

PSYCHOLOGIE SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE ET MIGRATION CULTURELLE

Anne-Nelly Perret-Clermont

Ce texte a été présenté aux enseignants et chercheurs en psychopédagogie réunis dans le cadre du Forum "Identité culturelle et prime enfance" de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (Bruxelles, 16-18 mars 1984). Les questions suivantes sous-tendaient les travaux de ces journées:

A quelles conditions la communication entre le maître et l'élève peut-elle permettre l'épanouissement intellectuel de celui-ci ? Quelle est la dynamique à la fois affective, cognitive et sociale qui sous-tend l'apprentissage ? Les enfants de migrants rencontrent-ils des difficultés spécifiques auxquelles les enseignants peuvent répondre ?

Par ces propos nous voulions, d'une part, tenter d'articuler entre eux différents plans de réalité qui sont souvent traités indépendamment les uns des autres alors qu'ils sont en fait en étroite connexion; nous voulions souligner l'importance des enjeux et des paradoxes de la problématique de l'éducation d'enfants de migrants dans des milieux culturels sédentaires; et, d'autre part, nous espérions que ces quelques repères théoriques puissent encourager à jalonner ou instrumentaliser des démarches inventives dans la pratique des personnes concernées: maîtres, psychologues et, peut-être aussi, parents et mouvements communautaires.

Nous commençons par un examen des composantes de cet "instrument" psycho-social particulier auxquel les écoles recourent pour instruire et socialiser: *la situation didactique*. Ensuite nous attirerons l'attention sur l'étroite intrication qui existe entre les processus cognitifs relationnels et sociaux dans l'apprentissage; pour nous tourner finalement vers le déracinement qu'entraînent les différentes formes de *migration culturelle* (qui ne sont pas toutes des migrations géographiques).

1. La situation didactique et ses enjeux

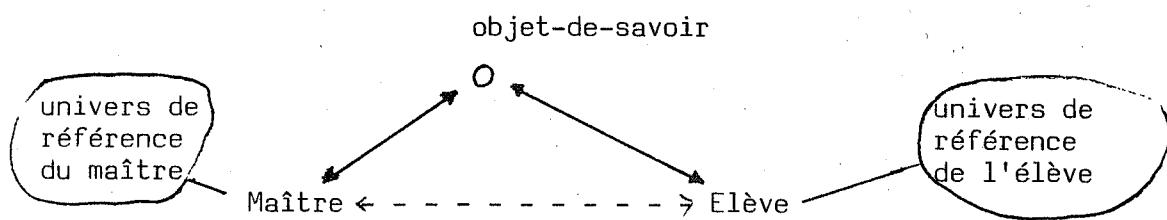
L'école obligatoire de nos sociétés contemporaines a été instituée notamment comme instrument d'instruction de la masse

des enfants d'une société. Elle est chargée de leur transmettre l'art de lire, d'écrire et de calculer mais aussi, et de plus en plus, de les initier à une société complexe avec sa foule de connaissances, de techniques, de langues, de savoir-faire professionnels, et ses références aux discours légitimés tant dans le domaine de la science que de la culture.

Comment s'y prend-elle ? En instituant des personnes comme maîtres et professeurs ; des savoirs comme contenus de programme scolaire ; des résultats d'examens comme objectifs pédagogiques et comme caractéristiques de personnalité des élèves ; des lieux spatiaux et temporels comme situations d'enseignement ; et une série de manuels et d'instruments comme moyens d'instruction.

Dans ce contexte, la *situation didactique* se caractérise par le fait qu'elle met en présence un adulte, enseignant, chargé d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il doit transmettre à un élève (qui est en général un enfant) considéré ignorant de ce savoir. L'élève doit apprendre et démontrer qu'il a appris. (Notons, en passant, que bien souvent on requiert de l'élève qu'il apprenne et *en même temps* qu'il démontre qu'il sait ... situation paradoxale, productrice par ce fait même de bien des difficultés scolaires).

Par un petit schéma nous pouvons suggérer d'examiner à quelles conditions l'élève pourra recevoir et s'approprier - faire sien - l'objet-de-savoir que le maître lui présente.



En classe le maître se présente à l'élève avec son "*enseigne*" (selon l'expression de S. Pain): le savoir, sorte d'emblème de sa personne et de son rapport au monde, portion paradigmatische de l'univers de connaissances que l'élève est ainsi invité à connaître. Portion seulement, car aucune communication - de toutes façons, même en faisant fi des contraintes horaires - ne peut être totalement explicite: comme nous

le montre bien la linguistique contemporaine, la communication repose toujours sur des contextes partagés qui structurent l'implicite, sur l'"architecture d'une intersubjectivité" (Rommetveit, 1976).

Pourquoi apprendre ? Pourquoi l'élève rechercherait-il à saisir la connaissance que le maître lui présente ? Quels sont les enjeux de la situation (Perret-Clermont 1984) et ses risques pour l'apprenant (Pain 1980) ? Quel est l'univers de référence de l'enseignant : à quels connaissances, savoir-faire et pratiques, à quelles expériences personnelles ou collectives, à quel héritage culturel, à quels projets se réfère-t-il ? Et en quoi consiste l'univers de référence de l'élève et du milieu familial et social dont il partage la vie ? Que se passe-t-il pour l'élève lorsqu'il s'approche de l'univers de référence du maître, le revêt ou l'intériorise ?

