. Il s'ensuit un débat entre les deux parties, débat animé par l'intervenant.

Dans un tel contexte de médiation (par la présence d'une caméra, d'un intervenant et du groupe), des propos sont exprimés qui ne l'auraient pas été dans une situation d'entretien direct et individuel. Les sujets du premier

groupe ont la satisfaction d'avoir été écoutés et d'avoir pu libérer leurs *propres opinions et leur ressenti profond.* Les participants du deuxième groupe, quant à eux, deviennent plus aptes à comprendre les comportements et sentiments des autres. Comme les entretiens de médiation prévoient le droit à la réponse, ils permettent la clarification des situations critiques et sont donc susceptibles d'engendrer le changement. Notons que l'intervenant devra être spécifiquement formé à gérer des situations de confrontation et de conflit. Cette technique développe les niveaux dramaturgique et communicationnel de l'action menée.

i) Formation par enquête

Les « enquêtes-participations » apparaissent de plus en plus actuellement. Il s'agit de « *recherches impliquant la participation des enquêtés à l'analyse de leur situation et de leurs problèmes, et à l'élaboration d'actions éducatives susceptibles de les aider à les affronter* » (Le Boterf, 1981, pp. 7-8). Ces enquêtes-participations ont pour but de dégager « *les besoins éducatifs essentiels* ». Il s'agit, en fait, d'aider les populations confrontées à des problèmes fondamentaux (alimentation, hygiène, santé, éducation...) à identifier elles-mêmes leurs propres problèmes, à réaliser une analyse critique pour rechercher ensuite une solution (ibidem, p. 8). Cette technique s'intègre dans le courant psychosocial (recherche participante). Elle est l'illustration de l'émergence d'un concept qui s'impose progressivement : celui de l'implication, qui renvoie à la dimension d'historicité et de vécu des personnes. L'intérêt d'une telle approche est qu'elle prend naissance dans l'expérience subjective des sujets pour construire le sens. Dès lors, elle facilite grandement le processus de changement. Elle s'inscrit tout à la fois dans les dimensions instrumentale, normative et communicationnelle de l'action. On est en présence ici d'une démarche qui privilégie une rationalité communicationnelle émancipatoire.

Certes, maintes autres méthodes et techniques de développement (de l'enfant et de l'adulte) pourraient être relatées. Nous avons sélectionné celles qui faisaient appel à l'approche phénoménologique de l'acteur, celles qui plaçaient les sujets dans un contexte d'intersubjectivité, celles qui reconnaissaient le parent dans ses finalités, ses expériences, son vécu. C'est, nous semble-t-il, la voie actuelle qui se dessine et qui concourt le mieux à la formation de parents conscients, émancipés et désaliénés. De cette manière, il apparaît que le rôle éventuellement négatif d'un projet de formation (tels les troubles de l'identité par exemple) pourra être évité et que le processus de « *personnation* » (Racamier, cité par Millet, 1987) — c'est-à-dire un processus qui répond au besoin d'autonomie, au « *plaisir du fonctionnement autonome* » — pourra être atteint.

6. CONCLUSIONS

6.1. Que retenir à propos des programmes d'éducation familiale ?

Les programmes de formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) sont loin d'être fondés sur une problématique simple. Nous avons abordé ci-avant certains éléments du débat et suggéré une série de propositions qui nous paraissaient contribuer à leur réussite. Certes, nous sommes

loin d'avoir épuisé la matière. De notre développement nous retiendrons six *points essentiels* :

— l'importance des contraintes sociologiques ne doivent pas conduire à la passivité et à l'immobilisme : rien n'est acquis, les éléments d'une structure peuvent toujours être modifiés et réorganisés à un stade ultérieur, par exemple sous l'influence d'une intervention ;

— la littérature scientifique semble être optimiste quant à la pertinence et à l'efficacité à long terme des programmes qui intègrent les parents dans le processus éducatif ;

— les programmes doivent être précoces et s'inscrire dans le cadre d'une prévention ; en outre, ils doivent être suffisamment complexes : un effort plus interdisciplinaire (pédagogie, sociologie, psychologie, anthropologie, économie...) et plus écosystémique (analyse des interactions entre les divers niveaux de l'action) devrait être envisagé ;

— un problème éthique essentiel sous-tend toute intervention en milieu familial ; il incite à opter pour une conception politique, théorique et philosophique basée sur une « *rationalité communicationnelle* » ;

— les programmes devraient aussi être analysés dans leurs effets pervers ;

— les méthodologies proposées mettent l'accent sur la conscientisation des acteurs en vue de l'émancipation à l'égard des normes qui structurent l'individu et en vue de mettre en place de nouvelles normes. On devrait parler ici d'« *action récurrente* » : la connaissance d'un domaine étudié modifie ce domaine. Par contrecoup, cette connaissance doit se modifier pour s'adapter aux modifications qu'elle a provoquées. L'interrogation qui doit constamment s'imposer est de savoir si cette nouvelle réorganisation chez le sujet crée des normes, des valeurs, des habitus plus positifs que les précédents. Ainsi, devrait toujours s'installer un mouvement dialectique entre les prises de conscience et les réorganisations dans la lutte contre les déterminations sociales. L'action récurrente est en fait sans fin.

6.2. Quelles questions restent posées ?

— *Les programmes d'intervention sont-ils aptes à occasionner des changements importants et durables chez l'enfant et chez l'adulte ? Ou est-ce un leurre ?*

La question est certes fondamentale. Les évaluations rapportées dans la présente étude incitent à l'optimisme. Néanmoins, il reste encore de nombreuses preuves à apporter pour confirmer la positivité des interventions auprès des familles. Par ailleurs, une autre question sous-tend la première :

— *Pourquoi et vers quoi provoquer le changement ?*

On peut se demander si cette volonté de faire changer ceux qui ne correspondent pas à la norme sociale n'émane pas de l'idéologie des classes moyennes de notre société occidentale. Il est clair que de nombreux programmes sont la création de cette classe privilégiée et développent ses valeurs. On peut néanmoins se demander si ces dernières sont celles qui conduiront les enfants, les adultes, les familles vers un mieux-être. Comment, en effet, définir ce concept sans qu'il soit imprégné de notre propre idéologie ?

Notons encore que si la mise en œuvre d'un programme correspond à un souci égalitaire, elle s'inscrit toujours dans un contexte économique visant un meilleur investissement d'une couche de la société peu productive (voir à ce propos la théorie du capital humain).

— *Les programmes d'intervention seront-ils susceptibles d'éviter les prises en charge lourdes ?*

En d'autres termes, dans quelle mesure une action à caractère préventif pourra-t-elle enrayer les interventions réparatrices ou remédiatrices ? Peut-on agir efficacement avant que les difficultés, telles que la délinquance, la maltraitance, les abus, les troubles psychologiques... ne soient installées ? Une réponse positive à cette interrogation nous donnerait des arguments pour répondre à la question précédente. Il reste pour cela à pratiquer des études longitudinales systématiques pour savoir quel type de programme réussit le mieux dans quel type de trouble. A ce propos, une autre question se pose que nous avons déjà soulevée : les programmes seront-ils capables d'atteindre les familles les plus nécessiteuses et les plus difficiles à joindre ? Cette interrogation s'accompagne d'une question parallèle :

— *Les programmes doivent-ils se centrer sur les populations à risque ou doivent-ils être ouverts à tous ?*

La question n'est pas simple. Il existe des défenseurs de l'une et de l'autre solution. Démocratiquement, les programmes devraient être ouverts à toute population. Remarquons cependant qu'il existe des programmes payants, visant à améliorer les relations intra-familiales. Etant donné le coût de ces interventions, celles-ci sont seulement destinées aux familles économiquement favorisées.

En outre, une étude antérieure (Pourtois et Delhaye, 1981) a montré qu'un programme d'intervention développé dans un milieu hétérogène — programme qui avait amené la participation de parents de milieux contrastés — rapportait davantage de bénéfices aux familles déjà favorisées au départ (on parle, dans ce cas, d'« effet St Mathieu »). On peut donc se demander si une telle procédure n'accentuerait pas encore la dualisation de la société. Il faudrait dès lors agir non plus dans une perspective d'égalité des chances mais dans celle de l'identité des chances et de donner davantage de ressources à ceux dont les conditions de vie ne leur ont pas fourni les atouts nécessaires à leur développement affectif, cognitif et social. Mais dès lors n'encourons-nous pas le risque de voir se créer des « ghettos », des espaces fermés pour familles défavorisées, ce qui ne ferait que renforcer la marginalité des personnes ainsi que leur étiquetage ?

— *Comment diffuser un programme d'intervention ?*

Le processus de diffusion d'un programme devrait-il être la répétition pure et simple d'un programme déjà éprouvé ou bien une adaptation partielle ? Ou encore tout programme serait-il toujours, totalement, spécifique ?

Dans la réalité, il apparaît que la prise en compte des particularités locales sont indispensables au succès d'un programme. Pourtant, il est clair qu'on ne peut continuellement tout réinventer. Il importe de tirer des leçons des erreurs passées. L'essentiel, semble-t-il, est de disposer d'un modèle flexible — plutôt que d'un modèle idéal — capable de s'adapter aux variations environnementales.

Notons que la dissémination de projets se heurte fréquemment à des oppositions de valeurs, d'objectifs et d'intentions entre la sphère éducative d'une part et la sphère polique d'autre part. L'obtention d'une collaboration est souvent longue et ardue. Le mécanisme de diffusion d'une innovation est toujours d'une extrême complexité et nécessite l'analyse approfondie de l'ensemble du système dans lequel le programme veut s'insérer.

— *Comment les programmes vont-ils s'intégrer aux instances déjà établies ?*

Nous savons que les familles pauvres et à risque (Nicolas, 1984) sont l'objet d'une prise en charge par un nombre considérable d'intervenants provenant de services (formels et informels) divers : instances sociales, éducatives, judiciaires, relatives à la santé, etc. Les programmes d'éducation parentale ne constitueraient-ils pas une intervention de plus ? Doivent-ils être ajoutés aux autres systèmes existants ou substitués à d'autres actions ? Nous constatons que la situation est délicate. Ici aussi, une nécessaire coopération est à installer si on ne veut pas risquer de placer des actions en compétition. Or, tous les services ne sont pas prêts à s'ouvrir à d'autres perspectives que les leurs. L'intégration est parfois difficile à réaliser. Elle nécessite de la part des intervenants beaucoup de souplesse et de flexibilité pour s'adapter au contexte local.

6.3. Pour conclure

Depuis leur début, les programmes d'intervention auprès des familles ont mûri ; ils se sont complexifiés ; ils sont, de plus en plus, scientifiquement étayés ; ils présentent des techniques d'intervention qui se répartissent mieux dans les différentes dimensions de « *l'agir* » de J. Habermas (le niveau instrumental, tout en restant important, est actuellement largement dépassé). Leur évaluation s'est ouverte à une méthodologie plus flexible et plus variée car beaucoup de programmes résistent à l'étude expérimentale ou quasi-expérimentale.

Néamoins, avec H.B. Weiss et F.H. Jacobs (1988), nous constatons que de nombreuses questions restent encore sans réponse précise. Les évaluateurs doivent rester attentifs à les traiter s'ils veulent apporter plus de crédibilité quant à la pertinence et à l'efficacité des actions menées.

Soulignons ici l'échec de toutes les tentatives progressistes menées par les instances scolaires dans leur lutte pour l'égalité des chances (Van Haecht, 1985). Dans leurs essais de réformes, elles n'ont jamais tenu compte de l'existence des familles et de leur impact sur l'enfant. Si les programmes d'intervention auprès des parents sont capables de prendre en compte les diverses dimensions qui entrent en jeu dans le système éducatif — donc, de considérer l'éducation dans une perspective écosystémique — on peut penser, on peut espérer que le 21e siècle verra l'éclosion et la diffusion d'une telle innovation à l'image de ce que fut le développement du système scolaire à travers le 20e siècle.

Jean-Pierre Pourtois
et Huguette Desmet
Centre de Recherche et d'Innovation
en Sociopédagogie familiale et scolaire
Université de Mons - Belgique

Note

(1) Programme DÉPART élaboré et expérimenté par le CERIS (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire). Université de Mons-Hainaut. Ce Programme a vu le jour grâce au soutien financier de la Fondation B. van Leer (La Haye). Voir à ce propos : Pourtois, J.-P. et Coll. (1984), « Eduquer les parents » ; Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991), Interventions socio-éducatives auprès des familles : le programme DÉPART.

Références Bibliographiques

ANCELIN-SCHÜTZENBERGER A. (1981). — **Le jeu de rôle,** Paris, PUF.

BATAILLE M. (1984). — **Une recherche-action coéducative.** Mémoire pour la soutenance d'un doctorat, Université de Toulouse-le-Mirail.

BEREITER C. et ENGELMAN S. (1966). — **Teaching disadvantaged children in the preschool,** Englewood cliffs, Prendice Hall N.J.

BERNE E. (1975). — ***Les jeux et les hommes,*** Paris, Stock.

BERNE E. (1977). — **Que dites-vous après avoir dit bonjour ?** Paris, Tchou.

BERTAUX D. (1989). — Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement, dans Pineau G. et Jobert G., **Histoires de vie** - T. 1, Paris, Ed. de l'Harmattan, pp. 17-38.

BERTRAND Y. et VALOIS P. (1982, 2e ed.). — **Les options en éducation,** Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education.

BOIVIN C., CLOUTIER M. et ALLARD F. — Intervenir auprès des adolescents et de leur famille en groupe multi-familial, dans Dansereau S., Terrisse B. et Bouchard J.-M. (sous la direction de), **Education familiale et intervention précoce,** AIFREF-GREASS, Montréal, Les éditions Agence d'ARC, pp. 340-352.

BOLLE DE BAL M. (1981). — **Approche psycho-sociologique de la société contemporaine,** Bruxelles, Presses de l'ULB.

BOUCHARD C. (1985). — Famille et recherche : où en sommes-nous ? dans **Apprentissage et Socialisation,** vol. 8, n° 1, pp. 52-55.

BOUCHARD J.-M. et coll. (1981). — **Projet d'intervention à la maison.** Rapport de recherche pour l'année 1979-1980, Montréal, Université du Québec.

BOUCHARD J.-M. (1985). — L'intervention éducative en milieu familial, dans **Apprentissage et Socialisation,** vol. 8, n° 1, pp. 41-51.

BOUCHARD J.-M. (1989). — De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit, dans Durning P. (sous la direction de), **Education Familiale,** Paris, Mire-Matrice.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers,** Paris, Ed. de Minuit.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction,** Paris, Ed. de Minuit.

BOUTIN G. (1990). — Les programmes d'éducation parentale : questions méthodologiques, dans Dansereau S., Terrisse B. et Bouchard J.-M. (sous la direction de), **Education familiale et intervention précoce,** AIFREF-GREASS, Montréal, Les Editions Agence d'ARC, pp. 129-137.

BRONFENBRENNER U. (1975). — Is early intervention effective ?, dans Friedlander P.Z., **Exceptional enfance : assessment and intervention,** New-York, Brunner and Mezel Inc., pp. 449-475.

BRONFENBRENNER U. (1977). — Toward an experimental ecology of human development, dans **American psychologist,** vol. 32, pp. 513-531.

BROWN B. (ed.) (1978). — **Found : long-term gains from early intervention,** Westview, XXI.

