

## APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE DE L'ECHEC SCOLAIRE

Anne-Nelly Perret-Clermont (\*)

---

Tout en gardant l'entière responsabilité de ce texte, l'auteur tient à remercier ici les étudiants de son cours d'introduction à la psychologie sociale de l'éducation pour leurs réflexions et leurs questions constructives et à exprimer sa reconnaissance au Groupe des Chercheurs Romands pour la stimulante discussion critique qu'il a consacré à une première version de ce texte.

### I. L'ECHEC SCOLAIRE COMME PHENOMENE

L'échec scolaire est un phénomène social et psychologique d'importance à différents points de vue. En effet plusieurs facteurs concourent à augmenter les lieux d'échec scolaire (allongement de la durée des études, démocratisation de l'accès aux différentes filières de formation et accroissement du nombre d'élèves scolarisés, multiplication des matières d'enseignement, etc...) alors que la définition même des termes du jeu de la réussite scolaire se complexifie parallèlement (démultiplication des types de filières et de diplômes d'étude, développement des mesures d'appui psychopédagogique, changements dans les modalités de la sélection scolaire). Comment l'individu, les familles voire les enseignants se situent-ils dans ce champ social complexe ?

Les termes "échec scolaire" sont peut-être ambigus pour qui tenterait de rechercher une définition, au sens strict, de l'objet que nous voulons traiter ici. Son "flou" nous intéresse mais nous tenterons d'abord, en considérant les redoublements et l'orientation vers les filières non-gymnasiales de l'enseignement secondaire, d'en montrer la dimension objective. D'emblée cependant se pose la question – à première vue subjective, elle – de l'appréciation de la valeur d' "échec". En effet, nous dira-t-on, pourquoi considérer que l'orientation dans les filières académiquement moins prestigieuses est un "échec" ? S'il n'est évidemment pas toujours vécu comme tel par les personnes concernées, nous tenterons de montrer qu'il n'est pas toujours facile non plus de se dégager psychologiquement de cette impression d' "échec".

Nous nous proposons de présenter et d'illustrer ici un certain nombre d'hypothèses sur l'intrication des processus objectifs et subjectifs en jeu dans l'échec scolaire et sur leur importance pour l'image de la réalité sociale et de sa propre identité que se construit l'élève. Certaines de ces hypothèses nous pourrions déjà les étayer de quelques données empiriques et théoriques permettant de les justifier. D'autres par contre sont proposées ici à titre heuristique dans la mesure où, même lorsque les "preuves" empiriques manquent encore, nous gardons le souci de ne jamais considérer isolément les processus identifiés qui prennent leur signification dans un cadre plus général. Notre intention ici n'est pas d' "expliquer" l'échec scolaire mais d'en restituer au moins en partie la signification pour la dynamique

psychologique de l'individu et pour le champ social.

Notre thèse à ce sujet s'articule ainsi. Nous faisons l'hypothèse que le discours idéologique et les pratiques de sélection de l'école créent pour l'élève un champ coercitif et contradictoire susceptible actuellement d'avoir un puissant impact sur lui. En effet l'école exige de l'enfant qu'il investisse en elle une part importante de ses énergies et en même temps elle réclame de lui une adhésion à ses normes et aux justifications qu'elle offre de son propre fonctionnement. Or discours et pratiques sont parfois contradictoires dans la vie scolaire. D'autre part pendant sa scolarité l'élève est justement à un âge où sur le plan psychologique "il se cherche" et dans cette démarche il est spécialement sensible aux systèmes de justifications et d'identification qui lui sont proposés. Pour une large part les justifications que lui présente l'école relèvent de processus de catégorisation sociale opérés par l'institution au travers des notes qu'elle attribue aux performances, des classements des élèves, des hiérarchisations des cursus d'études, etc... Or c'est justement de catégorisations sociales dont l'élève a besoin sur le plan psychologique. On sait l'importance des processus d'identification et leur rôle dans le développement d'une personnalité en formation; l'impact des groupes d'appartenance et d'affiliation sur la structure de l'identité sociale, les liens entre l'image sociale renvoyé par autrui et l'image de soi; l'attrait des processus de compétition et de comparaison sociale s'ils permettent une valorisation de l'image propre. L'école est souvent présentée et ressentie d'autre part comme le lieu d'un enjeu "déterminant pour l'avenir" de l'individu. Tout ceci concourt, c'est notre hypothèse, à faire du système de normes véhiculé par l'école un modèle particulièrement prégnant par rapport auquel l'individu se structure et s'évalue. C'est pourquoi bien souvent l'"échec" scolaire deviendrait échec individuel avec une réalité propre. Mais avant d'approfondir cette étude des sources "objectives" de la réalité "subjective" de l'échec retournons à sa dimension sociale.

Car l'échec scolaire, s'il est considéré sous l'angle du redoublement, est un phénomène social. Les récentes statistiques de l'éducation à Genève (Service de la recherche sociologique, 1980) rapportent, par exemple, qu'en 6e primaire, environ 10% des élèves ont au moins un an de retard par rapport à l'âge théoriquement prévu pour atteindre ce degré de la filière scolaire (op. cit. page 26). Notons à ce sujet que le phénomène a nettement évolué puisque la même

source indique un retard de 23% des élèves de 6e en 1970. Mais trois degrés scolaires plus tard, en 9e, les élèves "retardés" sont beaucoup plus nombreux : 15% pour les sections pré-gymnasiales et 41% pour les sections pré-professionnelles (op. cit. page 31). Beaucoup d'élèves redoublent au moins une fois lors de la scolarité obligatoire. C'est le cas pour environ un tiers des effectifs de chaque génération et ces données, bien que susceptibles de fluctuations régionales, ne sont pas caractéristiques uniquement de l'école genevoise.

Les effectifs d'individus concernés par l'échec scolaire sont donc déjà importants si on considère le redoublement comme signe d'"échec scolaire". Ils grossissent encore, bien sûr, quand on y adjoint l'orientation vers des filières scolaires moins prestigieuses que celles auxquelles correspondaient les aspirations, ou plus clairement encore le placement dans des classes spéciales pour élèves définis comme "retardés" par rapport aux autres.

Etre obligé de redoubler, être aiguillé vers un autre cursus moins ambitieux, cela ne se fait sans doute pas sans conséquences psychologiques. Quelles sont-elles? Ces décisions sont-elles perçues comme le reflet de la réalité de caractéristiques personnelles ("dons", "inaptitudes", etc...) ou de caractéristiques institutionnelles?

Quand est-ce que les individus qu'ils soient élèves, parents ou agents de l'institution scolaire, parlent-ils "d'échec scolaire"? Quelles représentations sociales sous-tendent leurs attitudes et leurs discours sur eux-mêmes et sur la réalité sociale par rapport à laquelle ils ont à se situer?

L'objet de notre préoccupation est donc double. Il s'agit à la fois du phénomène de l'échec comme "fait" (ou qui est en tout cas ressenti comme tel par une institution : l'école généralement, la famille parfois); et aussi de son caractère essentiellement "subjectif": quand et comment un individu vit-il une catégorisation sociale, scolaire en particulier, comme dépréciative? Quand ressent-il son image de lui-même et de ses projets comme "dévaluée"? Comment peut-il être conduit à interioriser la "connaissance" de ses aptitudes ou inaptitudes que lui renvoie l'institution scolaire?

Notre objet, l'échec scolaire, a un objet frère partiellement indissociable : la réussite scolaire. Qu'est-ce que "réussir" dans le

système d'enseignement ? Comment l'individu construit-il l'échelle de valeurs qui lui fait apprécier certains événements et certains de ses comportements comme des "réussites" ? Comment prend-il conscience de "ses" possibilités ? Notre choix de centrer ici notre attention principalement sur l'échec et non pas sur la réussite est peut-être arbitraire. Il part sans doute d'une implication personnelle dans le débat : les conséquences démobilisatrices de l'échec nous semblent être chez les écoliers plus nombreuses et plus graves que le débat sur la sélection scolaire ou celui sur les méthodes d'évaluation ne l'ont souvent laissé penser. Si un échec peut parfois se transformer en défi stimulant nous pensons que vu le mode sélectif de fonctionnement actuel de l'école, ce défi est bien plus souvent insurmontable et donc impossible à relever au niveau individuel.

Si notre objet peut encore paraître ambigu au lecteur car mal localisé par rapport aux domaines relativement bien définis de la psychologie et de la sociologie tentons de le rassurer : c'est de cette ambiguïté même que nous voulons traiter. Cela devrait nous conduire à explorer les liens entre processus psychologiques et processus sociologiques et devrait aussi appeler un éclaircissement des discours et des praxis qui eux aussi sont ambigus tant au niveau de l'individu (susceptible de déclarer par exemple : "terminer en 9e moderne à 17 ans ce n'est pas très brillant mais pour moi c'est déjà bien") que de l'institution ("oriente"-t-elle ou "sélectionne"-t-elle ? Investit-elle dans la recherche de moyens de sélection ou d'éducation ? etc...).