La situation didactique n'est pas totalement isolée : au contraire elle se déroule dans un champ social structuré aussi par d'autres élèves, d'autres adultes avec leurs emblèmes et leur histoire, traversé par des transferts de signification d'une situation à l'autre. Néanmoins la situation didactique fonctionne aussi avec ses règles propres qui reflètent notamment le système de rôles d'"élève" et de "maître", et tous les modus vivendi explicites ou tacites en matière de leçons, de devoirs, de règles de questionnement réciproque, etc., qui sous-tendent une sorte de "contrat didactique" (Chevallard, 1983).

Enseigner est une activité de transmission bien particulière. On ne "donne" pas une connaissance comme on tend la main, une perche ou l'on offre un cadeau aux enfants ! Par le fait-même d'être enseigné, un savoir se voit partiellement cristallisé, réifié, et on peut relever (Perret-Clermont, Brun et al. 1982, à la suite de Chevallard 1980, Conne 1981) les changements de signification qui s'opèrent lorsqu'une connaissance est extraite de son contexte de production et "recontextualisée" en fonction d'autres univers de référence, souvent à travers de multiples intermédiaires, pour être présentée de façon "digeste" aux élèves. Comment l'élève pourra-t-il distinguer les "connaissances scientifiques" des nouvelles mythologies, plus ou moins alimentées de connaissances dites "vulgarisées" ? Comment ces nouvelles représentations s'intègrent-elles ou entrent-elles en conflit avec celles qui structurent déjà son univers ? Il faudrait mieux saisir comment l'acte d'apprendre comprend toujours une part originale de production de savoir. La relativité de l'objectivation de tout savoir est souvent négligée, à tort, dans les recherches sur l'apprentissage.

2. Psychologie sociale de l'apprentissage et de la structuration cognitive

Faut-il rappeler les travaux désormais classiques en psychologie qui mettent en évidence tant le rôle essentiel de l'activité propre de l'apprenant que celui de l'information qui lui est fournie, ou des guides de l'action et de la réflexion (méthodes de pensée et de travail, conceptions culturelles) que véhiculent toute famille ou école ?

A leur suite, des observations récentes en psychologie de l'enfant ont permis aussi de montrer l'importance des "conflits socio-cognitifs" dans la structuration de la pensée (Perret-Clermont, 1979, Doise et Mugny 1981): on peut apprendre non seulement en imitant un modèle correct de savoir, avec le risque de dépendance intellectuelle que cela suppose, mais aussi - voire mieux dans certaines circonstances (Perret-Clermont et Schubauer-Leoni 1981) - en interagissant avec un égal face au même problème. Dans certaines circonstances, la confrontation de points de vue différents, même s'ils sont également faux, oblige à des restructurations cognitives nouvelles qui permettent la résolution des problèmes avec lesquels les sujets sont aux prises.

Les tâches scolaires et les savoirs auxquels elles renvoient posent des problèmes spécifiques d'apprentissage par le fait-même qu'elles contiennent toujours en même temps (même en mathématiques, cf. Schubauer-Leoni et Perret-Clermont 1984) d'une part, une dimension logique sur laquelle les élèves peuvent avancer par des restructurations de leur modalité de pensée; et, d'autre part, aussi une part d'informations et de conventions qui sont, elles, d'origine sociale et culturelle. Or ces dernières sont rarement signalées comme telles à l'enfant, l'empêchant alors de distinguer "ce qu'il faut comprendre" de "ce qu'il faut admettre". Les termes eux-mêmes de cette dernière expression laissent d'ailleurs entendre à quel point la démarche intellectuelle se situe dans des relations susceptibles d'être interprétées comme relevant de la soumission, de la contrainte, de l'implication ... et dont l'élève est invité en fait à faire abstraction pour réellement acquérir un savoir autonome (invitation à nouveau peu explicite, ambivalente, à hauts risques).

3. Apprentissage et migration culturelle

Le migrant qui quitte son pays pour un autre, passe d'un univers de référence à un autre: certains éléments lui paraîtront semblables et lui permettront de conserver (mais parfois précarisé) ce sentiment de continuité qui caractérise

l'identité personnelle; d'autres aspects de son nouveau milieu de vie lui sembleront si différents qu'il n'y survivra qu'à travers une socialisation nouvelle qui ne se fera pas sans interroger son identité culturelle (cf. Dinello, 1977). L'enfant de migrant retrouve dans l'école, avec une force parfois déroutante, cette tension entre les différents univers de référence.

Il peut être utile cependant d'élargir le regard pour ne pas croire, à tort, que cette tension est nouvelle, même si sa violence actuelle appelle à un renouveau du débat. En effet cette tension réside au fond du projet-même de l'école de ce dernier siècle. En instituant l'école obligatoire et la démocratisation des études, la société a fait le choix de l'ouverture aux enfants de larges couches de la population qui avait été traditionnellement tenues à l'écart d'une éducation jusqu'alors réservée à une minorité et marquée, bien sûr, par l'univers de référence propre à ce milieu limité. Ouvrir l'école c'est aussi inviter ces nombreux enfants à un passage, hors de leurs champs socio-culturels d'origine, (ceci dit, en soulignant que les limites socio-culturelles et historiques de ces champs n'ont souvent guère été plus explorées que leurs richesses propres) vers d'autres univers de savoirs, de techniques, de rapports au temps, au monde, aux autres. Il s'agit là aussi d'une "*migration culturelle*" qui est déracinement par rapport aux manières de faire, de voir et de dire (Verdier 1979) du milieu d'origine, et qui concerne la majeure partie de la population.

Il peut être utile de se rappeler que pour les migrants d'hier et d'aujourd'hui, mais pour beaucoup d'autochtones aussi, l'école a été un lieu de migration culturelle. Bien des expériences et des réflexions sur les pratiques éducatives anciennes et nouvelles devront encore contribuer à discerner à quelles conditions, et comment, l'éducation scolaire peut être vraiment occasion de découverte de possibilités nouvelles, moyen d'"enracinement" de l'apprenant dans sa réalité (qu'il soit migrante ou sédentaire) pour mieux la comprendre et mieux vivre en rapport avec elle.