BROWN L.H. et KIDWELL J.S. (1982). — Methodology and families study : the other side of caring, dans **Journal of Marriage and the family,** 44, 4, pp. 833-839.

CLARKE-STEWART K. et FEIN G. (1983). — Early childhood programs, dans Mussen P. (ed.), **Handbook of child psychology : infancy and developmental psychobiology** (vol. 2), New-York, Wiley.

Consortium for Longitudinal Studies (1983). — **As the twig is bent : Lasting effects of preschool programs,** Hillsdale, Erlbaum.

CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système,** Paris, Ed. du Seuil.

de GAULÉJAC V. (1987). — **La névrose de classe,** Paris, Hommes et Groupes éditeurs.

DEMBO M.H., SWEITZER M. et LAURITZEN P. (1985). — An evaluation of group parent education : behavioral, PET, and adlerian Programs, dans **Review of Educational Research,** vol. 55, n° 2, pp. 155-200.

DESMET H. (1983). — **L'éducation familiale, facteur de changement,** mémoire de fin d'étude effectué sous

la direction de J.-P. Pourtois, Université de Mons-Hainaut, Faculté des Sciences *Psycho-pédagogiques*.

DESMET H. et POURTOIS J.-P. (1988). — **L'instrumentation de recherche en éducation familiale,** Actes du Colloque de l'ACFAS, « Axes de recherche en éducation familiale et intervention précoce », Montréal, pp. 6-20.

DUMAS J.E. et WAHLER R.G. (1983). — Predictors of treatment outcome in parent training : mother insularity and socio-economic disadvantaged, dans **Behavioral Assessment,** 5, pp. 301-313.

DUMAS J.E. (1984). — Child, adult - interactional, and *socio-economic setting events als predictors of parent training outcome*, dans **Education and Treatment of Children,** 7, pp. 351-364.

DUMAS J.E. (1991). — Recherche et intervention sur l'interaction mère-enfant : l'importance du contexte, dans Provost M.A. et Tremblay R.E., **Famille, Inadaptation et Intervention,** Montréal, Edition Agence d'ARC, Presses Universitaires de Nancy, pp. 19-39.

DUNST C.J. et TRIVETTE C.M. (1988). — **Enabling and Empowering Families : Principles and guidelines,** Cambridge, M.A., Bookline Books.

DURNING P. (1989). — **Parentalité et professionnalité en éducation familiale,** Note de soutenance, Thèse sur travaux sous la direction de J.-C. Filloux, Université de Paris X - Nanterre.

EPTING R. et coll. (1974). — **Technical assistance development system,** Chapel Hill, North Carolina University.

FAVRE B. et MONTANDON C. (1989). — Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois, Genève, **Cahiers du Service de la recherche sociologique,** n° 30.

FRACASSI A., MARQUÈS M.-F. et WALTER J. (1985). — ***La pauvreté, une approche plurielle,*** Paris, ESF.

GINOTT H.G. (1965). — **Between parent and child,** New-York, MacMillan.

GORDON T. (1977). — **Parents efficaces,** Montréal, Editions du Jour.

GORDON I. et coll. (1981). — **Tracing trends in child and family services,** Ira Gordon's Programs, ERIC - E.D., 200-860.

GRAY S.W. et coll. (1982). — **From 3 to 20 : the early training project,** Baltimore, University Park Press.

GRAY S.W. (1983). — Endearing effect on early intervention : *perspectives and perplexities*, **Peabody Journal of education,** 60, 3, pp. 70-83.

HABERMAS J. (1976). — **Connaissance et Intérêt,** Paris, Gallimard.

HABERMAS J. (1978). — **La technique de la science comme « idéologie »,** Paris, Denoël.

HABERMAS J. (1987). — **Théorie de l'agir communicationnel,** T. 1, Paris, Fayard.

HAGER D. et DE LELLIS A. (1977). — **Community involvement for classroom teachers,** Charlottesville, Community Collaborators.

HEBER F.R. (1977). — *Recherche sur la prévention* du retard socio-culturel par une prévention précoce, dans **Le Retard mental, l'enfant et son milieu,** Union *Internationale de Protection de l'Enfance (Recueil* de documents présentés lors d'une session du Groupe consultatif de l'UIPE pour les problèmes sociaux de l'enfance et de la jeunesse, Ostende, 21-25 novembre 1977).

HESS R.D. (1980). — Experts and amateurs : some unintended consequences of parent education, dans Fantini M. et Cardenas R. (eds.), **Parenting in a multicultural society,** New-York, Longman, pp. 3-16.

HOFMEISTER A.M. (1975). — **The telepac project : a service delivery model for the severely handicapped in rural area,** Logan, Utah State University.

KAHN A.J. et KAMERMAN S.B. (1982). — **Helping America's families,** Philadelphia, Temple University Press.

KELLERHALS J. et al. (1989). — Quelques problèmes, méthodes et résultats d'une approche sociologique des normes d'équité, dans Pourtois J.-P. (sous la direction de), **Les Thématiques en éducation familiale,** Bruxelles, De Boeck - Wesmael.

LE BOTERF G. (1981), L'enquête-participation en question, Paris, **Théorie et Pratique de l'Education permanente.**

LOMBARD A. (1981). — **Success begins at home,** Toronto (Ontario), Educational Foundation for Preschoolers, Lexington Books.

LAZAR I., HUBBEL V., MURRY H, ROSCHE H., ROYCE J. (1977). — **The persistence of preschool effects : a long-terme folluw-up of fourteen infant and preschool experiments,** The Consortium on Development Continuity, Final Report, Washington, Governmental Printing Office.

MACBETH A.M. (1989). — **Involving Parents,** Oxford, Heinemann.

Mc CORD (1988). — Evaluation des interventions : en *premier lieu, ne pas nuire, dans Durning P. (sous la* direction de), **Education Familiale,** Paris, Mire-Matrice.

MILLET L. (1987). — Projet éducatif et trouble de la personnation, dans Bru, M. et Not L., **Où va la pédagogie du projet ?,** Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

MONNIER R. et POURTOIS J.-P. (1987). — **Relations Ecole-Famille - Formation des maîtres,** Bruxelles, Labor.

MONTANDON C. et PERRENOUD P. (1987). — **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Berne, Peter Lang.

MONTANDON C. (1991). — L'école dans la vie des familles, Genève, **Cahiers du Service de la recherche sociologique,** n° 32.

MORGAN G. et RAMIREZ R. (1983). — Action-Learning : a holographic metaphor for guiding social change, dans **Human Relations,** 37, 1, pp. 1-28.

MOSCOVICI S. et HEWSTONE H. (1984). — De la science au sens commun dans Moscovici S. (sous la direction de), **Psychologie sociale,** Paris, PUF.

NICOLAS J.-P. (1984). — **La pauvreté intolérable. Biographie sociale d'une famille assistée,** Toulouse, ERES.

PATTON M.Q. (1980). — Making methods choices, dans **Evaluation and programm planning,** 3.

PELLETIER J. (1985). — L'enfant en difficulté et sa famille, dans **Apprentissage et socialisation,** vol. 8, n° 1, pp. 17-29.

PERREZ M. (1980). — Implementierung nenem erziehungsverhaltens : interventionforschung im Erziehungsstilbereich, dans Schweewind A. et Herrmann T., **Erziehungsstilfarschung,** Bern, Verlag Hans Huber.

PERRON R. et MISÈS R. (1984). — **Retards et perturbations psychologiques chez l'enfant,** Paris, Les publications du CTNERHI, Diffusion PUF.

POURTOIS J.-P. et DELHAYE G. (1981). — L'enjeu scolaire, Incidence d'une animation éducative sur le projet parental, dans **Population et Famille,** Bruxelles, 52, 1, pp. 63-84.

POURTOIS J.-P. et coll. (1984). — **Eduquer les parents,** Bruxelles, Labor.

POURTOIS J.-P. et FORGIONE A. (1985). — Essai d'éducation parentale — Recherches-actions menées dans la région de Mons (Belgique), dans **Apprentissage et Socialisation,** vol. 8, n° 1, mars 1985.

POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1987). — Susciter l'égalité des chances des élèves socialement défavorisés — Programmes d'intervention intégrant les parents au processus d'apprentissage — **Dossiers Pauvreté et Précarité** - Fondation Roi Baudouin - n° 4 « Instruire et former pour lutter contre la pauvreté », Bruxelles.

POURTOIS J.-P. et FAJFER A.-C. (1987). — **Grands-parents : leur place et leur rôle face à l'éducation,** Rapport de recherche, CERIS, FSPP, Université de Mons - Hainaut.

POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1988). — **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines,** Bruxelles, Mardaga.

POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1991). — Interventions socio-éducatives auprès des familles : le programme DÉPART, dans Provost M.A. et Tremblay R.E., **Famille, Inadaptation et Intervention,** Montréal, Editions Agence d'ARC, Presses Universitaires de Nancy.

POURTOIS J.-P. (sous la direction de) (1991). — **Innovation en éducation familiale,** Bruxelles, De Boeck - Wesmael.

RAMIREZ R. (1983). — Action-Learning : a strategic approach for organizations facing turbulent conditions, dans **Human Relations,** 36, 8, pp. 725-742.

REICHARDT C.S. et COOK T.D. (1979). — Beyond qualitative versus quantitative methods, dans Reichardt C.S. et Cook T.D. (sous la direction de), **Qualitative and quantitative methods in evaluation research,** Beverly Hills, Sage.

RAMEY C. et coll. (1976). — The Carolina abecedarian project ; a longitudinal and multi-disciplinary approach to the prevention of developmental retardation, dans Tjosem T. (ed.), **Intervention strategies for high risk infants and young children,** Baltimore, University Park press.

ROBERTS T.B. (ed.) (1975). — **Four psychologies applied to education,** New-York, John Wiley and Sons.

ROBINSON B.E. (1977). — **Mandala : developing parenting skill through a simulation game,** Charlotte, University of North Carolina.

SCHWEINHART L.J. et WEIKART D.P. (1980). — **Young children grow up : the effects of the Perry Preschool Program on youth through age 15,** Ypsilanti, High/Scope, Educational Research Foundation.

SWIFT C. et LEVIN G. (1987). — Empowering : An emerging mental Health Technology, dans **Journal of primary Prevention,** 8 (1 et 2), pp. 71-94.

TERRISSE B. et JOLY D. (1989). — Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (PEF) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge prescolaire, dans Pourtois J.-P. (ed.), **Les Thématiques en éducation familiale,** Bruxelles, De Boeck - Wesmael.

TOPPING K.J. (1986). — **Parents as educators. Training parents to teach their children,** London and Sydney, Croom Helm.

VAN HAECHT A. (1985). — **L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse,** Bruxelles, Ed. de l'ULB, Institut de Sociologie.

VOGEL J. (1989). — L'occultation culturelle de la nouvelle pauvreté, dans **Courrier Hebdomadaire, Centre de Recherche et d'Information socio-politique,** n° 1259-1260.

WEIKART D. (1980). — **High/scope Educational Research Foundation,** Publications sur micro-fiches, E.D. 193-903, E.D. 192-904, E.D. 183-286.

WEISS H.B. et JACOBS F.H. (Ed.) (1988). — **Evaluating Familiy Programs,** New-York, Aldine de Gruyter.

WESTIN J. (1981). — **The coming parent revolution : Why parents must toss out the « experts » and start believing in themselves again,** Chicago, Rand Mc Nally.

ZIGLER E. et coll. (1979). — **Projects Head-Start : a legacy of the war on poverty,** New-York, Free Press.

ZIGLER R. et BERNAN W. (1983). — **Discerning the future of early childhood intervention,** American Psychologist, 38 (8), pp. 894-906.

NOTES CRITIQUES

BERTHELOT (Jean-Michel). — **L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie.** — Paris : PUF, 1990. — 249 p. — (Sociologie d'aujourd'hui).

Définissant l'intelligence comme « la capacité d'établir des liens et de saisir des relations », J.-M. Berthelot entend dans cet ouvrage théorique « *saisir le fonctionnement* de l'explication en sciences sociales », et ce « à partir de la connaissance en acte ». C'est donc à partir d'analyses sociologiques précises qu'il va s'interroger sur le mode d'intelligibilité à l'œuvre dans les sciences sociales, et la valeur de vérité de ce mode. Cette ambition théorique l'amène naturellement à relativiser les clivages convenus, tels qu'explication/compréhension (et ses avatars objectivisme/subjectivisme, qualitatif/quantitatif..., en s'interrogeant plus fondamentalement sur leur capacité explicative respective, sur l'existence d'autres modes d'intelligibilité, et sur la façon de penser l'unité de cette coexistence, dans un même champ, de modes d'intelligibilité différents.

Sans prétendre résumer fidèlement ici la substance d'un livre dense dont l'assimilation n'est pas immédiate, soulignons trois pistes qui nous paraissent susceptibles d'interpeller spécifiquement le « milieu » des Sciences de l'Education.

Tout d'abord ***la notion de schèmes d'intelligibilité,*** comme matrice d'explications permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison. A partir de textes de sociologues aussi différents que Marx, Durkheim, Lévi-Strauss ou Morin, J.-M. Berthelot dégage une typologie idéal-typique des schèmes. Il distingue a) des schèmes de dépendance — on privilégie la dépendance de l'élément à expliquer vis-à-vis d'une série de facteurs objectifs —, cette dépendance pouvant être de type causale ou *fonctionnelle* ; b) des schèmes de signification (ou herméneutique), concevant l'explicandum comme une signification, avec là aussi plusieurs variantes, la signification pouvant se référer à un système de relations formelles constituant un code (schème sémiologique), ou à un noyau de représentations (schème symbolique) ; c) des schèmes de composition — l'explication résulte de la composition d'éléments divers —, cette composition pouvant se réaliser par agrégation d'intentionnalités, ou par insertion dans un système de forces antagonistes (schème dialectique).

Ces trois « familles » de schèmes abordent le réel dans des perspectives différentes, valorisant les structures (a), le *sens* (b), le *procès ou l'histoire* (c). Ils constituent l'armature logique et cognitive qui préside à la production de l'intelligibilité. Avec des exemples précis, J.-M. Berthelot montre comment l'explication n'est jamais simple déploiement d'une méthode de traitement des données, mais bien un type de lecture du réel, assise sur tel ou tel schème.

Berthelot souligne l'intérêt d'approches suivant le plus loin possible la direction suggérée par un schème, alors que ce mode de recherche de l'intelligence d'un objet est souvent critiquée comme réductrice, l'argument majeur étant la complexité, la labilité, la multidimensionnalité de l'objet et l'impossibilité de l'enfermer dans une formule. Or, *dit-il*, « *user d'un outil cognitif* ne signifie en rien partager les dérives ontologiques ou philosophiques auxquelles il peut donner lieu : procéder à une analyse fonctionnelle ne fait pas ipso facto de son auteur un fonctionnaliste, pas plus qu'user du formalisme logique ne l'inscrit dans un positivisme réducteur ». Les analyses structurées en fonction d'idéaux types logico-cognitifs ont un grand intérêt heuristique : « ils ne postulent pas une réalité dont ils se voudraient le reflet, mais des processus qu'ils permettent *d'éclairer* ».