## II L'ECHEC SCOLAIRE COMME PROBLEMATIQUE

La problématique de l'échec scolaire recouvre un champ d'étude particulièrement vaste. Ne voit-on pas tour à tour les différentes sciences humaines s'en préoccuper : psychologie et médecine, sociologie, économie ? Les analyses conduites dans des perspectives aussi diverses peuvent-elles s'articuler pour rendre compte des processus en jeu ? et si elles y parviennent, éclairent-elles les choix relatifs aux pratiques sociales et pédagogiques concernées ? Avant de tenter une contribution spécifique inspirée par les développements récents de la psychologie sociale, la complexité de la question et l'importance sociale de l'échec scolaire me semblent appeler une mise en perspective des partenaires à la fois "agents" et "patients" du débat.

La littérature dans ce domaine est vaste car nombreux sont les travaux qui ont vu le jour au cours de ces deux dernières décennies sur la "démocratisation des études" d'une part, et sur les difficultés scolaires, massives dans certaines couches de la population, d'autre part.

Mais peut-être est-il pertinent pour éclaircir l'enjeu du débat de se demander : qui s'interroge sur cette problématique ? Qui cherche à expliquer – et à qui ? – l'échec dans le système éducatif ? Qui cherche à comprendre les mécanismes sociaux, institutionnels, psychologiques qui les sous-tendent et pour quoi faire ?

Si nous posons ces questions, ce n'est pas parce que nous pensons qu'y répondre donne les clefs de la problématique : elles incitent d'ailleurs trop aisément à des interprétations qui prêteraient à des groupes ou à des institutions des "intentions" – réduction subjective et animiste d'un problème plus complexe !

Ce qui nous intéresse, par contre, ce sont les liens existant entre l'insertion de l'individu dans le débat et la façon dont il est par là même porté à l'appréhender. Ainsi, par exemple, l'enfant qui échoue à l'école : comment réagit-il ? Si vraisemblablement l'élève en échec ne se réfère pas alors à une "théorie" en la matière, néanmoins il est légitime de se demander quelle représentation il a des causes de l'échec rencontré. Le vocabulaire lui-même est un piège révélateur : n'est-on pas tenté de parler ici des causes de "son" échec, c'est-à-dire à attribuer à l'enfant même la responsabilité de l'échec, alors que parfois il serait justement un signe de santé mentale de la part de l'enfant que de considérer externes à lui-même les processus responsables (en les situant par exemple au niveau d'une imperfection de l'enseignement reçu ou d'une inégalité de moyens d'accès aux sources des connaissances, etc...) plutôt que comme signes d'une carence ou d'une faute personnelles ?

Il demeure certes que la signification de telles conduites d'attribution causale peut varier selon les circonstances. Nous pensons cependant important de soulever la question.

En effet, bien des observations laissent craindre que l'élève qui est en difficulté à l'école tende à s'en sentir responsable et à se construire en conséquence une image de soi dépréciée intériorisant l'identité de "mauvais élève", voire parfois même de "raté". Dans

une enquête auprès d'adolescents en fin de scolarité (Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976), nous avons pu constater que les élèves qui se réfèrent le plus souvent à l'école dans leur définition de l'intelligence sont ceux qui, précisément, ont le plus souvent échoué dans cette institution. Ne feraient-ils là, dans le contexte d'un questionnaire, que nous restituer un discours qu'ils ont souvent entendu mais qui ne serait pas forcément le leur, comme pourraient le suggérer les travaux de Mollo (1975) ? Nous en doutons. Mais même si c'était bien le cas, nous craindrions cependant que l'apprentissage d'un tel discours ne soit pas sans conséquence pour leur propre personnalité et la manière dont ils peuvent vivre leur réalité. Les résultats de Vouilloz (dans ce même Cahier) suscitent les mêmes interrogations.

Considérons maintenant un autre personnage du débat : l'enseignant. Est-il lui aussi susceptible de s'auto-attribuer les causes de l'échec de son élève ? C'est parfois le cas, bien sûr. Mais ce n'est sans doute pas la démarche "naturelle" car si elle devait se répéter trop souvent elle ne pourrait être alors qu'une source d'angoisse pour le maître d'autant plus grande qu'il se sentirait dépourvu d'alternatives pédagogiques pour compenser – "réparer" – la situation. Cette angoisse, nous l'avons maintes fois perçue dans les séminaires que nous avons animés auprès d'enseignants, en particulier lorsqu'abordant des thèmes sociologiques ils se ressentaient comme agents passifs et "sur-déterminés" d'un "système". Alors, l'alternative la plus simple à disposition du maître consiste à considérer que les causes de l'insuccès se situent au niveau de difficultés propres à l'élève. Il semble ainsi "normal" qu'un certain nombre (et on ne croit pas que ce nombre est important !) d'enfants souffrent de "dysfonctionnements" – ou en tout cas ne bénéficient pas d'un fonctionnement suffisamment "bon" pour leur permettre la réussite scolaire. L'explication de la carrière de l'élève dans le système éducatif est généralement formulée en référence à "ses capacités" (idéologie du don). Le risque est grand qu'une telle perspective dont les fondements objectifs, nous le verrons, ne sont pas assurés, soit essentiellement l'occasion d'une fuite hors du débat pédagogique. Cette référence omniprésente aux "capacités propres de l'individu", référence extérieure à l'activité éducative, est-elle mythique – et l'on pense ici à Platon et à sa catégorisation des "frères dans la cité : homme d'or, d'argent, de fer et d'airain" (La République III, 415a) –, ou recouvre-t-elle effectivement une

réalité ou bien ne serait-elle que la hiérarchisation des capacités devenue réalité à force d'être attendue (voir Baker, dans ce même Cahier) ?

Nous pourrions aussi parler des parents et constater combien est courante, chez les sociologues et psychologues, la propension (reflet de la réalité, ou du point de vue adopté pour l'examiner ?) à rapporter que ceux-ci, surtout dans les milieux populaires, tendent à expliquer les difficultés de leur enfant dans le cursus scolaire en termes des limites des aptitudes propres de l'enfant. Mais il y a pourtant des exceptions à cette tendance qu'il vaut la peine d'étudier si l'on veut bien faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un biais de point de vue. Ainsi, bien que ne traitant pas directement de la représentation sociale de l'échec scolaire – étude qui, elle, reste sans doute encore à faire – Sieber et Wilder (1970) analysent aux États-Unis les attitudes des mères de milieux socio-économiquement défavorisés envers les différentes méthodes d'enseignement. Ces auteurs sont alors amenés à souligner la nette préférence de ces mères pour les relations pédagogiques de type "traditionnel". Sieber et Wilder croient discerner là une des sources possibles de la tension croissante existant dans les rapports parents-école, vu que les pratiques pédagogiques se sont effectivement tournées de plus en plus vers des approches "modernes". Mais demandons-nous pourquoi des conflits apparaîtraient-ils alors que les parents de ces milieux sont généralement considérés comme peu intéressés par les questions scolaires ? Cela signifierait-il – et ce serait le même phénomène qui a eu lieu dans les expériences d'innovation de l'enseignement genevois – que lorsque les parents sont placés devant des méthodes pédagogiques alternatives, ils deviennent par le fait même conscients de l'impact de l'école et plus exigeants à son égard, alors que dans une situation institutionnelle statique ils rationalisent les déficits et se cantonnent dans leur statut marginal sans intervenir, intériorisant en conséquence ces déficits finalement attribués à eux-mêmes ou à leurs enfants ? Ce sont là des hypothèses à vérifier qui obligent à réfléchir sur la manière dont les innovations pédagogiques sont perçues dans différents contextes sociaux en relation avec leurs modalités d'implantation.

Une autre exception serait le rapport du Mouvement Populaire des Familles sur l'école (1978) : l'occasion que ces parents se sont donnée pour intervenir dans le débat. On peut y lire comment l'engagement-même de se retrouver régulièrement pour discuter de ces

questions et mener une enquête suscite à leur propre dire une évolution des attitudes de ces pères et mères. De plus cette étude met en évidence un nombre important de situations scolaires précises où les déterminismes de l'échec de leurs enfants ne relèvent pas des capacités propres de ceux-ci. Pour ces personnes directement concernées, le fait d'avoir travaillé ensemble semble avoir permis d'abord une prise de conscience du fait qu'ils n'étaient pas, dans chaque famille, les seuls à vivre ces difficultés. Cela les a amenés ensuite à identifier et à décrire un certain nombre d'événements qu'ils ont vécus et qui permettent peut-être d'identifier ces processus qui médient l'échec scolaire et que les sciences sociales, dans la conception actuelle de leurs méthodes et de leurs théories, ont parfois bien de la peine à "épingler".