BIBLIOGRAPHIE

CHEVALLARD, Y. - Remarques sur la notion de contrat didactique
IREM d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences de Luminy,
1983, (ronéo).

CONNE, F. - La transposition didactique à travers l'enseignement
des mathématiques en première et deuxième année de l'école
 primaire. Thèse de doctorat. Faculté de psychologie et des
Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1981.

DINELLO, R. - La formation en situation de transculturation. Une
belle aventure de pédagogie socio-centrique. Editions A. De Boeck,
Bruxelles, 1977.

DOISE, W., MUGNY, G. - Le développement social de l'intelligence,
Interditions, Paris, 1981.

PAIN, S. - Difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement.
Collection Exploration, Editions P. Lang, Berne et Nancy, 1980.

PAIN, S. - Conférence à l'Université de Genève, 1981.

PAIN, S. - Le savoir de l'ignorance. Psychiatrie de l'enfant, 1983,
28, 2, 411-457.

PERRET-CLERMONT, A.-N. - La construction de l'intelligence dans
l'interaction sociale. Collection Exploration, Editions P. Lang,
Berne et Nancy, 1979, 1981.

PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. - Conflict and cooperation
as opportunities for learning. In: P. Robinson (ed).
Communication in development. Academic Press, London, 1981,
p. 203-233.

PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., CONNE, F., SCHUBAUER-LEONI, M.-L.
Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans
l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves.
Interactions Didactiques, no 1, 1982.

PERRET-CLERMONT, A.-N. Quel est l'enjeu des situations didactiques ?
Actes des Journées de l'Education Scientifique, Chamonix, 1984.

ROMMETVEIT, R. - On the architecture of intersubjectivity.
In: L. Strickland and al. (eds.): Social psychology in
transition, Plenum Press, New York, 1976.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., PERRET-CLERMONT, A.-N. - Construction sociale
d'écritures symboliques en deuxième primaire (opérations
additives). In: G. Mugny (ed.) Psychologie sociale de l'apprentissage. Collection Exploration, Ed. P. Lang, Berne et
Nancy, 1984.

VERDIER, S. Façons de dire, façons de faire. Gallimard, Paris, 1979.

- TABOADA-LEONETTI, I. (1981). Identité individuelle, identité collective: problèmes posés par l'introduction du concept d'identité en sociologie, Informations sur les Sciences Sociales, 20, 137-167.
- TAJFEL, H. & TURNER, J.C. (1978). An integrative theory of intergroup conflict, In: W.G. Austin & S. Worchil, eds., The Social Psychology of Intergroup Relations. Monterey, California: Brooks/Cole.
- TAYLOR, S. (1980). School experience and student perspectives: a study of some effects of secondary school organization, Educational Review, 32, 37-52.
- VOUILLOZ, M.F. (1981). Structure scolaire et construction de l'identité sociale de l'adolescent, In: A.N. Perret-Clermont, ed., Objectivité et Subjectivité dans les processus pédagogiques. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, no. 22, 61-91.
- WOODS, P., ed. (1980). Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School. London: Croom Helm.

ceci aussi peut être ressenti comme un échec. On prétend fréquemment que le fait de refaire une classe n'est pas forcément considéré comme un échec et n'entraîne pas automatiquement des conséquences psychologiques traumatisantes pour l'enfant. En ce qui concerne les procédés de sélection, ils sont généralement présentés comme des moyens pour stimuler les élèves les meilleurs et non pas comme des obstacles faisant échouer les enfants les plus faibles. Bien que ce point de vue paraisse bien fondé à beaucoup d'adultes, il reste à vérifier ce qu'il en est pour l'enfant lui-même, dans sa propre perspective.

Notre hypothèse actuelle est que, plus souvent qu'on ne le pense, les élèves qui échouent à l'école ont tendance à intérieuriser cet échec, et à l'interpréter comme un indicateur de déficience personnelle. La socialisation d'une telle proportion d'élèves au statut de personne "ayant échoué" entraîne vraisemblablement des crises de valeurs tant pour la collectivité que pour les individus qui les manifestent parfois tardivement, en fin d'adolescence ou au cours de l'âge adulte. Quelles implications pour la société le placement de plus de la moitié de la population scolaire dans une telle situation entraîne-t-il ? A nouveau on pourrait répliquer que, du point de vue de "l'adulte", la "vie réelle" est faite aussi bien d'échecs que de succès et donc que les écoles ne devraient pas éviter ces obstacles. Cependant, ce type de raisonnement ne nous éclaire pas quant à la valeur éducative effective des expériences personnelles d'échec scolaire.

Comment le système scolaire justifie-t-il l'échec de tant d'élèves ? L'idéologie qui imprègne le discours scolaire actuel a tendance à insister sur une interprétation individualisante de l'insuccès scolaire, en se référant, pour l'expliquer, à des caractéristiques de l'élève telles que: manque de capacités, de motivations pour réussir, d'attention, d'efforts, handicaps personnels résultant de son environnement familial. Mais ce mode d'interprétation ne peut pas, à lui seul, expliquer l'existence de l'étroite corrélation entre origine sociale et réussite scolaire si souvent constatée par les sociologues (cf. Bourdieu & Passeron 1977, Alexander, Cook & Mc Dill 1976, Halsey, Heath & Ridge 1980, Little & Smith 1971, Boudon 1974).(1).