Cela dit, ce travail de formalisation des diverses logiques explicatives va permettre de « saisir le jeu complexe d'interférences et de transferts qu'elles autorisent et de dépasser aussi bien la métaphore du bricolage que le recours parfois incantatoire à une complexité toujours inaccessible et indicible ». Et Berthelot de montrer comment, dans le travail des sociologues, les schèmes interfèrent constamment, et sont fréquemment évoqués tour à tour à propos d'une même relation empirique (sur la base de processus de neutralisation d'un schème par un autre), voire intégrés dans des explications complexes. Même si chaque *schème paraît porteur d'un mode d'intelligibilité irréductible*, l'analyse de recherches concrètes (d'auteurs

aussi différents que Durkeim ou Maffesoli) témoigne d'interférences entre schèmes.

Seconde piste de réflexion, le constat que les schèmes n'ont pas seulement un contenu logique, mais s'inscrivent au sein d'une activité de connaissance qui est toujours, simultanément, un rapport au monde, autrement dit qu'ils s'accompagnent d'un complexe de croyances, de convictions éthiques, esthétiques, philosophiques... Reprenant le terme de « **thêmata** » (G. Holton), Berthelot montre, toujours à partir de productions sociologiques, que les résultats scientifiques sont interprétés en fonction d'engagements affectifs et symboliques, de représentations globales qui apportent un plus en termes de légitimité et d'« assurance épistémique ». Même si ce sont bien les schèmes qui constituent le cœur de la démarche scientifique, les thêmata apportent des éléments d'intelligibilité qui échappent complètement aux critères de validité « scientifiques » Ces thêmata peuvent rester dans l'implicite, surtout dans les sciences « dures » où domine paradigme unique, par contre « ils émergent chaque fois qu'une théorie, une discipline ou une science connaissent une crise de leur modèle de légitimité ».

Il ne suffit donc pas de suivre une méthode pour faire œuvre de scientifique ; le procès de connaissance est « toujours menacé de substituer ses certitudes internes à l'analyse rigoureuse des faits »... les schèmes s'inscrivent dans un « enracinement symbolique dont la puissance est toujours susceptible de subvertir leur usage scientifique ».

Comment, dans ce contexte, apporter des éléments de conviction, autrement dit **la notion de preuve** a-t-elle un sens ?

Même si l'air du temps est plutôt au relativisme et au constructivisme (la validité n'ayant de sens qu'à l'intérieur d'une théorie ou d'un paradigme, les faits étant produits et « expliqués » dans ce cadre), Berthelot souligne que la question de l'aptitude d'une production à transcender ses conditions originelles d'élaboration reste fondamentale dans le milieu scientifique, qui, sur la longue période, met en œuvre un critère d'évaluation qui dépasse la simple adéquation de l'hypothèse et des faits au sein d'un langage donné. Et si la notion de preuve a un sens, il est dans « l'aptitude des théories à se dégager de cette gangue originelle, à accéder à un langage commun, et a résister aux multiples épreuves que constitue leur utilisation par la communauté scientifique ».

Se pose alors le problème de la comparaison du pouvoir explicatif de différentes analyses, souvent considéré comme insoluble, l'affirmation de l'incommensurabilité s'appuyant volontiers sur des arguments méthodologiques (cela n'a pas de sens de comparer approches qualitatives et quantitatives par exemple). Or, affirme Berthelot, « justifié et de simple bon sens lorsqu'il s'agit d'évaluer une production singulière — il serait aberrant d'appliquer à une enquête par histoires de vie les normes de validité d'une modélisation — l'argument méthodologique devient problématique quand il s'applique à un champ d'études déterminé où le problème posé est d'articuler les approches afin de parvenir à une intelligence plus riche et plus fine de l'objet ».

A ses yeux, l'absence d'une « problématique d'évaluation comparative en sciences sociales ne tient donc pas, en son fond, à une impossibilité logique qui générerait le pluralisme des modes d'intelligibilité », mais renvoit plutôt à deux types de facteurs. D'une part au poids des grands engagements épistémiques et ontologiques, « toujours prêts à substituer à l'entreprise analytique et critique la certitude de leur implicite : la théorie alternative T′ est meilleure que la théorie initiale T parce qu'elle correspond mieux à ma conception du social et de sa connaissance ». D'autre part, aux enjeux sociaux de l'évaluation des productions scientifiques. En effet, la « preuve est d'abord une activité sociale », et une analyse sera socialement « vraie » et considérée comme féconde, riche de perspectives, et rigoureusement établie, « si et seulement si elle est reconnue comme telle par la communauté scientifique ». Il est clair qu'on ne peut survivre dans le milieu scientifique que si on est reconnu, publié, publique, avec du même coup, possibilité de bien des effets pervers...

Soulignons pour finir que même si ces propos théoriques peuvent apparaître éloignés du champ de la recherche en éducation, ils concernent des questions qui sont au cœur de bien des débats et invectives, qu'il s'agisse du caractère purement descriptif de telle ou telle recherche, de l'affirmation du primat d'une approche herméneutique en éducation, ou encore du caractère irréductible des oppositions entre paradigmes. L'ouvrage de Berthelot montre bien comment les implicites philosophiques tendent à durcir les oppo*sitions et à transformer en combat idéologique* les discussions qui seraient pourtant nécessaires sur la pluralité des approches et les schèmes d'analyse dans *le champ de l'éducation. Il convainc aussi du caractère* vain de ces débats, tant qu'on ne s'appuie pas sur des recherches concrètes... Le danger (et toute ressemblance avec ce qu'on observe dans le champs de la recherche en éducation ne serait pas fortuite), c'est de rester au niveau de professions de foi générales qui

« appartiennent au discours auto-réflexif du savant. Ils apprennent à quel ordre de légitimité chacun réfère son activité, non comment il résout pratiquement les problèmes de mise en relation et d'articulation des données empiriques et des propositions explicatives ». Bref, un livre difficile, mais combien tonique !

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne

BERTRAND (Yves). — **Théories contemporaines de l'éducation.** — Montréal : Agence d'Arc, 1990. — 249 p.

Voici un ouvrage particulièrement intéressant et ambitieux. Son but ? Repérer « les théories en éducation qui présentent des éléments de solution aux problèmes rencontrés par l'école actuelle » (p. 11), donc celles qui s'attachent à la fois à la situation présente et à la situation désirable de l'éducation.

L'auteur, Y. Bertrand, québecois, à l'écoute tout autant de l'Europe que de l'Amérique du Nord, est pour le moins un récidiviste. Une première fois, en 1979, dans « Les modèles éducationnels », il avait distingué trois modèles (systémiques, humanistes, sociaux). Une seconde fois, en 1982, avec son compère P. Valois, dans « Les options en éducation », il analysait cinq paradigmes éducationnels (rationnel, technologique, humaniste, institutionnel, inventif). Cette troisième fois, il restructure, enrichit et diversifie tous ces éléments autour de ce qui constituait déjà **le modèle** de la première étude, à savoir le triangle école-personne-société, en le rebaptisant sujet-contenus-société mais surtout en introduisant au sein même du triangle un quatrième terme, les interactions. Tant et si bien qu'il peut désormais faire surgir et rattacher les tendances éducatives contemporaines à l'un ou l'autre de ces quatre pôles. Les courants spiritualistes et personnalistes relèvent du sujet ; les courants sociaux, de la société ; les courants académiques, des contenus ; les courants psychocognitifs, sociocognitifs et technologiques, des interactions. Notons tout de suite cette prégnance du facteur interactions, puisque, sur les sept tendances, trois s'y rapportent. Ce modèle étant posé, nous pouvons maintenant parcourir chacune de ces tendances.

La fin du XXe siècle voit un retour des **théories spiritualistes** (Ferguson, Maslow, Krisnamurti, etc.) qui visent la transcendance du sujet, le détachement de toute subjectivité, la relation avec le divin et le mystique, à travers des expériences de l'unité où le je se perd dans l'Univers et fait l'expérience de la conscience cosmique. Une telle éducation transcendantale passe par l'écoute, la réceptivité, l'intuition, l'amour, le don de soi, la synergie spirituelle ; elle se traduit par la joie, un grand plaisir d'apprendre, l'extase. Psychologie humaniste, mystiques chrétiennes et zen s'allient ici pour définir une nouvelle pédagogie centrée sur l'étudiant en quête de son développement personnel et rencontrant pour cela des personnes-ressources, elles aussi tournées vers la « sagesse ». Il est possible que cette sensibilité heurte profondément la tradition scolaire institutionnelle hexagonale ; il n'en reste pas moins qu'elle se développe de façon conséquente dans le monde nord-américain.

Nous connaissons beaucoup mieux, depuis les années soixante, les **théories personnalistes** (Rogers, Gordon, Paré, etc.) qui tentent de promouvoir chez le s'éduquant l'émergence des ressources internes et de l'activité autonome, de façon à ce qu'il devienne capable de prendre en charge sa formation et le développement de sa personnalité. Pour Y. Bertrand cependant, les années quatre-vingt-dix signent l'acte de décès de ce courant. Pourquoi ? Parce qu'il est victime de ses propres contradictions, en ce sens qu'il ne peut faire autrement que de donner à l'étudiant des principes d'auto-organisation, que d'organiser un environnement éducatif pour un étudiant qui devrait en être le principal organisateur. Tant et si bien que, devant éduquer sans éduquer, les tenants de ce courant ont changé de théorie éducative et se sont tournés, les uns vers les courants spiritualistes, les autres vers l'enseignement coopératif.

Alors que les théories personnalistes s'effacent, les **théories psychocognitives** envahissent le champ éducatif. Processus d'apprentissage et caractéristiques de l'apprenant tiennent le haut du pavé. Nous n'insisterons donc pas sur leur présentation, nous contentant de rappeler quelques noms (Giordan, de La Garanderie, etc.) et les initiateurs (Piaget, Bachelard). On sent par contre que Y. Bertrand n'est pas loin de penser que ces théories sont par trop dominantes, ne serait-ce que parce quelles ne sont pas vraiment fondées scientifiquement. « La notion d'obstacle épistémologique serait devenue un obstacle épistémologique à la compréhension de la didactique et à sa propre compréhension » (p. 98). Est-ce à dire que leur pouvoir actuel dans le champ pédagogique est usurpé ?

Dans l'ordre des références obligées, les théories psychocognitives disputent le succès aux **théories technologiques.** Ces dernières sont à entendre dans un sens

très large et englobant ; elles désignent l'ensemble des supports à l'action, résultant de l'application systématique de connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques. Une première tendance s'articule autour de la systémique de l'éducation (ingénierie de la formation, objectifs pédagogiques, design de l'enseignement, etc.) et cherche à décrire la globalité des structures et à planifier l'ensemble des opérations (Gagné, Lapointe et... plus de cent modèles systémiques). Une seconde tendance, hypermédiatique, s'appuie sur la cybernétique, l'intelligence artificielle, les sciences cognitives, l'informatique et les divers médias (Solomon, Bergeron, etc.). A ce sujet, Y. Bertrand insiste plus particulièrement sur un courant original, celui de la formation minimale (Carroll, Régnier, etc.), qui pourrait devenir prochainement une nouvelle référence. Il note enfin que les théories technologiques signent la perte de contrôle par l'enseignant de l'acte éducatif au profit des experts et des spécialistes, et qu'à ce titre elles provoquent une réaction de défiance et des attitudes d'évitement et de détournement. (Qu'on songe ici à l'accueil fait aux référentiels qui tendent à se généraliser actuellement !).

En abordant les **théories sociocognitives,** on sera peut-être surpris d'apprendre que l'enseignement coopératif fait fureur aux Etats-Unis en cette fin de XXe siècle (Kagan, McLean, etc.). Ces théories socioculturelles interactionnelles mettent l'accent sur les facteurs extérieurs à la personne. On parlera donc beaucoup d'apprentissage en situation ou de pédagogie globale. On peut d'une certaine manière y voir une extraordinaire revanche de Dewey et de l'Education Nouvelle. Que cherche-t-on en effet, sinon à faire en sorte que l'organisation scolaire fournisse des situations d'apprentissage fondées sur l'expérience et permette aux étudiants de travailler en groupe et d'acquérir des comportements sociaux démocratiques ? On pourrait aussi croire que les théories des conflits sociocognitifs (Doise, Mugny, Perret-Clairmont, Gilly, etc.) confortent cette tendance. Y. Bertrand estime, pour sa part, qu'il n'en est rien en raison de leur caractère vague et trop théorique qui ne facilite pas les applications.

Quant aux **théories sociales** de l'éducation, elles reposent sur une vision large des transformations à apporter à la société (industrielle). Mais ici, on assiste à un déplacement des systèmes de référence : les références marxistes ou autogestionnaires laissent la place aux valeurs écologiques. A travers les pédagogies institutionnelles ou de conscientisation, on trouve encore certes quelques démarches intéressantes (Grand'Maison, etc.), mais on sent bien que des thèmes comme l'écosociété ou la maîtrise de l'avenir sont beaucoup plus porteurs et finalisent beaucoup plus les pensées sur l'éducation (de Rosnay, Jantsch, Toffler, etc.). On se tourne ainsi de plus en plus vers une pédagogie de l'acquisition d'une conscience écologique et sociale. En tout cas, manifestement, c'est ce qu'appelle Y. Bertrand lui-même, c'est bien là qu'il se situe.

Cette tendance prospective se heurte particulièrement aux **théories académiques** qui prêchent de plus en plus fortement pour un retour aux valeurs classiques traditionnelles afin d'éclairer les « barbares » plus ou moins instruits que nous sommes. Certains, plus traditionnalistes (Domenach, Adler, etc.), voient dans le passé la base éprouvée de l'organisation des contenus. D'autres (Miller, etc.) prônent une formation générale fondamentaliste (mouvement du retour à l'essentiel, transdisciplinarité, formation de base). D'autres encore se replient sur une école de l'excellence censée « traiter » la masse et la démocratisation. Ces théories témoignent de la persistance d'une emprise « humaniste » déconnectée sur l'école actuelle et du maintien de la centration sur les contenus qui se heurte à la volonté égalitaire démocratique.

A l'issue d'un tel parcours dans ces sept théories éducatives contemporaines, on peut se demander quels sont les mouvements dominants en France actuellement. Indéniablement, trois se distinguent particulièrement et s'affrontent selon le schéma suivant : théories psychocognitives et technologiques contre théories académiques. Trois autres sont moribondes ou peu développées : les théories personnalistes, spiritualistes et sociales. Une dernière va peut-être resurgir : les théories sociocognitives. Autrement dit, sur les quatre éléments qui constituent le modèle de base, deux sont en lutte (contenus et interactions) et deux sont exclus (sujet et société).

Au total, Y. Bertrand nous fournit là une remarquable source d'informations qui n'hésite jamais à privilégier le sens sur les contenus comme tels, ce en raison d'un remarquable esprit de classement et de synthèse et donc avant tout de la primauté de la recherche de la compréhension. Bien entendu, on pourra toujours reprocher à un tel ouvrage de ne pas être exhaustif et d'oublier certains auteurs (comme Meirieu ou Schwart) mais le lecteur aura tout loisir de compléter le tableau proposé.

Jean Houssaye
Université Louis Pasteur - Strasbourg

CREEMERS (B.), PETERS (T.), REYNOLDS (D.), Ed. — **School effectiveness and school improvement.** — Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1989. — 383 p.

Ce ouvrage rassemble des contributions qui se réclament de deux paradigmes distincts :

« School effectiveness » utilise des méthodes statistiques pour repérer les caractéristiques des écoles désignées comme efficaces par l'étude de leurs résultats. « School improvement » utilise un cadre d'analyse inspiré de la psychosociologie et des théories du management pour étudier les processus d'amélioration du fonctionnement des écoles.