Les chercheurs scientifiques, quant à eux, semblent s'être divisé le débat. D'un côté, l'on trouve la mise en évidence systématique de la régularité des déterminismes sociaux du développement cognitif ou de la carrière scolaire du jeune. Et à l'autre pôle de la problématique, les études se sont multipliées qui s'attachent à décrire les caractéristiques individuelles des élèves concernés. Notre objet est de discerner certains processus susceptibles de rendre compte de l'articulation entre ces deux niveaux de phénomène : où les chercher ? En nous inspirant de la démarche de description de différents niveaux d'analyse proposée par Doise (1980), il nous apparaît que le niveau de l'étude psychologique centrée sur l'individu a fait l'objet de multiples investigations ; celui de l'idéologie également. Mais deux niveaux intermédiaires qui prennent en compte, l'un les relations inter-individuelles et l'autre les rapports inter-groupes sont, eux, loin d'être défrichés. Or ils sont essentiels : pour rendre compte des situations pédagogiques il ne suffit pas de décrire des personnalités et des systèmes individuels d'aptitudes, de motivations et de comportements. Il n'est pas suffisant non plus, même si c'est également important, de rendre compte de la structure sociologique du contexte social, culturel, économique et historique dans lequel se déroule l'activité pédagogique et des influences idéologiques réciproques. Car ces processus sociologiques en dernière instance s'incarnent dans des individus et des groupes qui entretiennent les uns avec les autres des modalités de relation interpersonnelles et intergroupes dont il faut pouvoir aussi rendre compte. Et l'on pense ici à titre d'exemple aux effets des attentes réciproques entre le maître et l'élève, entre les parents et

l'enfant, aux relations intergroupes susceptibles d'actualisations fort différentes dans les rapports entre parents et enseignants, entre autorités scolaires et enseignants, entre les différents corps professionnels (de l'enseignement primaire, secondaire, spécialisé ; ou entre spécialistes du domaine médicopsychologique et pédagogues), etc...

Les niveaux d'analyse que recouvrent la psychologie et la sociologie classiques laissent bien souvent les enseignants, dans la pratique de leur métier, désemparés ou inefficaces face à la problématique de l'échec scolaire parce que les déterminismes invoqués par ces disciplines (aptitudes individuelles, traits de personnalité, aspirations individuelles ou sociales, milieu familial, conditions économiques, etc...) sont généralement extérieurs à l'activité pédagogique proprement dite. Des théories qui induisent les enseignants à se percevoir dans leurs actions, dans leurs modes de relation avec les élèves et leurs parents, dans leurs approches de la profession, comme surdéterminés par des mécanismes psychologiques et sociologiques qui évaluent, par définition, leur possibilité d'initiative ; par contre des approches qui les situent comme des agents créateurs de significations à l'intérieur d'un champ relationnel et social complexe qui lui aussi véhicule des significations, parfois contradictoires d'ailleurs, c'est peut-être leur remettre à la fois un champ d'action et la possibilité d'avancer dans la complexité des déterminations de ce champ. Et il y a encore beaucoup à apprendre quant aux possibilités des processus pédagogiques et beaucoup à faire pour élaborer les moyens techniques appropriés.

Si donc, dans la suite de notre exposé, nous nous centrerons essentiellement sur l'activité pédagogique, ce n'est pas sans savoir que celle-ci se situe dans un contexte plus large susceptible, lui aussi, d'en rendre compte. Mais nous pensons qu'un examen de la dynamique de certaines pratiques scolaires peut avoir une contribution propre.

### III. PROBLEMES METHODOLOGIQUES DANS L'APPREHENSION DE L'OBJET DU DEBAT

Nous avons eu l'occasion d'étudier la problématique de l'échec scolaire avec des enseignants qui se sentent concernés par cette problématique parce qu'ils pressentent qu'au-delà des limites que fixent les structures institutionnelles et sociales dans lesquelles ils enseignent, il est un champ du "possible" qu'ils n'exploitent pas encore dans leur activité professionnelle. Genève est sans doute un contexte privilégié pour s'interroger sur la responsabilité propre des attitudes et des méthodes pédagogiques vu que les "autres" facteurs de l'échec scolaire ont également fait l'objet, dans le même milieu professionnel, d'études et d'actions politiques. Genève a d'autre part vécu un certain nombre de réformes politiques et administratives visant à une plus grande démocratisation des études et à une amélioration du rendement scolaire pour faire face aux changements économiques, sociaux et politiques des vingt-cinq dernières années (très forte croissance du secteur tertiaire de l'emploi, création de l'école secondaire de type "globale", gratuité des formations ou attribution de bourses, diversification des filières d'études longues, multiplication des moyens de soutien psychologique, pédagogique ou d'orientation professionnelle offerts aux élèves, révisions des programmes scolaires, recyclages des enseignants et élargissement des formations universitaires en pédagogie, etc...). Ces mesures ont changé les modalités de formation des élèves, ouvert l'accès à l'enseignement secondaire à tous les enfants, élevé – en tout cas en termes institutionnels – le niveau moyen de formation mais malgré cela il demeure cependant que l'écart entre les chances de réussite scolaire des élèves des différentes origines sociales n'a pas changé (voir à ce sujet Hutmacher, 1977). Si les changements advenus et les mesures adoptées ont donc pu démontrer qu'il était possible d'accroître institutionnellement le niveau d'études de la population, et que les "capacités" des élèves n'étaient pas limitées à celles que définissait le système scolaire précédent, la dimension sociale du processus de sélection scolaire ne semble pas avoir, quant à elle, été affectée. L'impact des solutions administratives et financières adoptées serait-il limité aussi par d'autres processus de sélection situés au sein de l'activité pédagogique ?

Se poser cette question avec des enseignants motivés par un désir de changement c'est peut-être pour un chercheur prendre le risque

de trop de "bonne volonté" (on a déjà souvent dénoncé le biais du paternalisme, l'illusion du pédagogisme, etc...). Les enseignants sont clairement partie prenante de la situation, ce qui rend difficile une observation objective de leur part (mais force est de constater cependant que tout chercheur s'inscrit dans un contexte social dont il n'est pas, lui non plus, tout à fait indépendant). Et d'autre part, qu'est-ce qui guidera leur regard ? Des cadres théoriques étudiés préalablement ? Mais ceux-ci ne seront-ils pas des écrans ? Ou ne risquent-ils pas d'induire une sorte de réification, de naturalisation des processus sociaux parce que l'empressement serait trop grand à vouloir les "voir" alors qu'ils ne sont que des postulats théoriques ? Ces cadres interprétatifs risquent de figer la réalité et d'en limiter l'appréhension. Pour faire face à ces difficultés, nous proposons deux types de précautions.

L'une consiste à centrer les efforts d'observation non pas sur les exemples "typiques" – amplement prévus et décrits par les études connues – mais sur les situations qui apparaissent incompréhensibles pour l'observateur ou l'enseignant concerné. Au cours de son activité ou en visite dans la classe d'un collègue, vit-il – voit-il – des situations qu'il ne comprend pas, observe-t-il des conduites auxquelles il ne s'attendait pas, est-il surpris par la réponse qu'il obtient à une question qu'il croyait simple ou par le succès – ou le manque d'intérêt – que suscite l'activité qu'il propose ? Est-ce qu'il y a des enfants que le maître ne "comprend" pas parce qu'ils "ne jouent pas le jeu" scolaire ? Lesquels ? L'enseignant va-t-il s'observer parfois déployant des conduites probablement "sélectives" et en tout cas peu "éducatives" ? Cette moisson de cas vécus devra être ensuite analysée collectivement au sein d'un groupe d'enseignants ou, si une atmosphère de confiance le permet, avec des spécialistes d'autres disciplines. Elle peut conduire à la formulation d'hypothèses précises qui seront mises à l'épreuve de changements dans la pratique pédagogique ou d'investigations scientifiques classiques. Un exemple de cette démarche est le travail de Semet, Semet et Steffen (1978) conduit en collaboration avec le groupe Rapsodie et nos collègues de psychologie sociale de l'éducation à l'Université.

Une deuxième précaution à prendre est de type conceptuel et concerne la définition même de l'échec scolaire. Déjà lorsque nous mentionnions ci-dessus les effets des réformes scolaires genevoises nous constatons qu'il est plus aisé de parler de leurs conséquences

institutionnelles que de leurs effets sur les niveaux de connaissance de chacun des enfants. Traiter de ce deuxième aspect nécessitant une instrumentation méthodologique particulière que nous ne possédons d'ailleurs peut-être pas, faute notamment, de savoir déjà – théoriquement ou opérationnellement – définir de façon satisfaisante dans tous les domaines ce qui est entendu par "amélioration du niveau de connaissances chez les élèves". Pour avancer dans ce débat nous proposons d'introduire une distinction entre deux dimensions de l'échec scolaire souvent prises à tort l'une pour l'autre. Nous proposons de distinguer :

- l'échec scolaire dans sa définition institutionnelle (redoublement d'une classe, échec à un examen d'entrée, placement dans une filière d'études courtes dévalorisées du point de vue de leurs débouchés professionnels) et
- l'échec scolaire en tant qu'échec à l'apprentissage de connaissances ou de savoir-faire. Certes, les deux aspects sont liés : ils sont en partie cause et conséquence l'un de l'autre, se justifient l'un par l'autre. Mais la nature de leur interdépendance n'est pas évidente. Le deuxième aspect, l'échec à l'apprentissage, pourrait sembler être plus proprement pédagogique mais, en fait, l'un et l'autre ont des caractéristiques pédagogiques et psychologiques et participent à la dynamique sociale. En introduisant cette distinction, nous espérons qu'elle s'avérera heuristique et nous permettra de trouver les moyens conceptuels et méthodologiques d'évaluer le rôle des différents niveaux de processus psychologiques et sociaux.