Cette perspective individualisante laisse les participants (les élèves aussi bien que les maîtres et les parents) complètement dépourvus de moyens de réagir ou de remédier à cette situation. Dans une telle perspective, l'élève qui est en situation d'échec peut tout au plus "faire des efforts" pour réaliser (et pour démontrer

(1) On peut remarquer ici qu'aussi bien les interprétations psychologiques que sociologiques de l'échec scolaire considèrent trop souvent, sans doute à cause de l'attention exclusive qu'elles portent aux "input" - "output" des structures scolaires, l'école comme une sorte de "boîte noire" et ignorent ainsi des variables signifiantes à l'intérieur du contexte scolaire.

qu'il réalise) le potentiel de ses capacités individuelles (intelligence, aptitudes, etc.) mais, fondamentalement, celles-ci sont considérées comme des traits de personnalité stables et qui ne peuvent donc être modifiés que dans une faible mesure.

Les développements récents de la psychologie de l'enfant ont tenté d'aller au-delà de cette interprétation relativement simpliste de l'échec scolaire. Dans la perspective de la psychologie du développement, on comprend maintenant les capacités de l'individu comme des caractéristiques acquises et il devient alors possible d'envisager que des difficultés spécifiques puissent être surmontées grâce à des appuis pédagogiques adéquats. Cela donne aux éducateurs un rôle actif dans l'acquisition de connaissances par l'élève et cela introduit une certaine dynamique dans le processus éducationnel. Notons que dans cet approche, la responsabilité d'un échec peut soit être perçue comme étant celle du maître qui n'aurait pas formé l'élève de façon adéquate, soit, une fois encore, comme celle de l'élève lui-même qui n'est pas parvenu à tirer bénéfice de la formation donnée. Dans ce dernier cas, une telle compréhension de la situation peut entraîner deux types de conséquences: d'une part une intériorisation plus grande de l'échec par l'élève étant donné qu'il sera perçu comme ayant échoué malgré le support pédagogique qui lui aura été offert (appui pédagogique voire éducation compensatoire, cours spéciaux, interventions thérapeutiques, etc.); et d'autre part une décharge de la responsabilité de l'institution scolaire quant à l'échec de ses élèves dans la mesure où elle aura pris des mesures de prévention ou de soutien.

On peut donner des interprétations analogues du phénomène de la sélection scolaire: on place l'élève dans une classe de niveau inférieur en tenant compte de résultats obtenus lors de tests ainsi que de ses performances scolaires et l'on confirme (ou crée) par la même occasion l'idée que c'est son manque de capacités qui l'a empêché de parvenir à faire ce que, en principe, chaque élève a des chances égales de réussir. Cette notion d'infériorité et de différence se trouvera ensuite renforcée par la répartition des élèves en groupes de classes distinctes, hiérarchisées, aux programmes scolaires, objectifs éducatifs et orientations professionnelles différentes. Donc, ce que le système scolaire considère en général comme une simple répartition des élèves dans des classes adaptées à leurs possibilités individuelles apparaît souvent aux yeux de l'élève comme un échec personnel.

Dans leur fonctionnement quotidien, les écoles ont tendance à ne pas rendre explicites les choix politiques, institutionnels, sociologiques et économiques qui ont institué (et qui continuent à sous-tendre) leurs pratiques et moyens de sélection. Ceci aussi peut contribuer à l'intériorisation par l'élève de l'idée d'un échec individuel, voire d'une déficience personnelle en raison cette fois de son ignorance de ces mécanismes. Cependant, il semble qu'il y ait une interaction complexe entre l'explication que donne l'élève de son propre échec, ses stratégies de "survie psychologique" à l'intérieur du contexte scolaire et les explications relatives à la causalité de l'échec et de la réussite qui lui sont fournies dans ce

milieu. Comment l'enfant va-t-il utiliser les explications psychologiques que véhicule l'institution scolaire ? Lui permettent-elles de maintenir une image de soi positive ou suscitent-elles chez beaucoup d'élèves une insécurité de base quant à leur valeur personnelle ?

Les processus psycho-sociaux associés à la sélection et à l'échec scolaires varient nécessairement en fonction du contexte culturel de l'institution et de la situation. Notre étude ici n'est pas une enquête sociologique sur ces questions mais une recherche destinée à identifier certains des processus psycho-sociologiques en jeu. Cette approche qualitative ne nous permettra de mesurer ni leur poids, ni leur normalité mais simplement de rendre compte de leur existence. Nous présenterons des observations tirées de diverses études (Doise, Meyer & Perret-Clermont 1976, Vouilloz 1981, (2), Bell, Perret-Clermont & Bäker sous presse), entreprises durant ces dix dernières années et nous espérons par là montrer l'intérêt d'un examen, que l'on pourrait encore approfondir, des conséquences psycho-sociologiques de ces processus institutionnels que sont la sélection et l'échec scolaire.

II. Observations

a. Présentation de soi à l'école primaire

Regardons tout d'abord l'impact de l'expérience scolaire de l'élève sur son image de soi à l'école primaire. Il est fort probable que les premières années de socialisation de l'enfant dans l'institution éducative aient un effet non négligeable sur sa perception de soi au sein de l'environnement social telle qu'il la développera et la nuancera encore ultérieurement au cours de sa vie scolaire.