Ces contributions ont été données au « second congrès international pour l'efficacité de l'école », tenu à Rotterdam en janvier 1989.

L'ouvrage contient le texte des cinq conférences plénières, de vingt-trois exposés en ateliers, et les compte rendus de l'état de la recherche dans huit pays.

La moitié environ des contributions sont néerlandaises. Ce livre témoigne donc d'abord de la vitalité de la recherche en Sciences de l'Education dans ce pays. Les autres émanent des Etats-Unis, du Canada, du Royaume-Uni et d'Israël.

Ces contributions traitent, pour l'essentiel, de cinq types de questions :

— *la validation statistique des modèles initiaux,*

— *l'exploration de nouvelles formes de l'efficacité,*

— *le passage à la pratique,*

— *les problèmes méthodologiques,*

et enfin l'*étude des processus* qui permettent aux innovations de s'installer durablement.

— *Validation statistique.*

Les premières études sur les facteurs d'efficacité des établissements portaient sur l'observation fine d'un petit nombre d'entre eux, ou sur l'étude d'une série de ces observations (méta-studies).

B.J. Fraser vérifie ici (p. 23-37) à partir des performances en mathématiques d'un échantillon de 18 000 élèves américains de 9, 13 et 17 ans un modèle de l'efficacité de l'enseignement proposé par H. Walberg. Sept facteurs, sur neuf que compte le modèle initial, sont vérifiés. Ils sont tous confirmés, chacun au moins à l'un des trois âges étudiés : capacité et motivation des élèves ; qualité et quantité de l'instruction : environnement dans la classe et à la maison ; temps passé devant la télé.

J. Scheerens, H.C.R. Nanninga et W.J.H. Pelgrum (p. 199-209) cherchent, pour leur part, à vérifier le modèle en cinq facteurs de l'efficacité des établissements proposé par Edmonds (1979), à partir d'une analyse secondaire des données de la seconde étude internationale sur les mathématiques conduite par l'IEA dans 18 pays, sur des élèves de 13 ans, en 1981-1983.

On y lit, avec plaisir, que la variance des écarts de performances entre écoles et entre classes est plutôt faible en France (p. 205), mais aussi que les données traitées (il est vrai ne permettant parfois d'approcher que médiocrement les facteurs) ne confirment que deux facteurs sur cinq — et les plus « tautologiques » :

— attentes positives des enseignants vis-à-vis des élèves ;

— possibilité d'étudier les contenus testés.

Le plus important est que les auteurs concluent de leur étude que certaines des caractéristiques des établissements efficaces ne sont en fait, que l'agrégation de certaines caractéristiques de leurs classes.

Il semble, d'après plusieurs textes de l'ouvrage, que l'offensive contre l'idée que l'enseignement ne pouvait rien contre les déterminismes sociaux, ait exagéré au début le poids propre de l'établissement. Elle se poursuit maintenant en distinguant le rôle de nombreuses instances [établissement, mais aussi classe, enseignants, groupe de pairs ou parents (1)], grâce aux techniques d'analyse multi-niveaux.

— *L'étude de nouvelles formes de l'efficacité* est sûrement la partie de l'ouvrage la plus stimulante et la plus prometteuse.

On reprochait au School Effectiveness movement de ne s'intéresser qu'aux performances académiques. Voici une étude qui porte sur les causes organisationnelles du bien être de l'élève en classe (primaire) (A. Knuver et H.P. Brandsma, p. 131).

On lui reprochait de prétendre que les facteurs d'efficacité des établissements ne dépendaient pas du type d'élèves qu'ils scolarisaient. En voici une autre qui porte sur ce thème précis. Elle montre que

(1) Cette tendance atteint jusqu'à la notion de « capital culturel » dans la dernière livraison de l'International Journal of Education Research, où G.W. Meijnen demande que l'on analyse précisément et expérimentalement par quels mécanismes le capital culturel constitue un atout scolaire. Il serait intéressant que le concept qui fondait le diagnostic de l'impuissance de l'école face aux déterminismes sociaux devienne lui même, dans le cadre d'une ingénierie sociale généralisée, un outil pour penser une action dont il voulait, au départ, montrer la vanité. (Cultural capital and learning progress, G.W. Meignen, in **IJER**, vol. 15, n° 1, 1991).

certains facteurs seulement valent pour les élèves de tous milieux sociaux et indique ceux qui valent pour les écoles (primaires) scolarisant les milieux défavorisés (C. Teddlie and al., p. 117).

Voici encore une étude très originale, des politiques de surdotations des zones difficiles, qui se demande de *combien diminuerait* l'intensité de la liaison origine sociale/réussite scolaire si toutes les écoles « ZEP » devenaient parmi les plus efficaces du pays (M.J de Jong et F.A Braster, p. 167).

On reprochait à ce mouvement de faire le jeu d'une éducation élitaire et académique. Voici une étude des caractéristiques des établissements où le taux d'abandon des élèves (drop outs) est le plus faible (Leithwood et al. p. 95).

— *Les problèmes de méthode* sont abordés de deux façons. Scheerens et Bosker (p. 241) défendent les études empiriques contre trois critiques : celle de mesurer des effets d'ampleur trop faibles, celle d'utiliser des indicateurs de résultats trop frustres, enfin celle de ne pas se préoccuper de la stabilité des performances des établissements.

Par ailleurs, dans une contribution importante, Scheerens et Creemers (p. 265) se préoccupent de la théorisation des résultats empiriques engrangés par ce courant d'étude. Se référant à la « théorie de la contingence » développée par H. Mintzberg ils insistent sur le fait que les facteurs d'efficacité d'une école dépendent de son environnement et sur le caractère distinct de l'action des différents niveaux (classe, établissement...). Ils proposent l'ébauche d'un modèle général dont l'idée centrale est que « les niveaux les plus élevés du système doivent fournir aux niveaux inférieurs de quoi mettre en œuvre plus facilement leurs tâches essentielles » (p. 273).

— *Trois contributions portent sur* **le passage de la recherche à la pratique,** W.T. Hoeben (p. 157) se demande s'il faut choisir entre innovation pédagogique et efficacité, à partir de l'étude du processus de rénovation dans un échantillon d'écoles primaires néerlandaises. La réponse est plutôt positive. Elle conduit l'auteur, non pas, évidemment, à plaider pour un arrêt de l'innovation, mais à demander qu'on se soucie davantage, en la concevant, de son effet sur les processus centraux d'apprentissage (p. 165).

Deux des conférences du congrès ont porté sur la mise en œuvre des résultats de la recherche (Good, p. 3 et Miller, p. 47). Il semble qu'existe ici un débat (qui n'est pas sans rappeler celui qui traversait la science économique au XIXe siècle), entre des modélisateurs stricts, dont l'indifférence aux questions posées par le passage recherche/pratique tolère facilement des utilisations assez normatives, (Walberg, Fraser) et ceux (Good) qui dénoncent la façon dont les bureaucrates (américains) ont parfois transformé en normes des résultats de recherche. Leur utilisation, selon eux, n'aurait dû être décidée que par les enseignants eux mêmes, compte tenu de leur expérience et de leur environnement.

— Parmi les études de **processus** présentées, une des plus intéressantes (Renihan, p. 365) porte sur les « questions de seconde génération ». i.e. non plus sur l'initialisation d'un processus d'amélioration mais sur ce qui permet de le faire durer. L'idée générale est que l'institutionnalisation doit rapidement remplacer le charisme des personnes. Elle est développée de façon suggestive à propos du rôle du chef d'établissement et de la formation continue.

Voici donc une série d'études qui construisent scientifiquement des faits, qui portent sur des sujets majeurs, et qui contiennent, certes à l'issue de développements techniques, des considérations qui parleront très immédiatement aux praticiens . Il est facile de voir la façon dont, dans les pays concernés, elles peuvent améliorer la précision du débat sur l'éducation. On pourra trouver certains résultats trop évidents. On aurait tort. La seule promesse que la science puisse tenir n'est pas d'étonner, mais de donner des résultats sûrs. En l'occurrence, il n'est pas inutile d'aider à faire le tri parmi les multiples propositions, contradictoires mais également plausibles, qui font l'ordinaire du discours sur l'éducation.

Un tel livre est tonique et optimiste, même si tel ou tel résultat peut attrister les tenants de telle pratique, en ce qu'il met en jeu un savoir dont les résultats peuvent visiblement se cumuler, s'appuyer sur les précédents... En ce sens, il tranche effectivement avec une partie de ce qui s'écrit sur l'Education, qui est encore affaire de maîtres à penser et de disciples, d'écoles, bref affaire de clercs.

On peut sans doute faire quelques critiques techniques à certaines études, mais dans l'ensemble, ce qu'il faut déplorer ne dépend pas des chercheurs : leurs études sont souvent des analyses secondaires de données recueillies pour d'autres buts. Le caractère systématique des conclusions, l'exhaustivité des modèles proposés en pâtissent certainement. Il est clair que des études optimales coûtent cher, mais les résultats obtenus devraient néanmoins inciter les responsables des différents pays à les entreprendre.

Denis Meuret
Ministère de l'Education nationale
Direction de l'Evaluation et de la Prospective

FRANÇOIS (Yannick). — **Françoise DOLTO : de l'éthique à la pratique de la psychanalyse d'enfants.** — Paris : Païdos Centurion, 1990. — 222 p.

L'ouvrage de Yannick François est le seul manuscrit sur son œuvre à avoir été parcouru et apprécié par Françoise Dolto elle-même quelques mois avant sa mort, comme le rappelle Catherine Dolto sa fille dans la préface. Ce compliment se justifie pleinement car ce livre constitue une présentation très claire des principales dimensions des écrits de Françoise Dolto.

Y. François commence par nous faire part de l'histoire familiale de F. Dolto, ses avatars et son influence sur sa formation de psychanalyste (1934-1939), puis il aborde son activité de praticienne (1940-1978), pour nous livrer dans un dernier temps son héritage en termes de transmission de savoirs à travers les nombreuses publications produites entre 1978 et 1988.

De l'éthique du psychanalyste chère à F. Dolto nous soulignerons qu'elle peut être partagée par le pédagogue, le parent ou l'éducateur au sens large : « éduquer, soigner, aider un enfant ce n'est ni le dresser ni le réparer, c'est le soutenir dans son désir et les épreuves maturantes qu'il doit rencontrer au cours de son développement. Nous remarquerons avec Y. François la place fondamentale accordée au langage par F. Dolto : « tout peut et doit être dit en paroles à l'enfant pour autant qu'il s'agit "d'un parler vrai" ».

Un autre apport de Y. François est à chercher dans la récapitulation très synthétique des concepts théoriques centraux de F. Dolto, notamment ceux de castrations et d'image inconsciente du corps. Il faut féliciter l'auteur pour l'honnêteté et le courage de ses positions, en particulier quand il démontre les incompatibilités majeures entre la pensée « doltoienne » et la didactique « lacanienne ». On regrettera simplement qu'une comparaison critique aussi brillante n'ait pas été entreprise par rapport à d'autres référents théoriques tout aussi importants élaborés cette fois en psychanalyse de l'enfant (M. Klein, A. Freud).

Y. François précise aussi avec beaucoup de finesse les positions de F. Dolto sur la genèse de l'autisme et de la psychose ainsi que les jalons spécifiques construits autour de pratique thérapeutique en clinique de l'enfance.

L'ouvrage se termine par un chapitre qu'on aurait aimé plus développé sur les rapports entre psychanalyse et société d'une part, psychanalyse et éducation-école de l'autre. Nous retiendrons avec Y. François que pour Dolto « un énorme travail de prophylaxie mentale doit s'organiser et ce n'est pas là le rôle des psychanalystes praticiens mais ce travail ne peut pas s'organiser sans l'éclairage nouveau qu'apporte la psychanalyse ».

Y. François souligne justement que F. Dolto a toujours préféré une éthique de l'action aux a-priori critiques. Il faut lui rendre hommage d'avoir été une des seules en France à sortir la psychanalyse du cadre strict de la cure ou de l'ésotérisme dans lequel certaines dérives du lacanisme l'ont plongée. Toutefois la place du psychanalyste dans sa fonction sociale demeure à nos yeux ambigüe. Quoiqu'elle s'en défende, Françoise Dolto l'a largement assumée tant sur les ondes qu'à travers ses écrits. Si le psychanalyste se refuse à fournir lui-même cet éclairage à l'éducation, il nous apparaît que les applications pratiques psycho-éducatives de cette discipline ne pourront être que du ressort du pédagogue ou de l'éducateur formé à la théorie analytique et analysé.

Nous partageons le point de vue de Y. François quand il souligne que l'essentiel pour Françoise Dolto « est de soutenir le rythme et l'histoire propre du désir de l'enfant » mais nous ne le suivrons pas lorsqu'il proclame que Dolto refuse de donner des repères chronologiques ou comportementaux d'acquisitions. A lire Françoise Dolto dans les différents tomes de « Lorsque l'enfant paraît » et surtout dans le chapitre sur les castrations de « L'image inconsciente du corps » il nous semble indéniable que de tels indicateurs (ayant trait par exemple au sevrage ou à la propreté) sont clairement suggérés tout comme l'est régulièrement chez elle une interrogation sur les attitudes éducatives qui vont rendre chaque castration « symboligène » ou au contraire source de pathologie potentielle...

Relativement à l'école, F. Dolto nous pousse à réfléchir quand elle affirme : « elle doit se réguler impérativement sur les lois du désir inconscient, ses étapes et sa logique. Elle doit répondre par un vocabulaire précis à toutes les questions de l'enfant ». Elle nous trace ainsi un projet pédagogique certainement aussi passionnant à imaginer que malaisé à réaliser dont elle n'a posé dans ses dernières productions que quelques jalons.

En définitive le livre de Yannick François nous apparaît comme une introduction indispensable pour le lecteur désireux de s'investir dans le champ très dense de la bibliographie incontournable que nous laisse Françoise Dolto.

Claude de Tychey
Université de Nancy II

GIORDAN (A.), HENRIQUES (A.), BANG (V.). — **Psychologie génétique et didactique des sciences.** — Berne : Peter Lang, 1989.

Ce livre reprend après remaniement les contributions de psychologues et de didacticiens des sciences ayant participé à Genève en 1981 à un colloque ayant pour thème « Étude des rapports entre psychologie génétique et didactique des sciences pour les élèves de 6 à 14 ans ». Comme les différentes communications sont totalement indépendantes, une présentation sommaire des thèses exposées par les différents participants est nécessaire avant la mise en évidence des points de convergence.

I - Les communications sont regroupées suivant trois rubriques : I 1 Etude comparée des bases théoriques, I 2 bilans des recherches, I 3 présentation des recherches en cours.

II - Vinh Bang (Université de Genève) définit l'apport des recherches de Piaget à la didactique du premier enseignement scientifique. La psychologie génétique n'impose pas de normes pédagogiques mais constitue une référence pour la recherche en didactique tant sur le plan des méthodes que sur celui des concepts. Celle-ci adapte la méthode clinique développée par Piaget pour introduire l'intervention individualisée de l'enseignant. Elle précise le lien entre l'approche causale des phénomènes et la construction des structures logico-mathématiques ; par exemple le principe de conservation oriente la lecture et l'interprétation des données physiques. Elle analyse le rôle de l'action sur les objets au cours des activités scientifiques.