#### IV. L'ECHEC SCOLAIRE : APPROCHE INSTITUTIONNELLE

L'échec scolaire, tel qu'il se définit en termes institutionnels, s'actualise dans des circonstances individuelles diverses : redoublement d'une année d'études, orientation prescrite vers une section "basse", non-admission ou exclusion d'une formation souhaitée, etc... Il est clair que le pourcentage de ces échecs découle de choix institutionnels qui relèvent en général de décisions politiques ou administratives précises quant à l'organisation des études, au nombre de places d'accueil dans certaines filières, à l'importance relative des effectifs des différentes sections du secondaire, à l'entretien d'un service d'appuis médico-pédagogiques, etc... Dans une certaine mesure ces choix reflè-

tent la structuration professionnelle du marché du travail. Certains changements dans l'organisation et les prestations du système éducatif peuvent permettre d'éviter ou de réduire des situations de crises de l'emploi. Mais aussi importante qu'elle soit, cette détermination politico-économique de l'école n'est ni unique, ni toujours directe – la formation professionnelle n'est pas la seule fonction de l'école. Et celle-ci est également l'enjeu d'autres formes d'aspirations sociales, de traditions et d'influences culturelles. En Suisse le problème a été jugé semble-t-il suffisamment complexe et aigu pour que cette question des relations entre l'école et la vie active fasse l'objet de tout un programme national de recherches. D'autres exemples de la complexité des liens entre système scolaire et système social pourraient être trouvés dans l'étude des causes et conséquences de la transplantation de systèmes scolaires européens dans des pays du Tiers-Monde. Car celle-ci met clairement en évidence que là comme ici, les choix inscrits dans la structure et le fonctionnement de l'école ne sont pas seulement susceptibles de refléter une structure sociale mais aussi de la conditionner.

Les sociologues ont montré à plusieurs reprises comment les choix institutionnels qui déterminent les réseaux d'accès aux connaissances et aux compétences offertes par l'école concourent, par le biais de la sélection et de la certification notamment, à la distribution ou la préservation d'un certain nombre de privilèges. Quels sont les critères de ces attributions, comment se justifient-elles ? Ce ne peut pas être sans problème puisque l'idéologie égalitaire qui sous-tend les options politiques et sociales de "démocratisation" se trouve d'emblée en contradiction avec les caractéristiques d'une distribution inégalitaire des connaissances et des privilèges.

Dire que l'on "ouvre l'école à tous" parce que l'on ne veut plus ou l'on ne peut plus réserver la réussite scolaire à un groupe social déterminé, c'est vouloir démentir en même temps la vieille affirmation populaire : "les études ce n'est pas pour nous". Mais comment rendre compte alors du décalage qui existe toujours entre ce qui est dit et ce qui se passe dans les faits ? Quelle est la conscience de ce décalage ? Comment le discours scolaire justifie-t-il les décisions relatives aux mesures de sélection scolaire et comment la politique de démocratisation parvient-elle à être à la fois égalitaire et hiérarchisante ? Quels sont les postulats qui fondent sa visée méritocratique ?

Une des tentatives de résolution de ces contradictions idéologi-

que réside sans doute dans l'essai de spécifier qu'il s'agit là non pas de démocratisation de l'accès aux études mais en fait de démocratisation des chances d'accès. La notion de "chance" évoque peut-être sémantiquement le hasard d'un tirage au sort qui se ferait avec des dés qui ne seraient pas truqués (l'ouvrage de R. Boudon (197) L'inégalité des chances, étude de la mobilité sociale, porte justement le dessin de dés sur la première page de sa couverture). Mais ce n'est bien sûr pas du hasard dont il s'agit ici car l'école, pour répondre à la fois aux pressions sociales et économiques d'une part et à l'ambition d'égalité sociale d'autre part, ne tire certes pas au sort l'attribution des possibilités d'instruction offertes aux individus. Si la société cherche à affirmer qu'elle est égalitaire dans ses pratiques institutionnelles en matière scolaire, nous voyons qu'elle postule en même temps que les individus, eux, sont inégaux : la formulation la plus courante en matière de politique de démocratisation des études ne s'arrête généralement pas au simple concept d'égalité des chances mais précise qu'il s'agit de "chances égales à capacités égales".

La formulation de cet objectif "chances égales à capacités égales" n'a de sens que si l'on admet que les "capacités" sont inégalement distribuées chez les individus. Si cela peut sembler aisé à postuler, surtout lorsqu'on a examiné des adolescents en fin de scolarité, il peut être important cependant de distinguer la capacité acquise de la potentialité de départ. Ces potentialités des jeunes enfants sont-elles si différentes qu'elles expliqueraient à elles seules la diversité que l'on observe à la sortie du système éducatif ? On sait que les causes de différenciation sont multiples et qu'elles ne relèvent pas uniquement de l'individu mais aussi de facteurs psycho-sociaux, familiaux, sociaux et des modalités de fonctionnement de l'institution scolaire.

Parler de "capacités égales" favorise aussi une tendance fort courante et qui semble "naturelle" : elle tend à systématiquement attribuer aux élèves, par le biais de leurs caractéristiques individuelles ("capacités" voire "don") la cause de leur réussite et surtout de leur échec. Elle passe alors sous silence les choix et les processus institutionnels, sociaux et politiques mentionnés antérieurement. Le mouvement est donc double : postulat de l'existence dans la population de capacités inégales et réduction explicite des processus en jeu à des causes individuelles. On peut se rappeler alors la République de Platon qui tente de présenter les inégalités entre les hommes de la

cité comme dues à leur inégale nature de fer, de bronze ou d'airain...

Et si l'on veut encore parler de "capacités inégales" : à quoi se réfère-t-on ? Aux "capacités" relatives à l'exercice du pouvoir social ? On les sait inégales. Aux "capacités" cognitives ? En toute justice, la référence d'une politique de l'éducation à un principe "d'égalité des chances à capacités égales" devrait au moins courir le risque de fomuler l'hypothèse que les individus pourraient être de capacités cognitives... égales face aux tâches scolaires qu'on leur propose !

Cette dernière remarque se veut-elle paradoxale ? Non. Le propre d'une interprétation scientifique est de fomuler des alternatives dans la conception des choses pour pouvoir ensuite situer la réalité par rapport à elles. Et il nous semble qu'actuellement d'importants courants de la psychologie contemporaine se trouvent dans une impasse conceptuelle face à une telle hypothèse pour des raisons de méthodes et d'intérêts. C'est le cas, par exemple, de l'approche de la psychologie différentielle qui tire même son nom de sa centration sur la mise en évidence des différences individuelles, et qui a suscité tant de recherches en psychométrie et en psychologie appliquée. Constater des différences ne signifie pas d'emblée – ne démontre pas ipso facto – que celles-ci sont pertinentes ou qu'elles sont les causes d'autres différences observées. Démontrer l'existence de différences entre les élèves n'est pas forcément fournir la preuve de l'origine de l'inégalité scolaire. Il est légitime d'envisager aussi que ces différences soient déjà elles-mêmes la conséquence de processus de différenciations scolaires et sociales qui les investissent.

### 1. Attribution de l'échec

Aux yeux de qui – individus ou groupes sociaux – l'inégalité des capacités individuelles se présente-t-elle comme explication de l'échec scolaire ? Il est fort probable que ce soient justement les élèves issus des milieux les moins scolarisés qui soient les plus susceptibles de n'avoir accès à aucune autre explication des processus en jeu que celle fournie par l'idéologie scolaire. Nous avons tenté ailleurs (Doise, Meyer, Perret-Clemon, 1976) d'explicitier cette hypothèse et de l'illustrer par une enquête auprès d'adolescents ayant vécu des carrières scolaires différentes. Vouilloz (1979) et Bell (1980) ont repris par des études empiriques la même problématique. Les résultats laissent supposer que ce porte-à-faux de l'explicitation idéo-

logique par rapport à la réalité des pratiques scolaires affecte profondément la représentation que l'individu se fait de lui-même, de ses potentialités et du sens de ses actions. On peut supposer que les modalités psychologiques de cet impact de l'idéologie scolaire différeront notamment selon le type d'insertion vécue à l'école : soit que l'individu intériorise cette justification et s'auto-attribue les causes de son échec, ce qui, à en croire les connaissances actuelles en psychologie clinique, ne favorise pas la santé mentale de la personne concernée et ne revêt guère de valeur éducative (cf. les nombreux travaux expérimentaux sur l'importance d'une image de soi positive dans les tâches d'apprentissage); soit que l'individu tente de réfuter à ses propres yeux cette accusation de responsabilité de l'échec et cherche alors à se situer autrement dans le jeu scolaire qui lui est imposé, voire à le refuser. Mais ce refus n'est pas facile. On peut observer des tentatives chez ces jeunes de se différencier selon d'autres critères, non scolaires, pour se distancier du champ de jugement de l'école (investissement dans le sport, les loisirs, la camaraderie). Mais ces choix-mêmes le plus souvent renforcent leur marginalisation. D'autres auront tendance à rechercher des refuges ou à tomber dans une certaine passivité et résignation en tout cas en ce qui concerne tout apprentissage ou investissement prolongé dans une même tâche d'ordre intellectuel ou professionnel. Mais ces tentatives, ces recherches, bien souvent l'école n'a pas les moyens de les comprendre et ne les connaît que sous l'étiquette de différentes formes de déviance qu'elle n'est généralement pas équipée pour traiter. Le fossé s'agrandit alors entre les jeunes épris d'un certain malaise (prenant parfois les formes plus extrêmes de la fuite dans la drogue, l'apathie, la violence, ou de la "simple" imperméabilité affichée aux transmissions scolaires !) et les adultes incapables d'établir une relation durable et personnalisée avec eux à ce sujet.