Nous avons utilisé une version modifiée du test classique "Qui suis-je" (le "Twenty Statements Test" de Kuhn & Mc Partland, 1954) que nous avons fait passer à 418 élèves de trois degrés scolaires (deuxième, quatrième et sixième primaire) de quatre écoles se trouvant dans deux cantons suisses; nous avons demandé à chaque élève de se décrire en sept phrases courtes écrites et d'évaluer chacune de celles-ci en les marquant d'un "+" si cela était "quelque chose qu'ils aimaient" (ex."Je suis blond (+)") ou d'un "-" si c'était quelque chose qu'ils n'aimaient pas (ex. "Je suis timide (-)"). S'ils ne savaient pas très bien comment considérer la phrase qu'ils avaient écrite on leur demandait de mettre un "?" à côté de celle-ci (ex. "Je suis plutôt grand (?)").

(2) Voir aussi à ce sujet: Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer 1982, Doise 1983.

Nous avons pu observer des différences intéressantes entre les présentations de soi des élèves de deuxième année et celles des élèves de quatrième, la plus frappante étant une diminution générale de l'évaluation de soi positive (c'est-à-dire du pourcentage de réponses qualifiées d'un "+" par les sujets) allant de paire avec une augmentation de la présentation de soi négative (pourcentage de réponses qualifiées par un "-"). Nous avons aussi pu remarquer que les "?" qui accompagnent leurs affirmations à leur propre sujet augmentaient avec l'âge.

Comment peut-on expliquer ces évolutions ? S'agit-il simplement de tendances naturelles du développement de l'enfant ? Il nous paraît évident que ces évolutions n'apparaissent pas dans un vide social et qu'elles sont en fait le fruit de l'expérience du sujet à l'intérieur d'une interaction complexe entre des facteurs d'ordre psychologique et d'autres d'ordre social. Et dans ce sens l'expérience scolaire contribue à l'élaboration de l'identité au cours de l'enfance. Mais comment l'enfant perçoit-il cette expérience et comment l'incorpore-t-il à l'image de soi qu'il se construit ? En considérant les réponses des sujets dont le contenu est explicitement lié à l'école, nous pouvons déjà nous faire une certaine idée quant à l'évaluation que les enfants font de leur scolarité. Nos données montrent que l'évaluation positive des références faites à l'école diminue au fur et à mesure que les enfants progressent dans la scolarité et que cette diminution va de pair avec une augmentation des points d'interrogation sur ces mêmes items (par exemple: "Je suis en deuxième (+)" comparé à "Je suis en quatrième (?)"). Il semblerait qu'en se socialisant à la vie scolaire les élèves voient leur "optimisme" initial se modifier avec l'apparition d'un scepticisme ou d'une certaine incertitude quant à leur rapport au contexte scolaire; cette modification se reflète alors dans l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. C'est avec cette incertitude quant à leur propre image qu'à la fin de l'école primaire les élèves doivent affronter l'entrée à l'école secondaire et le processus de sélection scolaire qui l'accompagne.

b. La perception des groupes d'appartenance à l'école secondaire

A l'école secondaire les élèves se trouvent insérés dans un système de groupes d'élèves stratifiés et hiérarchisés. L'orientation scolaire des élèves dans ces groupes distincts ("sections", "filières", "niveaux", etc.) non seulement crée des expériences académiques extrêmement différentes (Rosenbaum 1975) mais encore présente aux membres de chaque groupe des environnements sociaux différents (Woods 1976, Taylor 1978).

Dans ce contexte le concept "d'identité sociale" peut permettre de rendre compte de l'impact de la scolarisation de l'élève sur son image de soi. On peut considérer que l'identité sociale est une partie de la réalité subjective par laquelle l'individu se définit dans ses relations avec la société (Taboada-Leonetti 1980) et qu'elle est élaborée par l'articulation

et l'interaction entre l'individu et des structures sociales (Berger & Luckman 1966, Tajfel & Turner 1978).

L'identité sociale est liée à la connaissance que l'individu a de son appartenance à des groupes sociaux ainsi qu'à la valeur et à la signification affectives que cette adhésion revêt pour lui (Tajfel 1973). Les groupes d'appartenance servent de point de référence et permettent de faire des comparaisons ainsi que d'établir des différences, particulièrement lorsqu'il s'agit d'émettre des jugements à propos de soi-même (Shibutani 1955). Ces groupes de référence jouent un rôle important dans la formation de l'image de soi puisqu'on constate qu'ils fournissent le cadre des auto-évaluations. Ils remplissent aussi l'importante fonction de fournir des perspectives de groupe auxquelles leurs membres se référeront lorsqu'ils auront à formuler des perceptions, des appréciations ou des jugements.

Dans le contexte scolaire, on peut donc s'attendre à ce que la catégorisation des élèves qui résulte de la sélection en classes et filières différentes, influence les perceptions et les appréciations de celles-ci. Si les élèves sont placés dans des groupes distincts, il est probable qu'ils utiliseront leur groupe d'appartenance comme point de référence lorsqu'ils donneront une interprétation de leur expérience scolaire.

Il est important de savoir que les groupes sociaux se définissent toujours en fonction des autres groupes qui les entourent: "les caractéristiques de son propre groupe ... n'acquièrent de signification qu'en liaison avec les différences perçues par rapport à d'autres groupes ... la définition d'un groupe n'a de sens que par rapport aux autres groupes" (Tajfel 1973). La catégorisation des élèves ou des groupes différents n'est pas dépourvue d'un sens social puisque chaque groupe possède un statut spécifique dans la structure sociale de l'organisation scolaire. L'introduction d'inégalités institutionnelles (en plus et au-delà des inégalités socio-économiques préexistantes) est toujours accompagnée de significations sociales (voire morales) qui ont pour fonction de les justifier. Qu'en est-il alors, dans l'institution scolaire, de ces nombreux élèves qui, à cause de leur insertion dans une voie ou une filière particulière, se trouvent dans une position désavantagée dans la structure sociale de l'école ? S'il est vrai que le statut du groupe de référence agit comme un médiateur important dans l'élaboration de l'image de soi, comment un statut dévalorisé va-t-il affecter l'identité sociale ainsi que l'image de soi de ces élèves ?