Androula Henriquès (Université de Genève) insiste sur le poids des représentations des enfants mais récuse la stratégie qui consiste à les faire évoluer par des situations conflictuelles car les conceptions des élèves sont organisées en un système idiosyncratique cohérent. Pour faire évoluer ce dernier il faut leur permettre de discuter notre enseignement et voir ce qu'ils font lorsqu'ils essayent de nous comprendre.

Bernard Petit (ENSAE Dijon) se propose de démysthifier l'œuvre de Piaget pour répondre aux situations concrètes vécues par les formateurs et les enseignants. Il n'existe pas de théorie unitaire du développement prenant en compte l'ensemble des variables. Il faut éviter de se servir de la psychologie pour justifier des attitudes pédagogiques fondées sur d'autres bases. Le modèle piagétien apporte une contribution à la psychologie différentielle sur le plan cognitif, par exemple grâce à un repérage précis des structures opératoires ; mais il ignore l'affectivité et les interactions sociales ; par exemple il n'apporte pas d'information sur la distance culturelle entre l'école et le milieu de l'élève ou sur l'impact pédagogique du mode de groupement des élèves.

Jean-Louis Martinand (LIRESPT Paris) compare la didactique des sciences pour les élèves de 5 à 15 ans à celle des mathématiques. La recherche fait appel à des concepts communs : contrat didactique, représentations, transposition didactique etc. Mais ces convergences ne doivent pas masquer les problèmes spécifiques. D'une part en sciences, pour les enfants de cet âge, il s'agit d'inventer un nouveau contenu dans le cadre d'un curriculum ouvert s'appuyant sur la créativité des enseignants au lieu de caractériser des situations reproductibles grâce à l'ingénierie didactique. D'autre part la pratique sociale de référence n'oriente, pas seulement la structure conceptuelle définie par la transposition didactique mais aussi les connaissances et les techniques empiriques concrètes. La pratique pédagogique ne se limite pas à la résolution de problèmes mais comporte un mode d'activité nettement différent, la structuration caractérisée par la confrontation avec le savoir social. La prise en compte des conceptions des élèves permet de centrer l'analyse des objectifs sur le repérage des objectifs-obstacles caractéristiques de la situation.

André Giordan présente l'état des recherches sur le développement de l'attitude scientifique, un objectif essentiel si l'élève doit prendre en charge son apprentissage. Il propose des grilles d'indicateurs relatifs aux différents objectifs d'attitude en les spécifiant en fonction de la tâche. Un même objectif, par exemple confiance en soi ou créativité, est défini à des niveaux différents en fonction du développement des élèves.

Mathilde Vincentini-Missoni (Université de Rome) présente l'état des recherches sur les connaissances communes définies comme schémas alternatifs à la connaissance scientifique. Elle décrit les méthodologies de recherche et fait le bilan de ces travaux en physique. Les schémas de la connaissance commune ne doivent pas être confrontés avec les schémas des connaissances scolaires, mais avec ceux des connaissances scientifiques.

Karl Frey et al. (IPN de Kiel) étudient l'utilisation des connaissances psychologiques pour le développement d'un curriculum. Ils soulignent les deux points suivants : la recherche des psychologues est importante pour assurer la légitimation du curriculum qui réalise la prise en charge effective d'une décision curriculaire par les enseignants et les élèves : choix des méthodes de travail, ajustement des contenus aux intérêts des

élèves etc. D'autre part le recueil et l'analyse des représentations ne devraient pas être réalisés par rapport à un objectif ponctuel mais devraient permettre l'analyse des organisateurs conceptuels d'un champ beaucoup plus vaste, en particulier des cadres structurels qui fixent la perception et orientent l'explication. Par exemple, la substance reste-t-elle la même ou cesse-t-elle d'exister au cours des changements d'état ? Y a-t-il une relation logique entre réversibilité de la transformation et conservation de la matière ?

Présentation de quelques recherches en cours

Johan Bliss (Université de Londres) analyse les projets successifs de rénovation de l'enseignement des sciences pour les élèves de 6 à 13 ans. Dans tous les cas l'objectif prioritaire est le développement d'une attitude scientifique au cours d'une activité d'investigation et de résolution de problème dans le cadre d'une situation ouverte. L'activité pédagogique se limite à des épisodes brefs, indépendants, débouchant sur des savoirs ponctuels non cumulatifs. Les interventions des maîtres sont orientées par une grille d'objectifs qui se réfère en partie aux étapes du développement cognitif définies par Piaget. Les projets successifs donnent une part croissante à l'aide aux maîtres inhibés par leur manque de formation : bien que généralistes ils sont appelés à se comporter comme de véritables scientifiques avec leurs élèves.

Michel Develay (INRP Paris) décrit l'élaboration progressive d'un modèle pédagogique qui articule des phases d'investigation portant sur la formulation et la résolution d'un problème scientifique et des phases de structuration où se construit une trame conceptuelle disciplinaire. Deux implications du modèle pédagogique sont développées : situer les objectifs scientifiques par rapport aux finalités éducatives générales — par exemple favoriser le développement cognitif — et consolider les apprentissages instrumentaux par l'emploi de la langue écrite et des instruments mathématiques dans des situations fonctionnelles.

Van Aalst (Pays-Bas) construit son projet curriculaire en partant de la pratique des enseignants : la théorie pédagogique est développée progressivement à partir de l'analyse des situations de classe. La formation scientifique s'organise progressivement autour des données tirées de la vie quotidienne et exprimées dans le langage courant.

Perspectives générales dégagées par ces travaux

Cet ouvrage, bien que fait de communications séparées sans synthèse, permet de comprendre comment la didactique des sciences s'est constituée en un champ disciplinaire autonome dans l'Europe de l'Ouest au cours des années 80. Des chercheurs venus d'horizons différents — psychologues, chercheurs ou enseignants de physique ou de biologie — ont constitué progressivement une société scientifique ayant réalisé un accord sur les méthodes de recherche et les concepts permettant d'interpréter les résultats à partir d'une problématique qui prend en compte à la fois le sujet qui apprend et le contenu disciplinaire. La didactique du premier enseignement scientifique se distingue par l'importance accordée au référent empirique et, à la disposition à orienter la formation scientifique vers le développement cognitif de l'enfant, même si la référence aux travaux de Piaget n'est acceptée que par une partie des participants.

D'autre part on assiste au développement de deux tendances qui ne sont pas spécifiques de la didactique des sciences. On peut suivre l'élaboration progressive d'un modèle pédagogique de type constructiviste. Réduit d'abord à la phase de résolution de problèmes, il a orienté la recherche vers le développement d'une attitude scientifique et la prise en compte des représentations. Puis la mise en évidence de la phase de structuration a posé le problème de trame conceptuelle, de l'intégration de l'information, des reformulations successives. La recherche pédagogique qui fonctionnait avant 1980 à l'intérieur d'une société relativement fermée s'est ouverte aux enseignants suivant plusieurs directions, en liaison avec les activités de formation. Au lieu d'imposer un projet on cherche à répondre à leurs attentes et à soutenir leurs initiatives. D'autre part on tend à réaliser un certain isomorphisme entre le modèle de formation et le modèle pédagogique proposé.

Victor Host
Ancien directeur de recherche
Institut National de Recherche Pédagogique

GIUST-DESPRAIRIES (Florence). — **L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle.** — Paris : Armand Colin, 1989. — 218 p. (coll. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation), préface de Gilles Ferry.

Une école nouvelle : l'Eau Vive. Déjà vieille école nouvelle, célèbre et célébrée. Un jour de 1984, les instituteurs de l'école se demandent ce qu'ils font, quel est leur projet commun. Pour tenter de répondre à leurs questions, ils sollicitent le concours d'une per-

sonne extérieure. Ce fût Florence Giust-Desprairies qui arriva là, d'abord comme parente d'élève et ensuite comme intervenante. Son livre est issu de cette expérience ; issu de l'expérience en effet car il ne s'agit pas d'un récit, mais comme le dit l'auteur, son propos est bien de faire *« une lecture des rapports tissés entre l'individu, le groupe et l'organisation en examinant la dimension imaginaire de ces échanges »* (p. 11).

Un premier court chapitre qui précède les deux grandes parties du livre est consacré à la notion d'imaginaire cerné comme *« une condition sans laquelle ni le sujet individuel, ni le groupe social ne pourraient mettre en scène des représentations de réalité. Il est dans les représentations ce qui, précisément, leur permet de prendre sens pour les individus et les groupes et signe ainsi l'existence d'une vie psychique. Articulé donc sur le désir inconscient, il préside à l'investissement des objets sociaux à partir de la mobilisation possible des différentes composantes pulsionnelles. Lieu de création d'images comme médiation entre le sujet et le corps social, il procède d'un mouvement dialectique entre des nécessités d'unification et des potentialités de rupture »* (p. 21-22).

Cette foi en l'imaginaire et en sa nécessité s'oppose ainsi avec justesse au sentiment dominant que l'imaginaire est un préjugé. L'imaginaire est bien envisagé dans ses différentes composantes : l'auteur distingue l'imaginaire social de l'individuel, puis s'intéresse à l'imaginaire dans l'organisation en soulignant que dans l'école considérée, le mythe important est d'inspiration rousseauiste et chrétienne, et enfin décrypte l'imaginaire dans les groupes institués où selon elle, c'est ici que l'on décèle réellement l'imaginaire collectif. Une conclusion s'impose : *« l'imaginaire se présente comme une instance à la fois leurrante et fécondante. Leurrante parce que l'imaginaire est tentative de réduire le principe de réalité au principe de plaisir. Fécondante parce que sans cette tentative de réduction, il n'existe pas de projet à réaliser, de rêve à construire »* (p. 33).

La première partie est tout entière consacrée à « histoire et images de l'eau vive, école nouvelle ». Bien des informations ne sont pas ici entièrement inédites ; l'Eau Vive, depuis sa fondation en 1946, a suscité beaucoup d'écrits et de recherches. Il est d'ailleurs dommage que ce livre ne soit pas l'occasion d'une bibliographie bien à jour sur cette école, même s'il fallait lever l'anonymat, si... transparent, dans la dénomination adoptée par Florence Giust-Desprairies. Trois figures fondatrices émergent qui sont au cœur du projet initial : Roger Cousinet (dont une biographie due à L. Raillon vient de paraître aux mêmes éditions), François Chatelain et enfin Simone Besson. L'histoire de l'école retracée à grands traits fait ressortir pour chaque période une dimension principale. De 1946 à 1962, c'est le temps d'une « harmonie de sérénité et d'amour », où se vivent au plus près les dix principes de l'éducation nouvelle rappelés aux pages 56 à 58 et où selon la formule de Cousinet, les relations avec les élèves se définissent : *« ce sont les élèves qui doivent pouvoir dire au maître (et non l'inverse) : attendez que nous vous interrogions et répondez-nous »* (p. 61).

A partir de 1962, l'école reconnue par l'État entre dans une nouvelle période, celle « d'un épineux contrat ». Le contrat signé pousse à une normalisation et deux blocs de pédagogues commencent à s'affronter : *« ceux qui veulent prouver qu'on peut respecter les principes de l'éducation nouvelle, sans pour autant être une école parallèle déconnectée des examens ; ceux qui pensent que l'application des principes se fait au détriment de l'efficacité »* (p. 65).

1968 voit l'éclatement des consensus, mouvement largement préparé ici bien avant les événements du mois de mai, notamment par le développement de l'école, qui, ne comprenant à l'origine qu'un cycle d'enseignement primaire, a édifié un collège puis un lycée. Le conflit idéologique concerne aussi bien les parents que les enseignants et est représenté par deux grandes tendances que l'auteur caractérise ainsi : *« un progressisme de gauche issu à la fois des mouvements catholiques de gauche et des mouvements progressistes socialistes ; un conservatisme issu des mouvements catholiques traditionnels et intégristes »* (p. 70).

Les conflits dans l'école prennent donc pour cible les valeurs conservatrices et les personnes représentant une autorité. Cette période de crise du pouvoir, amorcée depuis 1968, se poursuit jusqu'en 1975 sous la forme de luttes entre, en particulier, les différents cycles (appelés à l'eau vive les niveaux). La troisième période commence en 1975, avec l'arrivée d'un nouveau directeur et la « maison » devient une institution, ce qui veut dire pour l'auteur que sa dimension familiale s'estompe.

Le dernier chapitre de cette première partie permet à Florence Giust-Desprairies d'insister sur l'imaginaire fondateur directement issu des thèses de Roger Cousinet et des pratiques de la première directrice, Simone Besson. Imaginaire fondateur conçu autour d'une représentation idyllique de la pulsion, de la négation du conflit, d'une représentation unifiée du désir et de la loi et en fin de compte d'une représentation d'harmonie entre la loi divine et la nature humaine.

La deuxième partie est plus proprement centrée sur l'imaginaire collectif d'une équipe d'instituteurs. Des observations de classe, des exercices de photo-langage avec les instituteurs, ont donné lieu à des restitutions aux enseignants qui permettent de dégager des éléments de l'imaginaire collectif de l'équipe implicitement offerts aux élèves. Florence Giust-Desprairies intitule son premier chapitre « Des pratiques parlantes » : elle y décrit avec précision les modalités d'action des enseignants dans leur classe en conformité avec les préceptes de l'Eau Vive ; en particulier on y voit l'enseignant éviter d'adresser une parole didactique en grand groupe, ou se défendre d'exercer une influence sur l'enfant. Mais l'étude critique des conséquences de cette pédagogie active montre que l'élève peut être mis en position d'anxiété sans que le maître intervienne ou que les nombreux fichiers à manipuler par un élève, autocréatif par principe, en laisse plus d'un découragé.

La loi « suprême » des enseignants de l'eau vive est une demande de l'enfant passée au filtre de la représentation du maître. En valorisant à l'extrême l'expression et le mouvement, les enseignants apparaissent comme enfermés dans un double mythe, celui de la nature comme lieu de vérité et celui du paradis perdu, mythes dont la configuration imaginaire serait la suivante : *la finalité de l'école s'exprime comme le but commun des enseignants « de faire des choses ensemble » (adultes-enfants). Faire des choses ensemble dans une école qui est « source de vie », c'est œuvrer au bonheur de l'enfant. Au mot finalité, les instituteurs répondent par ce qui fait valeur pour eux à l'Eau Vive mais la finalité officielle de l'école est absente de leurs représentations. Néanmoins en s'accordant sur le fait que la finalité « c'est ce qu'on ne voit pas » (consensus marqué par des rires et des acquiescements collectifs), les maîtres semblent lui donner une place innommée »* (p. 135).

La problématique collective inconsciente apparaît alors de constituer les élèves comme « source originaire de leurs savoirs (...), de leurs règles et de leurs comportements » (p. 140). Ils sont tout à la fois considérés comme autolégislateurs, auto-apprentis, autosavants.

Des analyses d'entretiens effectués auprès des instituteurs viendront confirmer le *« glissement entre l'enfant projeté et l'instituteur lui-même qui en vient rapidement à parler de ses propres nécessités »* (p. 149).

Plusieurs portraits d'enseignants permettent de saisir les problématiques psychiques individuelles : du déni de transmission pour l'un à la recherche des limites pour l'autre, à l'expression du principe de plaisir pour un troisième, la crainte d'une assimilation destructrice ou la peur de l'intrusion, pour d'autres encore, c'est à un univers a-conflictuel auquel les enseignants aspirent, eux, qui déclarent avoir la vocation.