Lorsque s'opère un tel déplacement de l'attribution causale du groupe ("les études ce n'est pas pour nous") à l'individu ("j'ai raté à l'école", "je suis un mauvais élève", "je ne suis pas doué", etc.) il s'accompagne d'un glissement de l'attention de la problématique sociale à la problématique psychologique individuelle au risque de voir celle-ci oblitérer la première. Le risque inverse existe aussi. Bien souvent il manque une articulation systématique de l'analyse psychologique à la réalité sociale dans laquelle elle se situe.

## 2. La notion de "capacités"

D'autre part, dans l'expression "chances égales à capacités égales", qu'entend-on pas "capacités égales" ? Arrêtons-nous d'abord sur l'incapacité des psychologues à donner un contenu scientifique, "objectif" parce qu'indépendant du champ social, à ce terme. L'introduction par la psychologie différentielle d'une distinction entre "compétence" et "performance", loin de tarir le débat, n'a fait que le repousser dans un terrain sans doute plus fécond du point de vue de la recherche mais encore plus malaisé à investiguer : existe-t-il une compétence de base – l'intelligence – qui pourrait être décrite et quantifiée comme un trait caractérisant l'individu ?

De nombreux auteurs se sont attachés à développer une psychologie générale de l'intelligence. Piaget en particulier va même au-delà de l'ambition d'une description détaillée de l'acquisition des compétences individuelles en tentant d'en rendre compte par la saisie structurale des processus qui en seraient responsables. Parce qu'elle met en évidence que l'intelligence se définit par ses processus-mêmes et non point par des caractéristiques statiques qui seraient présentes en plus ou moins grande quantité, la théorie piagétienne souligne plus que toute autre sans doute la difficulté conceptuelle du choix d'une modalité de quantification des capacités cognitives de l'individu. Parce qu'elle replace l'observation des aptitudes du sujet dans la perspective temporelle qui caractérise justement les êtres vivants – a fortiori ceux dont le développement est lent – l'approche génétique éclaire l'identité des aptitudes cognitives des différents individus aux différentes étapes de leur croissance mentale. Dans nos propres recherches nous avons essayé de poursuivre dans une perspective constructiviste l'analyse de l'influence des processus interpersonnels et sociaux sur le développement intellectuel de l'individu. Des recherches expérimentales (Doise, Mugny et Perret-Clemon, 1975; Perret-Clemon, 1979; Mugny, Perret-Clemon et Doise, à paraître; Perret-Clemon et Schubauer-Leoni, à paraître) ont mis en évidence des caractéristiques inter-individuelles de ces processus cognitifs : l'intelligence (cernée par les processus opératoires à l'œuvre dans l'acquisition d'une notion, par exemple) semble s'élaborer de façon privilégiée lors de certaines interactions avec d'autres personnes et n'être que par la suite intériorisée par l'individu devenant alors seulement une compétence individuelle. Si dans l'étude différentielle

des âges d'acquisition des notions opératoires étudiées par Piaget, malgré la prétendue universalité de ces notions, il a été maintes fois constaté des décalages révélant une précocité relative des enfants de pays occidentaux ou, à l'intérieur de ces sociétés, de milieux socialement privilégiés (Coll-Salvador, Coll-Ventura et Miras-Mestres, 1974, par exemple), nous avons pu à plusieurs reprises montrer expérimentalement qu'il ne s'agissait en tout cas pas là d'une "incompétence" de la part des enfants d'origine modeste à élaborer ces notions : le retard qui s'observait dans leurs performances disparaissant dans plusieurs de nos expériences s'il leur est offert une courte séance (dix minutes environ) d'interactions sociales adéquates pour la construction des opérations impliquées (Perret-Clemon, 1979; Doise et Mugny, 1978; Mugny et Doise, 1979; Perret-Clemon et Schubauer-Leoni, à paraître).

Par ailleurs, d'autres courants de recherche ont pris pour perspective, non pas l'élaboration d'une psychologie générale, mais celle d'une psychologie différentielle de l'intelligence : centrés sur l'objectif de décrire et de mesurer les différences inter-individuelles (souvent à des fins pratiques de sélection scolaire ou professionnelle), les auteurs de ces courants ont eu tendance à ne point s'investir dans des recherches qui viseraient à comprendre la nature des processus cognitifs. Ceci les conduit dans de nombreux cas, soit à éviter de préciser ce qui est entendu par "intelligence" – ainsi "l'intelligence c'est ce que mesure mon test" serait la définition purement opérationnelle qu'en donnait Binet en fondant la technique des tests –, soit à la caractériser a posteriori à l'aide, par exemple, des méthodes d'analyse factorielle. Mais celles-ci ne permettent de dépasser l'affirmation de Binet que dans le sens d'une analyse descriptive systématique des intuitions des auteurs dans le choix des items devant caractériser des niveaux ou des types d'intelligence. Comment pouvoir s'assurer que les prédictions – parfois efficaces – de ces tests se fondent sur une mesure de l'intelligence, faculté psychologique de l'intelligence, et non pas sur une mesure d'une certaine histoire culturelle et sociale de l'individu ? Ou simplement sur des concomitances dont la nature ne serait pas discernée ? Il nous semble que le contexte précis dans lequel travaille le chercheur joue un rôle très important dans la représentation qu'il aura et la définition qu'il donnera de cette "réalité" dénommée, peut-être à tort, "intelligence". Ainsi par exemple, la sélection des items lors de la fabrication d'un

test d'intelligence ne dépend-elle pas, soit d'attentes ou de normes préétablies, extérieures au fonctionnement du sujet, soit de critères relatifs à la valeur prédictive de ces épreuves quant à la réussite scolaire ou professionnelle ultérieure ? Nous sommes là bien éloignés d'une appréhension de l'intelligence en termes uniquement psychologiques. On peut montrer tout l'arbitraire des biais sociaux qui peuvent intervenir dans la construction d'un test de capacités ou dans son utilisation (Perrenoud, 1977; Cardinet, 1978). Mais si, d'un point de vue psychologique, il peut sembler s'agir là d'un arbitraire – peut-on encore le considérer comme tel d'un point de vue social ? On sait, par exemple, que de nombreux facteurs – autres que de simples aptitudes intellectuelles – concourent à la réussite professionnelle ou sont à l'origine de la conformité à certaines normes. Il se pourrait que l'objet des mesures effectuées à l'aide de ces tests ne soit pas l'intelligence – ce processus qui permet de connaître, de comprendre, de donner un sens à son environnement, voire de le maîtriser ou de s'y adapter – mais un ensemble de caractéristiques découlant de l'appartenance sociale de l'individu, qu'elle soit héritée de la famille ou appartenance nouvelle confirmée par l'école à titre de promotion sociale.

Les épreuves piagétienes de diagnostic de l'intelligence sont-elles à l'abri de ces critiques puisqu'elles présentent une validation théorique qui permet de définir psychologiquement et épistémologiquement l'objet des mesures ? La preuve ne nous semble pas encore en avoir été apportée. En effet le développement de l'enfant tel qu'il y est décrit n'est pas indépendant du contexte social dans lequel il a lieu. Les auteurs piagétiens ont rapporté à maintes reprises des phénomènes de décalage qu'ils imputent au rôle du milieu qu'ils reconnaissent comme plus ou moins "facilitateur" pour le développement cognitif de l'individu. Or ce décalage semble se présenter dans la plupart des travaux en faveur des sujets issus des milieux occidentaux ou du moins fortement scolarisés, et à l'intérieur des milieux occidentaux se sont les enfants des couches moyennes ou supérieures qui semblent les plus avancés. On peut craindre alors – ne serait-ce que pour se préserver d'un éventuel biais ethnocentrique dans de telles observations – que la définition de l'intelligence qu'offre ce cadre théorique soit très marquée culturellement et qu'elle reflète non seulement un fonctionnement psychologique mais aussi un certain fonctionnement social particulier (Piaget lui-même a envisagé

cette question du rôle du fonctionnement social dans la détermination des formes de l'intelligence dans son ouvrage Etudes sociologiques (1965) mais n'a pas, à notre connaissance, conduit d'investigations empiriques directement sur ce sujet). S'il est montré – et les données de nos recherches mentionnées ci-dessus vont dans ce sens – que le niveau de conduite d'un sujet sur le plan cognitif dépend du type de relation sociale qu'il établit et entretient lorsqu'il déploie cette conduite, alors il devient difficile de considérer, même dans le cadre théorique piagétien, que l'intelligence est le résultat d'un fonctionnement ou d'une construction individuelle. Elle s'impose plutôt comme le résultat caractéristique de certaines relations et interactions inter-individuelles, même si, à certains moments, les individus s'approprient ces structurations cognitives élaborées collectivement pour s'adapter aux circonstances auxquelles ils font face individuellement.