Dans une étude conduite par M.F. Vouilloz (1981) on demanda à 313 élèves du septième et du huitième degré scolaire, répartis en deux sections, l'une pré-gymnasiale (connue sous le nom de "section A") et l'autre préprofessionnelle menant à la vie active et aux apprentissages, ("section B") de se décrire et de décrire les membres de l'autre section, ceci en utilisant une version modifiée du "Qui suis-je?". On demanda à la moitié des sujets de se décrire d'abord eux-mêmes par sept phrases et de qualifier leurs réponses d'un "+", d'un "-" ou d'un "o", (indiquant une évaluation neutre) et ensuite de décrire l'autre groupe selon la même procédure. L'autre moitié de la population expérimentale fut invitée à la même démarche, mais dans l'ordre inverse.

Les résultats montrent que les élèves appartenant à la section A évaluent les réponses qu'ils fournissent et qui évoquent l'école d'une façon plus positive que les élèves de la section B (par exemple: "Nous obtenons de meilleures notes (+)") en adoptant les critères que définit et que valorise l'institution scolaire elle-même. Inversement, les élèves de la section B s'évaluent plus négativement lorsqu'ils qualifient celles de leurs réponses qui font référence à l'école. Cette tendance s'amplifie encore pour les sujets devant se présenter eux-mêmes après avoir décrit les élèves de l'autre section A, plus prestigieuse. Mais il apparaît aussi que les élèves de B évaluent plus positivement que ceux de A leurs propositions lorsqu'elles concernent des activités extra-scolaires (exemple: "Nous sommes sportifs (+)"). Sans doute que les élèves du niveau institutionnel le plus bas (B), parce qu'ils se heurtent justement à une dévalorisation sur le plan académique, sont contraints par là-même de chercher un autre moyen de se donner une identité sociale positive et que c'est pour cela qu'ils se réfèrent à des éléments extérieurs au contexte scolaire. Cette évocation plus fréquente d'une dimension sociale étrangère à l'école pourrait être comprise comme une tentative de redéfinition sociale de leur part via la construction d'une identité "marginale" par rapport au cadre institutionnel scolaire. Cependant on observe que cette tentative n'est malgré tout pas suffisante pour compenser le poids du statut inférieur de la section B puisque les élèves de cette section utilisent tout de même un nombre beaucoup plus grand de "-" pour se décrire eux-mêmes que pour décrire autrui. De plus, cette tendance à l'évaluation négative des références à leurs groupes d'appartenance augmente avec le temps et l'expérience scolaire, signe que les élèves acceptent la dévalorisation qui est attachée à leur statut à l'intérieur de la structure scolaire.

c. L'explication que les élèves donnent de leur statut scolaire à la fin de la scolarité obligatoire

En concentrant notre attention sur la fin de la trajectoire de l'élève dans le système scolaire, nous allons maintenant faire part d'observations faites grâce à trois recherches dont le but était d'explorer les perceptions et les "représentations sociales"

élaborées par les élèves dans leur environnement scolaire et social.

Dans la première étude (Doise, Meyer & Perret-Clermont 1976) on fit passer un questionnaire à 190 élèves du neuvième degré qui étaient divisés en "six sections": les sections "classique" et "scientifique" (qui conduisent toutes deux aux études supérieures) la section "moderne" (qui, bien qu'étant habituellement regroupée avec les sections "classique" et "scientifique", permet un accès limité aux études supérieures) et la section "pré-professionnelle" (qui mène directement à l'apprentissage et à la vie active). Une des questions visant à établir quelles étaient les perceptions de l'élève quant à la causalité de l'orientation scolaire était: "Qui décide quelle section un élève doit suivre ?" (les sujets devaient choisir entre des items tels: "le maître", "les parents", "l'élève lui-même", etc.). L'analyse des réponses montre qu'elles varient significativement en fonction des sections et que ce sont les élèves des sections classique et scientifique qui citent le plus souvent "l'élève" ou "les parents" comme agents de l'orientation scolaire; ceci semble indiquer que les élèves de ces sections ont une approche plus individualiste de leur situation. Par contre, les élèves de la section pré-professionnelle ont été pratiquement les seuls à choisir l'item "la direction", ce qui montrerait qu'ils ont une approche plus institutionnelle du processus de sélection scolaire. On a pu observer un phénomène similaire en ce qui concerne la définition que les élèves devaient donner de l'intelligence (en réponse à une question ouverte: "Qu'est-ce qu'une personne intelligente ?") puisque les références à l'école sont plus fréquentes chez les élèves de section pré-professionnelle; ceux-ci, par le fait qu'ils ont une position inférieure au sein de la hiérarchie scolaire, ne peuvent sans doute pas ignorer la sanction puissante de l'école sur ce plan.

Ces différences que l'on peut observer en ce qui concerne la perception globale que les élèves ont de la sélection scolaire se vérifient-elles lorsque l'on demande à ces derniers d'expliquer leur propre position dans la hiérarchie scolaire ? Dans une deuxième étude qui porta sur 110 élèves du neuvième degré, qui habitaient un autre canton, divisés en six sections ("classique", "scientifique", "moderne" et trois sections pré-professionnelles) on demanda aux sujets de répondre par un "oui" ou par un "non" à cette question: "Avez-vous choisi la section dans laquelle vous vous trouvez en neuvième ?". Les réponses montrent que l'auto-attribution du choix de la section (c'est-à-dire une réponse "oui") varie significativement en fonction du statut de la section dans laquelle se trouvent les élèves: le pourcentage des réponses dans lesquelles les élèves de sections au statut institutionnel plus fort s'attribuent le choix de leur section est beaucoup plus élevé que chez les élèves des sections pré-professionnelles. Ce résultat semble suggérer que les élèves qui occupent une position plus prestigieuse dans la structure scolaire se perçoivent comme plus autonomes (puisque'ils se considèrent comme des agents du processus d'orientation) alors que les élèves aux statuts inférieurs sont plus enclins à admettre l'existence de contingences externes qui leur sont imposées.