L'auteur formule alors ce qui lui apparaît alors comme le noyau central d'une représentation collective : *« la nécessité pour le maître de se défendre de son influence sur l'enfant, considérée comme nuisible et, plus particulièrement, de la transmission des savoirs constitués tenus pour nocive »* (p. 173).

L'auteur propose enfin ce qui lui apparaît le paradoxe majeur de la place interne occupée par les enseignants : *« Je veux prendre cette place* (d'enseignant) *pour qu'elle soit bonne parce qu'elle est mauvaise ; mais puisqu'elle est mauvaise, je ne peux l'occuper. »* (p. 181). Et c'est ici une des parties les plus originales du livre : l'analyse des pratiques pédagogiques sophistiquées inventées par les enseignants à propos de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et du calcul. On y voit la construction de codes par les élèves eux-mêmes et les difficiles négociations des codes de chacun avec ceux des autres. Ce qui permet à Florence Giust-Desprairies d'écrire *« les dispositifs pédagogiques ont pour caractéristique de complexifier les notions à transmettre ; de différer l'accès aux connaissances par des détours ; de cacher les savoirs »* (p. 198).

Une très belle liaison termine alors l'ouvrage :

« Ainsi les acteurs sociaux, dans la méconnaissance des enjeux inconscients qui les occupent, restent dans la répétition de ces enjeux lorsqu'ils mettent en place de nouvelles pratiques. Autrement dit, la nécessité inconsciente dans laquelle les acteurs se trouvent, qui est en décalage avec leurs intentions conscientes exprimées, préside de la même manière aux anciennes pratiques qu'aux nouveaux choix effectués. La problématique inconsciente mise en évidence chez les instituteurs est à l'origine des pratiques mises en place qui ont pour fonction de préserver l'enfant des connaissances. Tant que des déplacements ne s'opèrent pas sur la scène imaginaire, les tentatives par les acteurs, d'amélioration, ne sont jamais une prise en compte de ce qui sous-tend les pratiques. Celles-ci demeurent inchangées quant au message de fond, même si les apparences peuvent être trompeuses » (p. 203).

On imagine bien comment, à partir de telles réflexions une formation continue des enseignants est nécessaire et possible ; l'auteur en dégage d'ailleurs la finalité, celle de permettre aux enseignants de comprendre l'existence d'une autre scène que celle de leur activité directe. En fin de compte : *« Dégager des représentations imaginaires collectives, c'est, pour nous,*

dégager du sens au fur et à mesure des actions pour une meilleure adéquation des positions des professionnels aux objectifs énoncés » (p. 205).

Le livre de Florence Giust-Desprairies possède beaucoup de qualités : d'exposition d'abord par sa clarté, son style, sa construction. Qualités encore que la variété du matériel étudié, qualité enfin dans les interprétations qui, d'ordre psychanalytique, restent toujours très près du matériel présenté. Ainsi un des grands mérites de l'ouvrage est de montrer de manière convaincante et aussi peu dénonciatrice que possible les fantasmes et l'imaginaire à l'œuvre « concrètement » dans une situation scolaire.

La lecture du livre soulève moins de questions par rapport à lui-même que des questions d'ordre plus général.

Les méthodes et les résultats de Florence Giust-Desprairies à propos d'une école, l'Eau Vive, en particulier son travail clinique, pourraient donner lieu à d'autres études d'écoles nouvelles. L'intérêt en serait de taille, puisqu'il s'agirait de savoir si les mêmes fantasmes, les mêmes imaginaires, les mêmes mythes se retrouvent dans *toute entreprise d'école parallèle* ; ou au contraire, si on assiste à une variété et à une variabilité que l'on pourrait alors rapporter à des idéologies spécifiques, à des fonctionnements institutionnels originaux. Au moment où la question de la place des savoirs dans l'enseignement et dans la formation des maîtres donne lieu à beaucoup de polémiques, il importerait de comprendre si l'existence des écoles nouvelles, qui n'ont jamais été que de l'ordre de quelques unités, ne sont pas à l'origine de fantasmes sociaux dépassant alors largement leur réelle influence. Et il resterait encore là à comprendre pourquoi de si modestes initiatives par les nombres concernés auraient pu avoir un tel impact sur les opinions, c'est-à-dire sur les imaginaires. Qu'est-ce qui fait si peur dans les écoles nouvelles, de quelle crainte collective rend compte la mise en œuvre, par quelques uns, d'une telle utopie ?

Une deuxième question vient aussitôt à l'esprit. Pourquoi n'y a-t-il plus, pour l'instant, d'école nouvelle ? Non pas des écoles nouvelles dans le même mouvement idéologique que celui de l'Eau Vive, mais des vraies écoles nouvelles nouvelles ? Depuis les trois lycées autogérés du début des années 80, il ne semble pas que des mouvements sociaux aient tenté de construire d'autres façons instituées d'enseigner ? Que signifie cette disette utopique alors que les questions d'éducation demeurent si sensibles dans la société française comme le montrent les grandes crises sociales depuis quinze ans ?

Enfin s'il n'y a pas de projet d'école sans une éducation idéale, et si en même temps comme nous le croyons bien, l'idéal est « dangereux », comment est-il possible d'être individuellement et collectivement créatifs sans tomber dans les dénis de réalité ?

J. Beillerot
Université Paris X Nanterre

LERBET (Georges). — **Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe.** — Paris : Éditions universitaires, 1990. — 172 p.

Le dernier ouvrage de Georges Lerbet est à situer dans une série de productions actuelles dont les titres presque provoquants projettent un renversement des référentiels scientifiques classiques, sinon la construction d'une « nouvelle science » qui serait au pluriel.

Sans s'abriter, comme E. Morin, derrière le paravent légitimant de « La Méthode » pour annoncer la prise en compte de l'hypercomplexité, A. Moles vient de publier « Les Sciences de l'Imprécis » (1990) et J. Jacques, « L'imprévue. La Science des objets trouvés », (O. Jacob, 1990). Lerbet lui, affiche le flou en le reliant à l'écolier, à son évaluation, à ses apprentissages.

Pour ceux qui connaissent Lerbet, passionné de logique formelle et de mise en formules, c'est... paradoxal. Mais qu'ils se rassurent, ce n'est pas le flou artistique de l'à-peu-près, de l'opinion, de l'avant réflexion critique. C'est un flou très bien situé, circonscrit dans des entre-deux localisés selon des modélisations d'une simplicité heuristique puissante. C'est une partie du génie de Lerbet — mais aussi une de ses difficultés d'accès — que de refaire parler des schémas passés. Ainsi ceux qu'il reprend de Fraisse S(timuli) → P(ersonnalité) → R(éaction) (p. 20) et de Piaget R(éussir) → C(omprendre) (p. 75) pour faire ressortir les multiples transactions souvent méconnues **entre chaque terme.**

Les entre-deux sont si discrets qu'ils n'apparaissent qu'à contre-épreuve et souvent qu'à contre-opinion scientifique courante. L'entre-deux type — sujet et objet de connaissance — est paradoxal : en différenciant sujet et objet, il permet la connaissance mais il la limite aussi en introduisant un écart, un interface qui les rend irréductibles l'un à l'autre, en non-coïncidence. Ignorer ce biais de l'entre-deux pour ne retenir

que la vision qu'il donne est réduire l'objet à sa *connaissance et ne pas lui reconnaître* une autonomie d'existence. Cette connaissance, méconnaissant ces conditions d'existence et donc sa relativité, devient myope et mutilante. Ce qui est particulièrement dangereux, anti-scientifique et mortifère quand l'objet à connaître est un sujet et en plus un sujet à aider à se former.

En pointant des transactions essentielles dans un certain nombre d'entre-deux situés selon les modélisations pré-citées, Lerbet débusque une série d'illusions scientistes sur l'évaluation, l'apprentissage et le symbole tout en donnant un statut épistémologique à part entière à ce qui est au mieux considéré comme informel, « flou » aux yeux de positivistes : la représentation, l'auto-évaluation, l'alternance, la synergie symbolique vue comme « la rencontre la plus intime avec ce que l'on peut dire du vivant dans sa forme la plus profonde » (p. 111). Le chapitre 7 sur le symbole dans la formation est sans doute le plus inédit de cette production qui résume en en présentant l'essentiel, un certain nombre de recherches de l'auteur ainsi que d'autres acteurs dans la même mouvance paradigmatique.

Cet ouvrage s'inscrit en effet dans une collection qui en est déjà à sa vingtième parution. Pierre à pierre, se construit quelque chose qui cherche encore son nom : sera-ce une science de l'entre-deux (p. 11) ?, une méta-pédagogie ? « Une pédagogie de l'après et du dessus. De l'après par l'expérience première de la pratique et du dessus par la réflexion armée conceptuellement qui coiffe cette expérience » (p. 160).

Cette construction n'échappe pas aux paradoxes, qui ne sont pas seulement logiques mais aussi existentiels. En particulier cette dernière production est marquée par un certain ton polémique dont parfois l'âpreté révèle les tensions suscitées par les « opinions à côté » de l'auteur, ensemble d'une très grande variété. « Fallait-il la boucler ? » s'interroge en conclusion Lerbert. Ou tenter d'élucider théoriquement ses engagements n'est-il pas un moyen majeur de cultiver sérieusement le paradoxe ? Culture à risque, car comme le parachute, le paradoxe lance dans un espace apparemment vide entre deux positions fermes. Mais c'est un premier moyen de passer de l'une à l'autre sans se casser la figure, d'ouvrir les points de vue et de découvrir un nouveau milieu... porteur, à condition d'utiliser de nouveaux moyens de communication.

A *l'ère interplanétaire*, les élèves ont besoin d'air et les enseignants d'inspiration théorique. Ce livre en offre... pour ceux qui font leur classe en cherchant un second souffle.

Gaston Pineau
Université de Tours

ROPÉ (Françoise). — **Enseigner le Français — Didactique de la langue maternelle.** — Paris : Editions universitaires, 1990. — 230 p. (Collection Savoir et formation).

Ce livre est la version abrégée d'une très bonne thèse soutenue à Paris V en 1988 **La recherche en didactique du français langue maternelle — 1970-1984. Une discipline en émergence.**

Selon Françoise Ropé, il existe un « marché » de la didactique du français langue maternelle : « des personnes qui produisent des travaux sur l'acquisition et la transmission des contenus d'enseignement, des savoir-faire, des pratiques ainsi que sur l'organisation des contenus et leur évolution » ; « c'est un domaine en voie de constitution, difficile à circonscrire car aux confins de plusieurs disciplines constituées dont la structure et les limites constituent un enjeu de luttes, un espace dynamique de concurrence ».

Elle analyse 960 articles parus entre 1970 et 1984 dans des revues françaises consacrées exclusivement, ou presque exclusivement, à la didactique du Français (lorsqu'il est langue maternelle). Deux revues publiées par un éditeur attitré (« Langue Française » et « Etudes de linguistique appliquée », « Bref » de 1975 à 1980), deux revues universitaires (« Les cahiers du Crelef », « Bref » jusqu'en 1975), deux revues de l'INRP (« Repères » et « Recherches Pédagogiques »), deux revues publiées par une association d'enseignants (« Le Français aujourd'hui ») ou un collectif (« Pratiques »).

Sont donc exclues du corpus des revues pédagogiques (comme la « Revue Française de Pédagogie »), des revues de linguistique ou de sémiologie (comme « Langages » ; « Communication » ; « Poétique », « Littérature »), des revues de psychologie (comme « Enfance », « Bulletin de psychologie ») qui publient pourtant — épisodiquement — des travaux de recherche concernant le champ de la didactique du français langue maternelle. Cela peut faire question (notamment pour les recherches ayant trait aux modalités d'acquisition, qui peuvent être sous-estimées dans le corpus retenu), mais aucune étude rigoureuse ne

peut prétendre à l'exhaustivité ; encore convient-il de ne pas oublier les limites (nécessaires et inévitables) au moment de conclure.

Après un court chapitre consacré à « la place à accorder à l'enseignement et à l'apprentissage » (telle qu'elle se dégage de l'étude du corpus retenu), Françoise Ropé analyse longuement les questions et les réponses portant sur « le savoir enseigné », (la grammaire/analyse de la langue ; l'expression orale et l'expression écrite ; l'orthographe ; la lecture et l'approche des textes).

Trois conclusions majeures sont à retenir :

— « Les travaux de didactique de français répertoriés dans le corpus renvoient d'abord à une nette focalisation sur le contenu/matière. De 1970 au milieu des années 80, on s'est peu préoccupé du processus même d'apprentissage de l'élève [...] On pense que modifier les contenus est en soi suffisamment novateur voire révolutionnaire, sans que l'on s'attache à modifier véritablement le rapport Maître-Elève ».

— « Dans la dernière période, on voit s'effondrer les recherches sur la grammaire/analyse, la langue stricto sensu et sur l'oral. En revanche augmentent les recherches sur l'approche des textes et documents, sur les discours et surtout l'expression écrite ».

— On assiste « à la fois à la poursuite de la modernisation et de la scientifisation des contenus mais également à une plus grande prise en compte du sujet cognitif. La tendance est à une certaine technicisation de la didactique, souvent aux dépens d'une réflexion critique sur certaines dérives formalistes ou organisationnelles : le didacticien se veut un expert de l'enseignement/apprentissage ».

Le didacticien en vient à poser des problèmes qui lui sont propres et à produire des connaissances dans le domaine. Mais produire du discours sur la didactique, ne serait-ce pas précisément contribuer à construire son objet ?

Françoise Ropé n'en reste pas là et, prenant ces recherches de didactique comme fait social, analyse les auteurs et les chefs de file dans leurs caractéristiques de base, dans les fins qu'ils donnent à leurs pratiques de recherche, dans l'application qu'ils en espèrent. Ce n'est pas le moindre mérite du travail de Françoise Ropé, de son livre. L'étude des « agents du champ » permet indéniablement de mieux cerner comment s'institue cette « discipline en émergence » la didactique du français langue maternelle.

L'ouvrage de Françoise Ropé s'inscrit, avec bonheur et talent, dans le courant de recherche très actuel en didactique des disciplines, où l'on s'efforce de définir, à l'aide de modèles interprétatifs adéquats, l'identité d'un champ de recherche et de décrire les étapes de sa constitution. Ce livre vient à son heure, à un moment où ceux qui œuvrent dans ce champ ressentent vivement le besoin d'un premier état des lieux, voire d'un premier tour du propriétaire (dans une conjoncture institutionnelle incertaine, mais qui peut s'avérer décisive).

Claude Lelièvre
Université Paris V

SANSOT (Pierre). — **Cahiers d'enfrance.** — Champ Vallon, 1989. — 215 p. — (coll. Récits).