Jusqu'ici nous n'avons abordé la question de la définition des "capacités" et de l'"intelligence" qu'en cherchant à les définir globalement. Il nous semble qu'une analyse identique à celle que nous venons de conduire peut être menée en étudiant les problèmes que pose la mesure d'aptitudes plus particulières. Nous pensons qu'elle montrerait, elle aussi, que ces formes particulières d'intelligence ne sont également jamais indépendantes du contexte social et qu'il ne serait donc pas légitime de les considérer comme des traits purement psychologiques et individuels.

Nous avons vu pour quelles raisons nous supposons que la possibilité de raisonner de façon abstraite sur une situation particulière serait liée au rapport social que l'individu entretient avec cette situation, et qu'un même raisonnement peut être facilité, ou au contraire entravé et de façons inverses dans différents groupes sociaux, selon les représentations sociales auxquelles les données du problème présenté font appel (Haroche et Pêcheux, 1971; Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976). La capacité de raisonner formellement ne serait donc pas une caractéristique du seul individu mais dépendante également de la situation sociale (présente ou invoquée) dans laquelle elle est élicitée. Quelles situations, plus ou moins "abstraites" (du point de vue de qui ?) choisir pour construire une épreuve ? Il s'agit bien là d'un choix social puisqu'il actualise toujours la référence à certaines pratiques sociales.

Dans le domaine de l'évaluation des capacités linguistiques règne

aisément le même type de confusion. Mesure-t-on la maîtrise par l'individu d'une "langue standard" – qui n'est jamais que la langue d'un sous-groupe de la société ou d'un modèle de langue élaboré par un sous-groupe – ou bien cerne-t-on l'aptitude de l'individu à communiquer ? Mais communiquer est un processus interactif qui engage toujours au moins deux individus (l'émetteur et le récepteur) : à qui attribuer la difficulté si le message "ne passe pas" ? Nous voici à nouveau face à un problème d'attribution causale en matière d'échec. Mesurer l'aptitude à communiquer exige au minimum que l'on se mette dans une situation qui permette d'inférer sans ambiguïté que la responsabilité de l'échec incombe à celui qui est testé. Mais qui définit cette situation, comment, et selon quels critères ? Et sur la base de quelles représentations de la relation, de la situation, de l'objet et de la finalité de la communication qui ne sont pas forcément partagées par les deux parties ? Robinson ( ) a montré déjà que le jeune enfant a toujours tendance à attribuer l'échec de la communication au récepteur même quand la cause en incombe, en fait, au locuteur. Comment dépasse-t-on ce stade et dans quelles conditions les processus de communication sont-ils bien perçus ?

Nous nous sommes attachée ici à identifier un certain nombre de mécanismes de nature sociale qui président au choix des modalités d'évaluation des différences inter-individuelles. D'autres processus psycho-sociaux encore peuvent être décrits à l'œuvre, tant dans les démarches de l'évaluateur (Noizet et Cavemi, 1978) que de l'évalué (Fabre, 1980). Nous avons aussi tenté de montrer combien il est difficile de décrire l'intelligence – ou des capacités particulières – comme des caractéristiques individuelles abstraites de tout contexte social. Examinons encore maintenant les difficultés que posent les tentatives de quantifier ces différences.

### 3. La quantification des différences

L'interrogation que nous avons posée – existe-t-il une compétence de base, l'intelligence, qui pourrait être décrite et quantifiée comme un trait caractérisant l'individu ? – pose en effet encore une série de problèmes particuliers relatifs à la quantification des différences, ce qui nous appelle à formuler quelques considérations relatives aux méthodes les plus répandues de la psychométrie.

Analysant les caractéristiques techniques des tests, Trahan et

Dassa (1978) montrent comment "un instrument élaboré selon les principes psychométriques classiques, postulant la normalité, sert à amplifier les différences inter-individuelles"; les épreuves classiques sont ainsi construites qu'elles jouent "le rôle de microscope pour le chercheur en psychologie différentielle". Si, comme le soulignent Trahan et Dassa, cette méthode peut se justifier dans certains contextes de recherche, il n'est cependant pas légitime de la transposer dans d'autres contextes – tels ceux qui impliquent des décisions – sans s'interroger sur les choix qu'elle véhicule. Amplifier les différences (l'effet de la fonction "microscope"), est-ce un choix légitime dans le domaine pédagogique? A partir de quel seuil peut-on parler de l'existence d'une différence et quand devient-elle significative? Et ce seuil, est-on en droit de le définir ainsi par principe technique? Cette question relative aux critères utilisés pour être en droit de parler d'une différence est d'autant plus pertinente qu'il faut considérer que si les épreuves – par construction – font ressortir des "différences", le processus institutionnel dans lequel s'inscrit cette évaluation ne s'arrête pas là. C'est sur la base de ces différences – mais quelle valeur à l'échelle de la loupe utilisée pour les déceler? – que l'on justifie en général l'accès à des filières différenciées débouchant sur des inégalités d'accès aux connaissances et aux privilèges. En faisant reposer (ou en légitimant) ses pratiques institutionnelles sur une telle conception de l'intelligence trop étroitement inspirée des méthodes de recherche de la psychologie différentielle, l'école risque d'avoir une action essentiellement différenciatrice et hiérarchisante sur des différences dont la signification au départ n'est pas forcément pertinente, mais qui le deviendraient parce qu'amplifiées par la signification que l'institution leur attribue.

L'analyse de l'échec scolaire dans sa définition institutionnelle a permis d'examiner ici différents mécanismes et procédés médiateurs de la fonction sélective et différenciatrice de l'école. Pour l'accomplir, elle recherche des différences. Mais sélectionner ne saurait être la seule fonction de l'école. On s'attend à ce qu'elle enseigne, qu'elle éduque les enfants qu'elle prend en charge. Le fait-elle? Et quelle place tiennent alors ces différences? Leur prise en compte favorise-t-elle réellement l'approche didactique de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève?

Pour répondre à cette question il ne suffit pas d'examiner, comme nous venons de le faire, les processus institutionnels et les

problèmes techniques relatifs au phénomène échec scolaire. Il faut aussi tenter de décrire les processus pédagogiques et cognitifs : dans quelles circonstances observe-t-on effectivement une transformation réussie des capacités cognitives de l'individu à la suite d'une intervention à intention éducative?

Nous avons distingué deux dimensions de l'échec scolaire : l'une concernant sa définition institutionnelle que nous venons de discuter; l'autre relative à l'échec à l'apprentissage de connaissances ou de savoir-faire qui nous concerne maintenant pour élaborer une réponse à la dernière question soulevée.

## V. L'ECHEC A L'APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES

Qu'est-ce qu'éduquer? Qu'est-ce qu'apprendre? Qu'appelle-t-on "connaissances"? Ces questions pourraient, elles aussi, nous introduire dans un long débat. Mais nous choisirons de ne pas nous y étendre ici pour deux raisons. L'une est la similitude entre cette discussion et celle relative à l'intelligence déjà abordée ci-dessus. Rares, en effet, sont les psychologues qui ont marqué les courants d'étude de l'intelligence sans l'avoir fait en raison de leurs préoccupations pédagogiques préalables. Souvent aussi ils ont débordé leur champ initial de préoccupations psychologiques pour entrer dans le domaine des processus éducatifs – mais sans pour autant toujours prendre les précautions d'analyse que nécessite toute transposition.

L'autre raison qui préside à notre intention de ne point tenter ici de définition générale de l'éducation ou de la connaissance – outre la difficulté d'une telle entreprise! – est la nature essentiellement culturelle et sociale de cette tâche. L'école, non seulement en tant qu'institution de sélection et d'orientation professionnelle, mais aussi en tant que lieu de transformation des compétences des individus et de développement de leurs potentialités, est un enjeu pour les différents groupes sociaux et les systèmes de valeurs et de représentations sociales qu'ils véhiculent : image de l'enfance, rapport au savoir, légitimation du pouvoir, nature des rapports inter-individuels, attentes, etc... On peut donc s'attendre à ce que chaque groupe social soit porteur de représentations sociales différentes définissant l'intelligence, la connaissance, l'éducation. Comment trouver alors une définition générale qui recouvrirait toutes les

significations sociales et tous les enjeux de ces concepts ?

Notre propos sera plutôt centré sur une des conditions qui devrait être remplie pour que les sciences humaines puissent contribuer à un débat sur les objectifs pédagogiques et que De Ketele (1980) présente avec force : la nécessité d'avoir à disposition (et donc d'élaborer) des cadres conceptuels et des instruments d'évaluation permettant d'observer dans quelle mesure les moyens pédagogiques préconisés contribuent effectivement à se rapprocher des objectifs choisis et explicites pour les groupes d'élèves concernés. Les travaux relatifs à la pédagogie de maîtrise ouvrent sans doute la voie mais se heurtent aux difficultés que rencontre la définition d'objectifs précis (à ne pas confondre avec les finalités). La définition de ceux-ci nécessite à la fois une analyse épistémologique de la connaissance à acquérir et une considération de la signification psychologique des notions concernées pour l'individu qui va les apprendre. Ces conditions sont difficiles à réunir.