Dans le questionnaire de la troisième étude, on demanda à 124 élèves de neuvième (divisés en sections "classique", "scientifique", "moderne" et "pré-professionnelle") de répondre à cette question ouverte: "Pourquoi êtes-vous dans cette section ?". Les explications qu'ils donnèrent corroborent les tendances que nous avons pu observer, dans les deux autres recherches, en ce qui concerne les différences remarquées entre les sections quant aux attributions causales formées par les élèves pour l'appartenance à la section. Alors que plus de 50 % des élèves des sections pré-gymnasielles citent leurs propres intérêts ou préférences (par exemple: "parce que j'aime les maths") en tant que principal facteur causal de leur position à l'école, très peu d'élèves des sections pré-professionnelles répondent ainsi. Notons aussi que les élèves qui se trouvent dans les sections pré-gymnasielles sont aussi les seuls à mentionner leurs projets d'avenir en tant que critères de choix d'une section (par exemple: "parce que j'aurai plus de possibilités pour choisir une profession plus tard").

L'orientation d'un élève dans une section particulière semble susceptible d'être interprétée par lui comme une indication du niveau de ses compétences individuelles et par là-même il les valorisera ou les dévalorisera en fonction du statut de sa section dans la hiérarchie scolaire. On observe effectivement que les élèves des sections au statut élevé sont les seuls à faire référence de façon positive à leurs aptitudes cognitives lorsqu'ils fournissent des explications causales de leur position scolaire (par exemple: "parce que j'ai de la facilité pour les langues"). Or ce sont presque exclusivement des élèves de la section moderne qui font référence à leurs capacités intellectuelles de façon négative (par exemple: "parce que je ne suis pas capable d'aller dans une section plus haute à cause du fait que je suis faible en français et que je manque de mémoire"). C'est un peu comme si, par le fait de la proximité institutionnelle de cette section avec celles qui ont un meilleur statut (3) ses membres se sentent poussés à se comparer à ces sections et à considérer qu'il leur manque les qualités qui semblent justifier le statut plus élevé de leurs camarades.

Pour ce qui est de l'importance attachée par l'élève à l'échec scolaire au cours de sa carrière scolaire, nous remarquons que presque la moitié des élèves de moderne mentionnent leur échec ou leurs difficultés scolaires comme cause principale de leur situation scolaire actuelle (par exemple: "parce que je n'avais pas assez de points (lors de l'examen d'entrée à l'école secondaire qui a lieu au cours de la cinquième année) pour aller en classique ou en scientifique").

(3) La section moderne de ce canton occupe les mêmes bâtiments scolaires que les sections classique et scientifique et, à certaines conditions, peut orienter ses élèves vers les mêmes débouchés. Tel n'est pas le cas pour la section pré-professionnelle qui est complètement à part.

Le statut scolaire de l'élève a des répercussions non seulement sur son image de soi mais aussi sur d'autres représentations sociales. Dans le premier questionnaire de l'étude citée plus haut (Doise, Meyer & Perret-Clermont 1976) on demanda aux sujets de résoudre plusieurs syllogismes semblables du point de vue logique, mais dont le contenu était différent. Il apparaît que les élèves des sections au statut inférieur ont moins de difficulté à résoudre des syllogismes dont le contenu est immédiatement pertinent (le contenu de l'énoncé étant lié à l'école par exemple) que des syllogismes au contenu abstrait.

Quand les mêmes sujets eurent à répondre à une question ouverte concernant leur environnement social ("donnez des exemples de choses qui vous appartiennent") on a pu remarquer que les élèves de sections pré-professionnelles citent des exemples plus concrets (comme "ma bicyclette", "ma stéréo") alors que les élèves de sections pré-gymnasiales ont tendance à mentionner des objets d'un niveau plus philosophique (par exemple: "ma vie", "mes idées").

En ce qui concerne la propriété collective ("donnez des exemples de choses qui appartiennent à tout le monde") on a découvert que les élèves de sections plus prestigieuses font plus souvent référence à des concepts abstraits (comme "la nature") alors que les élèves des sections de statut inférieur présentent une conception plus tangible de la propriété collective puisqu'ils citent des réponses telles que: "les bus", "les rues", etc. L'ensemble de ces résultats semble révéler des différences dans les perceptions de la réalité sociale: les élèves qui appartiennent à des sections de statut inférieur ont tendance à se référer à une perception plus immédiate de leur univers social alors que les élèves du statut supérieur présentent une réinterprétation idéologique de cette même réalité.

III. Conclusions

Les études susmentionnées montrent que chez l'élève, l'expérience scolaire, la perception de soi et la compréhension de l'environnement social sont étroitement liées. Au fur et à mesure que l'enfant progresse au sein de l'institution scolaire, la position qu'il occupe dans ce système (en tant que "bon" ou "mauvais" élève, ou que membre d'un groupe valorisé ou dévalorisé) et la compréhension qu'il en a deviennent des éléments qui marquent le développement de son identité. "Comme l'individu est un être social, les identités sont intériorisées et deviennent des structures inévitables de la conscience de l'individu" (Berger 1971). On peut effectivement comprendre ainsi, comme nous l'avons vu, que l'élève dont le statut au sein de la hiérarchie scolaire est inférieur rencontre des difficultés pour maintenir la présentation d'une image de soi positive dans ce contexte où il est amené à intérioriser son infériorité scolaire.