Malgré un titre trop facilement évocateur du film nostalgique d'André Téchiné, *Souvenirs d'en France,* ce livre constitue une entreprise originale. Délaissant ses habituels travaux, entre autres sur l'espace urbain, l'auteur investit ici un espace infiniment plus intime, celui de son enfance. Partant du constat qu'« à défaut de savoir où nous allons, nous aimerions savoir d'où nous venons », Pierre Sansot affirme avec force que l'« on peut instituer une coupure dans la destinée d'un homme ». A la vision — faussement attribuée à Freud — d'un enfant père de l'homme, il en oppose une qui restitue à l'adulte son autonomie sans nier pour autant l'existence de liens dont seule l'explicitation permet d'éviter ces mécanicismes psychologisants si fréquents dans les écrits de certains pédagogues. L'auteur montre qu'une enfance privilégiée (« celle d'une culture qui a peut-être disparu »), même si elle se vit dans le sentiment d'un « éternel recommencement, dans une sublime insouciance des matins », marque notre quotidien actuel. Ainsi par exemple impute-t-il son amour des paquets de copies à corriger aux souvenirs des gestes maternels (« je redisais la messe de ma mère »). — Quel paradoxe n'y a-t-il pas, en même temps, à prétendre que l'enfance véhicule « non point (...) le début de cette vie qui se perpétue en nous mais une vie tout autre » ? Le style, ici, est au service d'une ambivalence revendiquée. Si la littérature, parfois, « vous incite à éprouver des sentiments nobles, délicats, horribles dont vous n'avez même pas idée », ou si, parfois, « elle vous détourne de votre propre recherche instinctive, parce qu'elle est déjà inscrite dans un ouvrage », elle reste une voie royale pour explorer le présent, à condition de pouvoir se réclamer d'une autre quête que la simple production textuelle.

L'auteur (dont la familiarité avec la bonne littérature se manifeste tout au long de ces pages qui évoquent parfois explicitement Modiano ; mais, font aussi penser à Roger Caillois par le caractère incisif de telles ou telles descriptions) est fort lucide sur les dangers inhérents à l'entreprise autobiographique : « Le plus grave, ce ne serait pas une nostalgie pleurnicheuse, le culte ambigu de la terre et des morts, mais une sensation d'enfermement, donc d'étouffement ». Mais la démarche évite ici toute coquetterie, car si elle fait advenir la sérénité (« nous savons maintenant qu'il n'y a pas d'ailleurs, qu'ailleurs nous étions maladroits, dépaysés, qu'au fond il n'était pas grand-chose »), elle oblige cependant à une terrible ascèse. Les plumitifs ordinaires l'évitent (« nous sommes peu nombreux à avoir fait l'expérience de cette marche-arrière infernale ») ou s'y prêtent avec une complaisance stérile (« ceux qui ouvrent, distraitement sans y penser, leurs valises après avoir bouclé leur aller-retour »). Sansot nous fait part d'une autre expérience, celle de ceux qui « ont la conscience désespérée de toucher à l'origine ». Il s'affronte alors au sentiment de « franchir les derniers kilomètres qui me séparaient de la fin de ma vie ». A ce prix, l'entreprise ne peut être conduite pour le simple plaisir de faire des phrases. Elle permet de saisir, d'une part, quelle vision chacun se construit sur le mythe des origines (« Par je ne sais quelle énigme, nous aurions échappé, pendant quelques années de notre vie, à l'histoire ») et d'autre part que cet échaffaudage primitif, quelle qu'en soit la teneur et même s'il rentre en contradiction apparente avec les pratiques, les éclaire sous un angle qui contribue à les faire voir vraiment.

Ce retour en arrière n'est pas seulement passionnant par les données qu'il pourrait fournir à des ethnologues qui se pencheraient sur l'école d'hier (les rites d'exclusion qui accompagnent la pratique et la délivrance des « billets de retard »...), il n'est pas seulement un outil pour permettre aux enseignants de se construire une culture identitaire valorisante (l'auteur écrit bien, enseigne, fait preuve d'humour et... ne désinvestit pas la pédagogie) ; il montre surtout, par sa démarche, que toute réflexion contemporaine — tant sur l'institution que par exemple sur la méthodologie du travail de l'élève — passe par l'inventaire circonstancié de nos perceptions, fruits de tel ou tel aspect de notre propre vie scolaire. Ce n'est pas tant l'originalité de la plume qui compte dans un tel texte (« tiens le professeur de gymnastique savait, lui aussi, écrire ») que la rigueur à laquelle il nous contraint, par une constante interrogation sur les mobiles de nos choix (« je préparai (...) l'agrégation de philosophie, allant dans tel amphithéâtre qui me plaisait par son décor ») et de nos pratiques ; l'auteur a aussi longtemps aimé collectionner les dissertations et autres exercices de ses condisciples grapillés dans des corbeilles à papier (« je me plaisais dans le tri et le farfouillage des papiers ») à la condition expresse de ne pas passer « dans un échange direct, aller de son ancien propriétaire à moi-même... ». En nous obligeant à saisir que nos activités professionnelles, fussent-elles apparemment les plus rationnelles du monde, obéissent à des ressorts cachés, l'auteur prouve magistralement que l'implication scripturale est le prix à payer pour les débusquer. Et que dire de ces adultes, voire de ces historiens, qui jettent sur l'enfance des regards bien naïfs : « nous allions au cinéma, non point pour oublier des années difficiles, comme il a été dit sottement, mais pour nous plonger encore davantage dans la noirceur de cette époque ».

Lorsque notre auteur, bien modeste, affirme « je n'ai pas la prétention de mériter le beau titre d'écrivain » mais prétend seulement écrire en « une langue immergée dans une culture diffuse, humble, celle que j'ai reçue à l'école primaire », ne rend-il pas à l'école le plus bel hommage que l'on puisse imaginer ? Tel n'est pas, sans doute, le moindre intérêt de ce beau livre.

Patrick Tapernoux
Institut Supérieur de Pédagogie

SOËTARD (Michel). — **Friedrich Fröbel : pédagogie et vie.** — Paris : Armand Colin, 1990. — 176 p.

Que savez-vous de Fröbel ? Sans doute, la même chose que tout le monde dans le milieu éducatif : c'était un pédagogue allemand du XIXe siècle qui s'est occupé de la petite enfance et qui a beaucoup utilisé le jeu dans les jardins d'enfants qu'il a créés. Or, comme s'interroge le Professeur W. Böhm (Université de Würzburg) dans la préface de ce livre, Fröbel (1782-1852) n'est-il pas davantage un philosophe qu'un pédagogue, n'est-il pas d'abord un philosophe de la vie et un praticien de la reconstruction de l'homme ?

C'est bien en philosophe que **M. Soëtard nous parle de Fröbel.** Ce dernier nous présente la pédagogie comme le moyen de ramener l'existence humaine à sa source qui est l'unité de l'enfant à sa mère, de l'enfant à la religion, de l'enfant au savoir, de l'enfant à l'action, de l'enfant aux autres. Et Fröbel va éprouver

lui-même ce parcours, dans ses recherches, dans ses actes, dans ses errances, dans ses échecs. Comment, se demande-t-il, s'accomplir intérieurement, en complétude ? En devenant instituteur, finira-t-il par comprendre. Il séjournera deux années à Yverdon, chez Pestalozzi, s'enthousiasmant de ce qu'il voit faire mais en distanciant au moins sur deux points, le manque d'une méthode spécifique pour la petite enfance et l'absence d'une théorie satisfaisante qui donnerait son sens à cette entreprise éducative hors de pair. Indéniablement, comme son maître Pestalozzi, Fröbel est un pédagogue, c'est-à-dire quelqu'un qui, face à la tâche éducative, pratique ce va-et-vient incessant entre la pratique et l'élucidation théorique. Le tout dans la filiation interrogative : Rousseau, père de Pestalozzi, lui-même père de Fröbel. Le tout aussi, pour ce dernier, dans une relation aux femmes qui ne manque pas d'interroger. C'est, par exemple, en précepteur amoureux de la mère des enfants dont il a la charge, qu'il commencera, après Yverdon, à appliquer les idées de Pestalozzi.

Le fait que M. Soëtard nous parle de Fröbel permet donc que **Fröbel nous parle de l'éducation.** Que cherche notre pédagogue ? A trouver, à comprendre la nature de l'enfant, son essence authentique. Et là, il bénéficie, au cours d'études universitaires très éclectiques à Göttingen, d'une véritable illumination. Il perçoit que la sphère, parce qu'elle permet de penser et de tenir ensemble l'un et le multiple, le même et l'autre, l'être et le devenir, est la forme de construction de l'univers et que l'homme, l'humanité, l'éternité, le savoir et la vie ne font dès lors plus qu'un. Parce qu'elle est la forme du sens de l'existence humaine, la sphère est le modèle de compréhension de l'homme, du monde et de la vie. Mais, direz-vous peut-être, qu'est-ce que l'éducation vient encore faire ici ? Précisément ceci : si l'enfant est une nature en train de se produire, si l'enfant est une production de la vie, « l'éducation sera ainsi une façon de restituer à l'homme son humanité perdue... Exister, c'est en dernière analyse éduquer » (p. 57). Le sens est dans l'éducation, c'est l'enfant-la-vie-l'éducation qui dit le sens. Il convient d'être pédagogue et non plus philosophe, car, si le philosophe essaye bien de re-produire la nature, dans l'enfant c'est la nature qui se reproduit en réalité.

Et l'on verra Fröbel créer, diriger et impulser des instituts, il expérimente, met en œuvre et c'est cette action qui nourrit sa réflexion. Il ouvrira une école nouvelle familiale à la campagne mais il échouera. Ceci nourrira néanmoins ses écrits sur l'action pédagogique, sur le rapport entre l'action sur et la liberté de. Il restera fasciné par l'éducation familiale, il conçoit la famille comme la manifestation trinitaire de la loi sphérique la plus proche de la vie, l'école et l'Etat n'en étant qu'une extension. Le salut ne peut venir que du cercle familial et les jardins d'enfants qu'il va créer (1840) ne sont qu'une forme de l'éducation familiale : Fröbel s'adresse d'abord aux mères, et non aux maîtres. D'ailleurs le jardin d'enfants est en premier lieu une fabrique de matériel de jeu auquel sera adjoint un centre de formation d'éducateurs d'enfants, qui fonctionnera avec des enfants amenés à des fins de démonstration par leurs mères. Cette réalisation fröbélienne sera une véritable réussite, ce qui n'empêchera pas qu'elle sera interdite en Prusse en 1851.

Si le jeu est le noyau de la pédagogie fröbélienne tant sur le plan pratique que théorique, c'est précisément par ce que le jeu est, pour lui, l'agir humain dans toute sa pureté. « Nécessité et pureté s'y trouvent associées dans le mouvement même de la nature » (p. 142). En premier lieu, le jeu est le moyen par lequel l'intérieur de la personne se révèle à l'extérieur. C'est ensuite un mode d'expression symbolique. Mais surtout le jeu est le miroir de la vie, il médiatise et approfondit le rapport intérieur-extérieur. Il y a bien une « théorie Fröbel », une « méthode Fröbel », un « matériel Fröbel » mais attention cependant : l'adulte, dans tout cela, ne doit pas prescrire ; il est là pour accompagner, il est un « guide de jeu ». Car l'objectif est et reste l'« activité autonome » de l'enfant. Eduquer est superflu. La joie, voilà le signe et le critère d'accomplissement de la nature de l'enfant en liberté.

Qui plus est, à lire ce livre, si l'on voit bien qu'ainsi Fröbel nous parle d'éducation, on a aussi l'impression que **Fröbel nous parle de M. Soëtard.** Pour ce dernier, le débat philosophique fondamental sur l'éducation s'enracine dans la contradiction posée par Kant : l'homme est à la fois déterminé par la nature et conscient de son pouvoir infini sur elle, conscient de sa liberté. Tout éducateur met en œuvre la gestion de cette contradiction dans son action. Mais alors, comment l'éducateur, par son action, peut-il préserver la liberté de l'enfant ? Or, selon M. Soëtard, Fröbel échoue précisément sur ce point. Son système revient à créer une prison dorée pour les enfants. Comme si Fröbel restait fasciné par les origines, la petite enfance, le jeu, et ne pouvait les dépasser. M. Soëtard, grand spécialiste de Pestalozzi s'il en est et pestalozzien de surcroît, voit Fröbel prétendre accomplir et penser Pestalozzi, et découvre qu'en fait Pestalozzi avait déjà dépassé Fröbel. Il préfère en revenir au père, se méfiant sans doute du véritable tropisme de Fröbel pour la mère. Le réalisme du père a raison de l'idéalisme du fils.

Pourquoi ? Parce que Pestalozzi ne prétend pas aménager la nature dans laquelle doit s'inscrire l'autonomie de la liberté, sinon le Sens préexisterait et la liberté deviendrait nécessité, *l'éducation* la simple découverte de la loi de la nécessité. Comment faire en sorte que l'éducation reste ouverte sur l'infini de la liberté ? Pestalozzi pressent le problème *mais ne le* théorise pas, même s'il s'installe dans la contradiction nature-liberté. Fröbel ne le saisit pas, car sa théorie unifiante (la sphère) maîtrise la liberté par un Sens préalable que l'éducation réalise. En quelque sorte, qui, de l'existence et de l'essence, précède l'autre ? M. Soëtard semble dire que tous les pédagogues se brûlent les ailes pour résoudre cette contradiction, non pas tant d'ailleurs les ailes de la pratique, car cette dernière se charge de creuser le fossé quand on croit l'avoir comblé, que les ailes de la théorie. Or que fait M. Soëtard, sinon chercher, par la théorie des pratiques des grands pédagogues, les clefs de la réconciliation ? *Il poursuit le sens ultime du projet d'éduquer.*

Tant et si bien qu'il ne faut pas seulement dire que Fröbel nous parle de M. Soëtard, il faut aussi entendre que **M. Soëtard nous parle de l'éducation.** On retrouve bel et bien dans cet ouvrage les clefs de son propre itinéraire, tel qu'il nous le présente dans « Perspectives documentaires en sciences de l'éducation ». A nous de « com-prendre » M. Soëtard qui a déconstruit Fröbel. L'entreprise humaine et philosophique est bien de comprendre. Mais comment comprendre, entendons éduquer, quand l'autre est irrémédiablement unique ? Même la foi ne peut être une réponse car M. Soëtard, à la suite de K. Barth, tient Dieu à distance de *l'humanité*, craignant, sinon, que l'homme ne soit trop « pris ». Alors, comment aider l'action éducative sans *aliéner la liberté de l'éduqué ?*

Ni les philosophies actuelles, ni les sciences de l'éducation ne permettent de « penser » cette contradiction. Il faut plutôt aller voir du côté de ceux qui l'agissent et tentent de la penser, soit du côté des pédagogues. Or Pestalozzi, nous l'avons vu, réalisait bien la synthèse entre l'ordre de la *nature et l'ordre* de la liberté, mais il ne la pensait pas, d'où la nécessité d'en extraire la théorie pédagogique. C'est de *cette pensée ancrée sur Pestalozzi* que M. Soëtard visite-comprend Rousseau, Kant, Fröbel. Faut-il aller jusquà penser que le fossé nature-liberté inscrit par *Kant ne peut être résolu*, mais simplement posé ? Pestalozzi agit et demeure tolérant, refusant toute théologie de son action. Il reste qu'il n'a pas la théorie de sa pratique. M. Soëtard voudrait arriver à penser cette théorie pédagogique que « l'éducateur » a si bien mise en œuvre en tenant ensemble la nature et la liberté. Problème : Peut-on penser une telle théorie hors de la pratique elle-même ? La « position » théorique ne comprend-elle pas en elle-même l'extinction de la fracture ? N'est-ce pas ce qu'avait compris Fröbel en décidant de devenir pédagogue, et non pas seulement philosophe ? Et cette fois **Fröbel parle à M. Soëtard.**

Jean Houssaye
Université Louis Pasteur - Strasbourg

TOCHON (François-Victor). — **Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs.** — Paris : ESF, 1990. — 199 p.