Si, sensibles à la précarité des concepts psychologiques relatifs à la définition des "compétences individuelles", les psychopédagogues ne parlent plus d'"élèves inaptes" mais des "bases qui leur manqueraient" pour l'apprentissage de telle notion ou pour suivre telle section scolaire : est-on plus précis pour autant ? Quelles sont ces bases pré-requises dont on dit souvent aussi que leur acquisition dépend de la "richesse du milieu familial" ? Le discours pédagogique est encore silencieux sur ce point. Si Lautrey (1980) a pu suggérer par ses travaux que certains milieux plus que d'autres sont susceptibles de favoriser une structuration de la pensée, il faut encore examiner soigneusement si – et alors comment – ces processus de structuration influeraient sur l'acquisition des connaissances pré-requises à l'apprentissage scolaire. L'étape suivante étant une étude systématique des procédés pédagogiques et de leurs incidences psychologiques sur l'élève. Toute intervention à intention éducative, l'est-elle effectivement ? La recherche en ces termes reste encore à faire, comme le préconise Brun (1978) : les situations didactiques, leurs caractéristiques et leurs apports spécifiques à l'élève aux différentes étapes de son apprentissage doivent encore être étudiées en elles-mêmes afin, d'une part, de pouvoir éventuellement les améliorer et, d'autre part, de permettre au maître de suivre l'enfant dans le processus de sa formation. Ainsi, par exemple, si la psychologie génétique a su s'enrichir de descrip-

tions et d'analyses des stades et des mécanismes de construction des connaissances, en particulier dans le domaine logico-mathématique, celles-ci ne peuvent être cependant directement utilisées pour fonder une intervention pédagogique même dans des domaines aussi voisins que l'enseignement des mathématiques. En effet, par ses particularités psychosociales, son objet culturellement défini et sa finalité, le contexte didactique crée des conditions différentes de la situation d'entretien clinique observée par les psychologues.

Les épreuves pédagogiques (tests, épreuves notées ou examens) pratiquées à l'école sont censées remplir plusieurs fonctions : bilan des connaissances acquises par l'élève, régulation du processus d'apprentissage, dépistage des enfants ayant des difficultés majeures et sélection en vue des enseignements ultérieurs. Comment remplir simultanément ces fonctions diverses ? Il semblerait que selon le moment de la scolarité la fonction première de l'évaluation pédagogique varie : au début de l'école primaire le dépistage et le bilan des connaissances (en lecture notamment) l'emporteraient le plus souvent. A la veille de l'entrée dans l'enseignement secondaire le rôle de sélection s'ajoute plus clairement à celui du bilan sommatif. Et c'est peut-être seulement dans des situations pédagogiques privilégiées que le maître parvient à établir des épreuves qui le renseignent quant aux modalités d'ajustement éventuel de son enseignement.

Examinons une à une chacune de ces fonctions de l'évaluation. Il n'est pas si facile de construire des épreuves pédagogiques qui permettent réellement de faire un bilan objectif des connaissances acquises. En effet, et les psychopédagogues le savent bien, la compréhension d'une notion peut se faire à plusieurs niveaux et il est souvent observé que des individus peuvent avoir développé des connaissances intuitives dans un certain contexte qu'ils ne transfèrent ensuite que difficilement à une autre situation. Pour considérer une notion comme maîtrisée par l'élève : quel degré de généralisation faut-il en attendre ? Et celui-ci une fois précisé il faut encore se demander si l'élève a pu lors de l'enseignement percevoir et donc s'ajuster à tout ce qui était attendu de lui, vérifier que les objectifs de l'apprentissage sont explicites et complets pour l'élève.

L'évaluation, en donnant l'occasion au maître de prendre conscience de décalages existant entre ses objectifs d'une part et les acquis des élèves d'autre part, peut remplir une fonction de régulation

de l'enseignement vers une meilleure adaptation aux problèmes et au rythme de compréhension des élèves. Pour ces derniers aussi le résultat d'une évaluation peut être une information utile sur des lacunes à combler, des apprentissages à renforcer, etc... L'évaluation ne pourra remplir ce rôle cependant que dans des conditions bien précises : pour que ses résultats procurent une réelle information sur les apprentissages, tant pour le maître que pour l'élève, il faut d'abord que l'épreuve porte suffisamment précisément sur les notions qui sont liées à l'objet actuel de l'enseignement et ne soit donc pas trop générale. Il faut aussi que l'enseignant soit en mesure de modifier sa leçon, ou son programme, pour tenir compte de ces informations; ou que l'élève soit motivé et sache comment il peut procéder pour parfaire ses apprentissages. Ces conditions ne sont pas toujours remplies.

Lorsque des épreuves pédagogiques sont construites pour sélectionner les élèves pour un enseignement précis il faudrait qu'elles puissent être élaborées à la suite d'une analyse précise et assurée des apprentissages pré-requis ("les bases" nécessaires) que nécessite cette formation ultérieure. Cette analyse fait généralement défaut. Par manque de temps, parce que ces pré-requis ont rarement fait l'objet d'études spécifiques de la part de psycho-pédagogues; ou parce que les matières à enseigner n'ont généralement pas une structure si "logique" qu'on pourrait en quelque sorte simplement déduire quelles connaissances préalables seraient nécessaires pour acquérir la suivante. Faute de ces informations, ce genre d'épreuves se fonde sur d'autres références issues de la pratique psychométrique ou de traditions scolaires et culturelles qui offrent une certaine conception de ces "bases" nécessaires. Il est fort probable que par expérience les constructeurs de ces épreuves incluent effectivement dans celles-ci des questions pertinentes portant sur les connaissances requises pour suivre le programme de formation envisagé, mais il est fort probable aussi que toutes les demandes de l'épreuve ne soient pas également pertinentes par rapport à cette fonction.

Nous faisons l'hypothèse qu'en l'absence d'une analyse rigoureuse de la structure et de la généralité des notions à apprendre et à évaluer; qu'en l'absence d'une définition très précise des "bases" nécessaires aux apprentissages ultérieurs ainsi que dans tous les cas où le maître ne peut pas modifier son enseignement, les épreuves d'évaluation comportent alors nécessairement des éléments (questions,

items) non-pertinentes sur le plan pédagogique. Ces éléments supplémentaires présents dans l'épreuve n'auraient pas, eux, une fonction pédagogique (sommatrice, ou de prédiction de la réussite aux apprentissages ultérieurs) mais joueraient sans doute une autre fonction sociale : soit celle d'une sélection sociale pour répondre aux normes de l'institution (voir plus haut les réflexions sur la dimension institutionnelle de l'échec), soit celle d'un renforcement du jeu de la compétition scolaire ("motivons les élèves par les notes"). Cette compétition servirait d'une part à exercer la fonction sélective de l'institution et d'autre part, à un niveau plus psychologique, répondrait à une attente d'identification sociale, à un besoin de comparaison sociale, souvent manifesté par les jeunes enfants et adolescents. Ce besoin d'ailleurs, peut-être que les modalités actuelles de l'école l'exacerbe.

Cela signifierait que lors de la construction d'une épreuve le psychopédagogue ou l'enseignant risque fort d'introduire des questions qui ne soient pas directement en prise sur la matière étudiée. En effet si pour différentes raisons (tradition de la psychométrie, ou nécessité de construire une épreuve permettant de sélectionner un nombre limité d'individus) l'auteur essaie de construire un instrument qui "discrimine" les élèves (\*), il risque d'être entraîné à accroître le poids de différences non-pertinentes du point de vue de l'apprentissage envisagé mais qui catégorise effectivement les sujets en classes distinctes. Parallèlement, si ce n'est pas l'enseignant qui établit l'épreuve, cela peut le conduire, surtout s'il a le souci qu'une proportion "correcte" de ses élèves réussisse les épreuves, à une certaine distorsion de son activité pédagogique l'entraînant à négliger certains aspects fondamentaux de l'apprentissage en faveur d'autres éléments moins importants mais plus discriminants (cela peut conduire l'enseignant, par exemple, à insister sur la précision de l'orthographe au point d'inhiber chez de nombreux enfants de la classes leurs capacités à produire des textes écrits).

---

Sauf, bien sûr, lorsque l'enseignement reçu antérieurement par les élèves a été en lui-même sélectif; mais lorsque tel est le cas, c'est souvent parce que le maître souhaite préparer ses élèves - au moins les "meilleurs" - à réussir l'examen et la forme sélective de celui-ci renforce par là-même celle de l'enseignement.

Pour construire des épreuves qui permettraient vraiment de faire ressortir ce que l'individu a réellement appris au cours de la situation didactique, il ne peut être postulé (au travers d'un modèle a priori comme celui d'une courbe de Gauss) que le fruit de l'enseignement se répartira au hasard dans la population, ou qu'il germera inégalement et aléatoirement. Si une intervention pédagogique atteint son but il devrait pouvoir être observé plutôt que l'ensemble des élèves se ressemblent en ce qui concerne l'acquisition des connaissances concernées. Les différences qui subsisteront entre les élèves – qui ne seront évidemment jamais des personnes parfaitement identiques, tel n'est pas le but – ne devraient pas atteindre pour la capacité enseignée un seuil préalablement explicité comme témoin d'une absence de maîtrise de la capacité que l'on cherche à développer. Si l'enseignement réussit, le modèle de la distribution des sujets par rapport à la connaissance qu'il promet, ne devrait plus être une courbe de Gauss mais des courbes biaisées ou rectangulaires (Trahan et Dassa, 1978). Certes, en raffinant – surtout a posteriori – le choix des items, il reste toujours théoriquement possible de reconstruire une courbe de Gauss. Mais la modification apportée alors à l'éventail des items sera-t-elle pertinente du point de vue pédagogique, porte-t-elle effectivement sur des éléments essentiels de l'enseignement ? Si tel est le cas, ils auraient dû être prévus antérieurement dans la construction de l'instrument et démontreraient ainsi que l'intervention n'a en tout cas pas atteint l'objectif pédagogique que serait : enseigner à tous les élèves les notions choisies comme objet de l'étude.