Cependant, il existe peut-être d'autres interprétations de ce que nous avons pu observer. La façon dont les élèves de statut inférieur acceptent la définition que donne l'école de leur position est sans doute, du moins dans certaines circonstances, plus une façon pour eux de déployer une stratégie de défense qu'un simple produit de la socialisation scolaire (cf. Woods 1980). Il se pourrait que les élèves dont le statut est inférieur "optent" (plus ou moins inconsciemment) pour l'acceptation de la définition de leur rôle donnée par l'école, en entrant par là-même dans une forme de "négociation" avec l'institution, qui leur permet d'éviter de prendre le double risque de contredire l'idéologie scolaire officielle et de s'y confronter directement. Cette "stratégie" de conformisme a bien sûr, elle aussi, des conséquences sur l'image de soi de l'élève ainsi que sur la perception qu'il a de tout l'environnement social, au-delà du monde scolaire.

Dans cet article, nous avons montré qu'il existe une relation entre le statut scolaire de l'enfant et l'image qu'il a de lui-même, image qui est composée d'une multitude de facteurs entre lesquels les interactions semblent complexes. Il est évident pour nous qu'il est nécessaire de poursuivre la recherche dans ce domaine pour explorer les mécanismes par lesquels l'élève comprend de façon interdépendante son expérience scolaire et sa propre identité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER, K.L., COOK, M., McDILL, E.L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification: some further evidence, American Sociological Review, 43, 47-66.
- BELL, N., PERRET-CLERMONT, A.N., & BAKER, N. (in press). Etude exploratoire de quelques représentations de la causalité sous jacente à leur statut scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire.
- BERGER, P. (1971). Identity as a problem in the sociology of knowledge, In: B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. Esland, D. Mackinnon & D.F. Sift, eds., School and Society: A Sociological Reader. London: Routledge & Kegan Paul.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T.C. (1966). The Social Construction of Reality. New York: Doubleday.
- BOUDON, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality: Prospects in Western Society. New York: J. Wiley & Sons.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977). Reproduction: In Education, Society and Culture. London: Sage Publications.
- DESCHAMPS, J.C. LORENZI-CIOLDI, F. & MEYER, G. (1982). L'Echec Scolaire: élève modèle ou modèles d'élève ? Lausanne: P.M. Favre.
- DOISE, W. (1983). Représentations sociales: l'effet différenciateur et intégrateur du statut scolaire. Rapport interne.
- DOISE, W., MEYER, G. & PERRET-CLERMONT, A.N. (1976). Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Université de Genève, no. 2, 15-27.
- HALSEY, A., HEATH, A. & RIDGE, J. (1980). Origins and Destinations: Family, Class and Education in modern Britain. Oxford: Clarendon Press.
- KUHN, M.H. & McPARTLAND, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes, American Sociological Review, 19, 68-76.
- LITTLE, A. & SMITH, G. (1971). Strategies de Compensation: Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis. Paris: O.C.D.E.
- ROSENBAUM, J.E. (1975). The stratification of socialization processes, American Sociological Review, 40, 48-54.
- SHIBUTANI, T. (1955). Reference groups as perspectives, American Journal of Sociology, 60, 562, 569.

REPERCUSSIONS PSYCHO-SOCIOLOGIQUES DE L'ECHEC
ET DE LA SELECTION SCOLAIRES

Quelques réflexions à la suite d'une série d'enquêtes

Nancy Bell
et
Anne-Nelly Perret-Clermont *

I. La problématique

Dans cet article nous avons pour but d'analyser l'expérience scolaire d'un point de vue psycho-sociologique en examinant les relations qui existent entre les processus de sélection scolaire et l'image de soi que l'élève élabore dans le contexte scolaire. Par la même occasion, nous désirons attirer l'attention de chacun sur certaines conséquences psychologiques et sociales importantes de l'échec et de la sélection scolaires qui risquent de passer inaperçues dans les analyses classiques du système d'éducation occidental.

Rappelons d'abord que dans de nombreux pays européens (la France, la Belgique, la Suisse, par exemple) on peut constater que pas moins de cinquante pour cent de la population scolaire arrive à la fin de sa scolarité obligatoire (15 ans environ) avec au moins une année de retard. Ceci signifie que, une fois au moins au cours de leur cursus scolaire, ces élèves ont officiellement été classés comme "en échec", "recalés", alors que leurs camarades étaient promus dans la classe supérieure.

Une autre grande partie des enfants (plus difficile à estimer) n'atteint pas le niveau scolaire qui ouvre les portes aux formes d'éducation plus prestigieuses (classes pré-gymnasielles, etc.), et

* Ce texte, version d'un article à paraître dans l'International Review of Applied Psychology, a été traduit de l'anglais par Nadia Doffey.

Nous tenons à remercier les membres du corps enseignant, les directeurs et inspecteurs qui nous ont accueillis dans leurs écoles pour ces recherches: sans leur soutien dans l'organisation elles n'auraient pas été possibles.

Nous sommes particulièrement reconnaissants à Mme Y. Savioz, inspectrice à Sion, pour ses stimulantes questions et confrontations.

Nos remerciements vont également à Mme C. Porret et M. M. Viale, étudiants à l'Université de Neuchâtel, qui ont contribué aussi à ces recherches dans le cadre de leurs travaux de mémoire.

Nous gardons cependant l'entièr responsabilité des analyses présentées ici.