Dans des disciplines, comme les mathématiques dont les contenus se prêtent à une organisation synthétique, il est relativement facile d'appliquer les principes de la pédagogie par objectifs et ceux de la planification par curriculums. Trop souvent, cependant, cette relative facilité — que l'on impute aux modalités didactiques alors qu'on la doit aux contenus enseignés — masque les problèmes fondamentaux, et les enthousiasmes ou attentes qu'elle suscite ne résistent pas aux tentatives de généralisation à d'autres disciplines. On saura gré à *F.-V. Tochon de s'être engagé dans la périlleuse avanture* qui consiste à tenter l'application de ces principes pour planifier l'enseignement dans une matière aussi *composite et peu structurée* que le français. Mais plus que de cette audace, on lui sera reconnaissant d'avoir cherché à surmonter les inadéquations qu'il constatait par la visée d'une mutation de la P.P.O. fondée sur une conciliation entre un formalisme rigoureux mais désincarné, et la richesse relativement imprévisible et incontournable du vivant. On appréciera enfin que cette visée l'ait conduit, comme si cela allait de soi, à réintroduire la liberté de l'apprenant dans une didactique naturellement orientée vers la directivité par ses fondements théoriques (le primat ici accordé à l'objet étudié impose une réplique de sa structure dans celle des comportements que le sujet lui applique). Les *instruments de la mutation visée par F.-V. Tochon* sont ceux qu'il appelle organisateurs cognitifs.

Fort logiquement, la présentation de ce projet débute par un réexamen critique de la théorie générale des objectifs, en référence aux publications classiques en la matière. L'auteur y oppose l'idée d'une organisation didactique souple à la rigueur originelle de la P.P.O. que l'on voulait en filiation avec les analyses cartésiennes. Il illustre sa conception d'une didactique souple en présen-

tant un projet d'étude du portrait en classe de français (**l'horoscope des légumes,** transposition des portraits d'horoscopes à des individus-légumes).

Amenée par ce développement, la notion d'organisateur cognitif (qui sera précisée par la suite), ressemble à la notion plus ancienne d'objectif cognitif, qu'elle dépasse et englobe, non seulement par un contenu souvent plus complexe, mais par la prise en compte de deux dimensions, l'une socio-affective, l'autre contextuelle : la notion d'objectif perd ainsi son caractère abstrait pour acquérir une signification existentielle qui l'intègre dans une logique du vivant, et en souligne l'utilité et la finalité.

Suit une approche dialectique, et donc dynamique, des rapports entre global (où prime le fonctionnel) et le synthétique (où prime le structural), dans une perspective de jonction entre la pédagogie du projet et le courant de la didactique par objectifs. L'auteur en situe la confluence dans ce qu'il appelle « l'atelier d'écriture » défini comme une sorte de P.A.E. (p. 72) correspondant à une situation d'apprentissage et de création dont les conditions sont non seulement cognitives générales, mais individuelles, d'ordre socio-affectif, inter-relationnel et contextuel. Dans ce « champ ouvert d'expérience », une synthèse se réalise entre le fonctionnel caractéristique du projet et le structurel caractéristique de la didactique par objectifs, chacun réduisant par ses propres vertus, les faiblesses de l'autre. L'auteur se réfère à la réalisation en classe d'un **« Livre d'Or Tographe dont tu es le héros »** pour illustrer cette fonction et l'intérêt que présente celle des trois catégories classiques d'objectifs (maîtrise, transfert et expression) d'une part, et les trois plans du projet (discipline, interdiscipline et transdiscipline), d'autre part.

Aux risques de division de la personne inhérents aux premières répartitions d'objectifs en domaines cognitif, affectif et psychomoteur, il oppose les systèmes unifiés plus récemment proposés par plusieurs chercheurs, et il en donne une excellente synthèse (tableau 22) qui permet d'aboutir à une taxonomie unifiée, articulée en trois niveaux : celui des contenus d'une discipline dans une visée à court terme, celui d'une démarche de pensée transférable d'une branche à l'autre, celui enfin, à long terme, d'une activité créatrice dans un contexte de communication réel.

Cependant, « contrairement aux principes théoriques établis par de nombreux didacticiens et psychologues, l'enseignant n'établit pas une progression de séquences d'enseignement allant du simple au complexe » (105). Ce constat se trouve ici confirmé par une importante revue de littérature et par les données d'une enquête ethno-méthodologique effectuée, par l'auteur, auprès d'une trentaine d'enseignants de français ; les deux ensembles de références montrent qu'ils procèdent par enchassement de plans. C'est que, comme l'explique F.-V. Tochon, « le simple et le complexe ne se suivent pas mais s'enrichissent » (Ibid) ; la linéarité des progressions, contestable en son principe, entraîne l'automatisme au niveau des effets ; l'encadrement des démarches laisse peu de liberté de choix, ignore les déterminants contextuels ou personnels de l'apprentissage, et est peu favorable au développement de la transdisciplinarité et de la métacognition. Au contraire, une « méthodologie didactique d'emboîtement des trois niveaux » (discipline, interdiscipline, transdiscipline), « permettrait de répondre aux insuffisances du système éducatif en suscitant des relations complexes propres à développer la transdisciplinarité, c'est-à-dire la réalisation de soi chez l'élève » (123).

Le dernier chapitre ouvre l'activité de planification aux initiatives de l'élève, sous forme de participation à la définition des organisateurs cognitifs et de recours à l'auto-évaluation, facteur d'auto-régulation du système didactique visé. La réalisation de ce projet passe par une négociation sans faiblesse (dont l'auteur présente un bel exemple vécu), et une prise en compte de la fonction métacognitive, en vue de parvenir à l'autonomie malgré les difficultés et les échecs plus ou moins partiels. Il ne s'agit pas seulement de satisfaire les aspirations des apprenants à la liberté et à leur implication effective dans les situations génératrices d'apprentissage ; il s'agit d'articuler l'auto-régulation sur l'auto-évaluation, et de développer ainsi une « compétence métacognitive du système ouvert d'apprentissage (qui) est le fondement des capacités évaluatives, but de toute éducation critique » (186).

*
**

Le développement de F.-V. Tochon est riche, dense et ouvert sur de multiples pistes de réflexion et d'investigations larges. Le résumé qu'on vient d'en donner n'en a retenu que l'essentiel et ne prétend nullement rendre compte de la totalité du texte. A travers une remise en question de nombre d'idées reçues, et surtout une mise à jour succincte et précise de la P.P.O., on y trouvera d'intéressantes références théroriques (en particulier une bibliographie de 245 titres dont les 2/3 publiés depuis moins de 10 ans, et la moitié environ en langue étrangère, anglais pour l'essentiel), des schématisations fort pertinentes (34 tableaux), dix exercices d'application proposés au lecteur et des comptes rendus d'activités scolaires.

La richesse de la pensée de F.-V. Tochon, la rapidité et la complexité de son développement, la forme parfois néologique de son expression, la densité et l'originalité de ses composantes rendent certains passages difficiles à intégrer ; cela peut faire regretter l'absence d'index thématique, et la dispersion des caractéristiques relatives aux notions-clés. Ici ou là, on pourra s'irriter de quelques affirmations hâtives. Pour notre part, nous objecterons à ce qui est dit de Piaget (pp. 111 et 112) :

— qu'il décrit le développement non comme une succession d'étapes, mais comme une série d'émergences et d'emboîtements successifs ;

— que sa théorie explique le passage d'un stade à l'autre par le principe d'assimilation/accommodation, la maturation nerveuse, l'expérience individuelle et les apports sociaux d'une part, l'équilibration des structures cognitives d'autre part ;

— qu'il ne s'agit pas de « pétitions de principe » fonctionnant comme « **a-priori** idéologiques », mais d'hypothèses confirmées par des observations étendues sur plus d'un demi-siècle ;

— qu'il n'y a pas à s'étonner que Piaget n'ait pas étudié les différences interindividuelles qu'il n'a jamais contestées : voulant étudier la psychologie de l'intelligence, dans la perspective d'une épistémologie génétique, force lui était de s'en tenir au sujet épistémique, au demeurant plus difficile à appréhender que la diversité des sujets individuels.

Sans doute, l'ouvrage de F.-V. Tochon suscitera-t-il d'autres réactions, dont certaines pourront être plus ou moins critiques, mais ce sera la confirmation de son caractère stimulant qui en est, à notre avis, la qualité essentielle.

Louis Not
Université de Toulouse-le-Mirail

VAYER (Pierre), RONCIN (Charles). — **Les activités corporelles chez le jeune enfant.** — Paris : PUF, 1988. — 136 p. — (Collection Pratiques Corporelles).

Ouvrage carrefour, c'est le quatrième écrit en collaboration ; celui-ci témoigne d'une plus grande maîtrise conceptuelle et d'un abord didactique, plus assuré. En ce sens il se prête à un usage plus quotidien et pourrait-on ajouter, plus professionnel. S'il rapporte bien des expériences éducatives, il s'agit plus pour les auteurs de favoriser leur transmission que de construire une spéculation.

La thèse défendue prend son essor dans deux considérations : l'activité corporelle pour autant qu'elle dépende bien de l'intégrité d'un système nerveux et de sa maturation est d'abord l'affaire d'une corporéité dramatique, d'une mise en scène sociale, d'un engagement dans l'existence où s'expérimentent affects et sentiments, émois et intellect. Dans l'activité corporelle ainsi envisagée, le corps se fait la source indirecte d'une intense activité socio-cognitive ou psychocognitive (encore que ce terme ne soit pas mentionné nommément !) : il est le champ d'expérience privilégié pour une lecture diagnostique et un accompagnement pédagogique. Les grands moments de toute genèse s'y résument : expérience de la chute, du passage, de la proximité, de l'étrange, du conflit, de la convention... médiatisées par toutes sortes de « corps étrangers » : ballons, graphismes, cubes... ou de positions dont les conventions sont nécessairement multiples : assis, debout, allongé, seul, à deux, à plusieurs... en changeant de rôle, de place... sur des rythmiques sonores de nature et de formes variées, sur des architectures à déplacer.

C'est parce que cette corporéité ne cesse de faire leçon que son renvoi à la situation scolaire, dans les premières années de la socialisation scolaire, fonctionne comme paradigme. Parce que l'école prend la place et le rôle (pour une part qui resterait à discuter) du cadre familial d'expériences, l'espace d'expériences qu'elle suscite ne peut rester corporellement indéterminé. Le contexte qu'elle propose fera ou non sens à toute sorte de développements. La sensibilité de l'école à l'émergence des expériences corporelles qui conjuguent savoir et plaisir, connaissance, expérience spéculative et sensorielle, est alors d'autant plus à promouvoir et à différencier.

Le projet général de l'ouvrage est organisé sur le développement de l'autonomie de l'enfant, autonomie à acquérir à partir d'expériences facilitantes. L'autonomie psychologique est pensée à travers le concept global d'autorégulation. Il aurait gagné à être plus défini ou plus exposé dans la mesure où c'est en fonction de son économie propre que les auteurs proposent diverses expériences, à l'école maternelle, au cours préparatoire, dans une classe intégrant des enfants handicapés, au cours élémentaire.

Rien ne peut être envisagé sans la participation de l'enfant à son propre développement : susciter son désir de savoir, de grandir... de trouver abri en cas de besoin, de se conduire seul dans un espace à risques... se mettre en compétition, se dépasser, savoir négocier, se concerter...

Problèmes à résoudre ou solutions à inventer pour trouver les éléments du problème ? C'est un des

pièges de l'ouvrage : il pourrait se lire comme psychologie appliquée de l'apprentissage ou cognitivité appliquée au niveau des classes d'âge où se trouve chaque enfant. Dans l'un et dans l'autre cas le défaut fondamental est de ne considérer que l'idéalité évolutive d'un comportement ou d'une pragmatique situationnelle. Cet ouvrage veut aller plus loin. Il y réussit, restant cependant en retrait de sa volonté, faute sans doute de ne pas s'être confronté directement à un quelconque déficit pathologique requerrant des aménagements spéciaux, un regard autrement didactique ; mais ce n'était pas le but. Il y aurait quelque idéalité d'autre part à proposer l'axiome « *ce qui est essentiel est l'expérience, non la réussite* »... dans un cadre scolaire qui ne peut se penser que dans l'accession à un niveau de performance suffisant pour en changer. L'ouvrage présenté pourrait sur cela donner beaucoup à réflexion.

Ceci étant, un autre intérêt et non des moindres, est de proposer à l'enseignant lui-même un travail autocentré, sur l'idée de base « *conduire l'enseignant à faire confiance à l'enfant et aux groupes d'enfants dans le développement des activités scolaires... donc celles appelées corporelles* ». Techniques réciproques de l'immersion ? Ici il est clairement dit et montré que tout apprentissage (du métier d'enseignant ou du rôle de « scolaire ») passe par une incorporation de la situation confrontant chacun aux rythmes et aux règles de ses partenaires : dialogue qui prenant appui sur le niveau de chaque classe d'âge (développement neuro-sensoriel et psycho-social) ordonne à l'enseignant présence et compétence, donc formation.

L.-M. Villerbu
Université de Rennes 2 - Haute-Bretagne

Summaries

ARTICLES **Educational sociology**

This paper is the synthesis of a collection of seven research works dealing with school and social progress. It highlights on a network of determinatives operating through behaviours, representations, verbal interactions and projects.

This survey was conducted among thirty four mothers forming single parent families at risk living with a four to seven year-old-child.
The reference framework of this survey includes three modes of management of one's educational power : imposing one's authority upon the child, letting the child decide while acting as a guide, sharing power. There is a gap between the educational representations of the mother and what she actually does.

This paper studies the prerequisites to the creation of a research subject in family education covering the concept of « ill-treated youth ». The scientific approach of this process which responds to an actual social demand especially from political and management officials is nevertheless facing the quantification problem.

Didactics and acquisition theories

Metalinguistic skill, placed in the theoretical framework of piagetian constructivism is considered to be a more and more reflexive reconstruction of statements, regarded as knowledge objects in the course of child's development. The survey reported here is conducted among children from four to ten-year-old in a situation description of couples of objects.

The unitarian conception of cognitive development, which most psychologists usually have, is facing several impediments which are described with the help of piagetian theory. The proposed alternative is a pluralist model of cognitive development. Language development offers an illustration of this alternative.

This paper shows general models of mothertongue and second language, acquisition elaborated within the framework of competition model. This functiunalist language model is focusing on the concepts of validity, weight and cost of language cues processing statements interpretation strategies which are implemented by monolingual and bilingual adults are analysed.

Mathematics are not a language, they are « knowledge ». Examples like counting, algebric equations and problems solving at elementary level show that language signifiants are constitutive parts of some mathematical schematas.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (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., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS

Du 1er août 1991 au 31 juillet 1992

Abonnement (4 numéros) :		***Au numéro :***	
France (TVA 2,1 %)	**200 F ttc**	France (TVA 5,5 %)	**55 F ttc**
Corse	**200 F**	Corse, DOM	**53,23 F**
DOM	**197,92 F**	Guyane, TOM	**52,13 F**
Guyane, TOM	**195,88 F**	Etranger	**57,30 F**
Etranger	**235 F**		

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : (1) 46.34.90.81
Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement *doit être accompagnée d'un titre de paiement* libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
  Cette condition s'applique également aux commandes *émanant de services de l'Etat, des collectivités* territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'Economie, 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.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Service des *Publications* - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

Imp. Nat. 1.069-001-P — C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807