## VI. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans l'examen que nous venons de faire des questions d'évaluation pédagogique surgit à nouveau le problème de l'interprétation : si l'on constate objectivement ou non que tous les élèves n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissages préalablement établis : comment va-t-on attribuer les causes de l'échec ainsi perçu ?

Une intervention pédagogique est un acte social interactif de communication puisque l'éducateur se fait le porte-parole d'une intention particulière et préalablement définie quant aux conduites attendues de l'élève et cette attente doit, d'une manière ou d'une autre, être communiquée à l'élève pour qu'il y réponde. Si dans un contexte

donné, à la suite d'une action didactique, l'enfant ne répond pas à l'attente : est-ce dû à l'incapacité de l'élève, du maître ou de la méthode ?

Répondre en imputant l'échec à l'un ou à l'autre de ces termes n'a aucun sens puisqu'ils sont tous trois des éléments d'un processus interactif. Par contre, pouvoir établir et observer de telles situations et surtout se donner les moyens d'observer les effets de modifications apportées devrait permettre aux partenaires de l'entreprise pédagogique de se mettre en recherche, de réfléchir sur leurs pratiques (d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation, de communication, de relation sociale, etc...) afin de créer des situations nouvelles, de choisir et négocier les objectifs visés et de collaborer dans l'élaboration de moyens permettant de les atteindre. Une telle dynamique n'appellerait-elle plus à une centration sur les différences inter-individuelles chez les élèves mais à une recherche sur la qualité de l'intervention éducative ; elle n'aurait pas ces coûts sociaux si lourds qu'engendre la compétition et que nous avons dû évoquer : désarroi psychologique, dépréciation des potentialités de nombre d'individus, stéréotypie des groupes sociaux et de leurs relations, agressivité, et ceci tant au niveau des élèves que des enseignants et des parents.

Nous venons de rappeler que l'apprentissage chez l'élève résulte d'un processus interactif et qu'il peut s'inscrire dans une dynamique, c'est-à-dire évoluer dans le temps, si de part et d'autre l'activité des partenaires de la situation d'apprentissage se modifie en fonction des résultats à la recherche des moyens d'atteindre les objectifs fixés.

Au niveau individuel cette dynamique peut avoir des répercussions profondes sur la personnalité à tel point que dans ses travaux cliniques Pain (1981) considère la difficulté d'apprentissage chez l'enfant comme un symptôme dont on peut, par une investigation psychologique appropriée, démasquer la fonction dans la structuration de la personnalité, ce qui souvent constitue en soi un traitement du trouble. Saisir correctement la signification de l'échec permettrait de le dépasser.

Cette dynamique d'un processus qui est toujours à la fois individuel et relationnel s'inscrit d'autre part aussi toujours dans un champ social : celui des relations familiales d'abord, celui de l'école et du monde social plus large ensuite. Ces champs ont également leurs dynamiques propres mais sont en interaction les uns avec les autres.

Observer une modification des processus d'interaction à l'intérieur de l'école c'est observer une modification de la dynamique qui met aussi en relation l'école et la famille, l'école et la cité.

Probablement que dans la dynamique de ces différents champs le facteur temps tient un rôle particulier à plusieurs niveaux : délais de maturation variables chez les enfants sur le plan psychologique; fixité relative des normes de fonctionnement des institutions; place de la compétition dans les rapports économiques et sociaux, etc.

Dans la plupart des lieux du système scolaire, l'accès à une formation est conditionné par la réussite d'un autre enseignement dans un délai normativement fixé (limite d'âge, durée des plans d'études, etc...). Cela signifie qu'il s'opère une sélection sur le critère de la vitesse relative d'apprentissage (avec le risque - difficile à quantifier - que cette sélection en fait ne s'opère même pas sur la vitesse d'apprentissage dans la situation scolaire mais plutôt sur des apprentissages antérieurs ou extérieurs à l'école). Une sélection sur un tel critère de temps est une modalité de renforcement de la compétition sociale qui, du point de vue psychologique, n'a rien à voir en fait, ni avec la capacité effective du sujet à faire face à des apprentissages, ni avec les potentialités de l'action pédagogique en tant que telle.

Souvent les théories psychologiques semblent se réjouir d'expliquer la relative longueur de l'enfance humaine par rapport à celle d'autres espèces vivantes, par la recherche des potentialités qu'elle permet de développer. Ces potentialités, dans leur étendue, dans leur diversité, et dans leur richesse, la communauté doit sans doute encore les découvrir. En attendant elle risque bien souvent, lors des sélections scolaires en particulier, de raccourcir l'enfance de ceux dont elle ne reconnaît pas les potentialités en les privant du temps nécessaire à leur développement.

Neuchâtel et Genève, août 1980.

#### BIBLIOGRAPHIE CITEE

- BELL, N. - L'attribution causale de la situation scolaire : quelques effets de la sélection scolaire. Mémoire de licence. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1980.
- BRUN, J. - L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. In : L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (Eds) L'évaluation formative dans un enseignement différencié. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1979.
- CARDINET, J. - L'évaluation scolaire et l'égalité des chances. IRDP/R 78.20. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1978.
- COLL-SALVADOR, C., COLL-VENTURA, C, MIRAS MESTRES, M. - Genesis de la clasificacion y medios socio-económicos. Genesis de la seriacion y medios socio-económicos. Anuarios de psicología, Universidad de Barcelona, 1974, 10, 53-99.
- DE KETELE, J.M. - Observer pour éduquer. P. Lang, Collection Explorations, Berne, 1980.
- DOISE, W. - L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W. - Images, représentations idéologiques et expérimentation psychosociologique. Information sur les Sciences Sociales, 1978
- DOISE, W., MEYER, G., PERRET-CLERMONT, A.N. - Représentations sociales d'élèves en fin de scolarité obligatoire. Cahier de la Section des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1976, No 2.
- DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N. - Social interaction and the development of cognitive operations. European Journal of Social Psychology, 1975, 5, 367-383.
- FABRE, J.M. - Jugements et certitudes. Recherche sur l'évaluation des connaissances. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1980.
- HAROCHE, C., PECHEUX, M. - Etude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable. Bulletin du C.E.R.P., 1971, 20, 2, 115-129

- HUTMACHER, W. – L'inégalité sociale devant l'école à Genève : bref bilan statistique. Service de la Recherche Sociologique, DIP, Genève, 1977.
- LAUTREY, J. – Classe sociale, milieu familial, intelligence. Presses Universitaires de France, Paris, 1980.
- MOLLO, S. – Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école. Casteman, 1975.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES – L'école en question. Imprimeries populaires, Lausanne et Genève, 1978.
- MUGNY, G., DOISE, W. – Factores sociológicos y psicosociológicos en el desarrollo cognitivo. Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona, 1978, No 6.
- MUGNY, G., DOISE, W. – Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif : nouvelle illustration expérimentale. Anuario de Psicología, 1979, 21, 2, Madrid.
- MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., DOISE, W. – Coordinations interpersonnelles et différences sociologiques dans la construction de l'intellect. A paraître in : Stephenson, G.M. et Davis, J.H. (Eds) Progress in Applied Social Psychology, Wiley, vol. 1
- MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., LOIZU, N. – Psicosociología y escuela : hacia una psicopedagogía genética. Infancia y aprendizaje, 1978, 2, 23-35.
- PERRENOUD, P. – L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Quelques hypothèses. SRS 77.06. Service de la Recherche Sociologique, Genève, 1977.
- PERRET-CLERMONT, A.N. – La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. P. Lang, Collection Exploration, Berne, 1979.
- PERRET-CLERMONT, A.N. et SCHUBAUER-LEONI, M.L. – Conflict and cooperation as opportunities for learning. In : R. Robinson (ed.) Communication in Child Development, Academic Press (à paraître).
- PIAGET, J. – Etudes Sociologiques. Droz, Genève, 1965.
- PLATON – La République. Edition de la traduction de R. Baccou, Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- SERMET, G., SERMET, M., STEFFEN, N. – Où et comment s'actualisent les différences socio-culturelles entre la famille et l'école. Mémoire de recherche. Texte polycopié. Psychologie sociale de l'éducation. Université de Genève, 1978.
- SIEBER, S.D., WILDER, D.E. – Teaching styles : parental preferences and professional role definitions. In : M.W. MILES et W.W. CHARTERS, Learning in social settings. Allyn & Bacon, 1970.
- TRAHAN, M., DASSA, C. – La courbe normale en psychométrie et en éducatrice : postulat, constante naturelle ou erreur scientifique ? Revue des sciences de l'éducation (Montréal), 1978, 4, 1, 73-80.