

Walo Hutmacher

**NEGOCIATION DU SENS DE LA DECLARATION D'ECHEC
SCOLAIRE ENTRE L'ECOLE, LA FAMILLE ET L'ELEVE**

Première ébauche d'un modèle d'analyse

SRS/juin 1983

AVANT-PROPOS

Dans cet essai je pars d'une idée théorique assez commune qui veut que les gens agissent en fonction de la représentation qu'ils se font de la réalité. Bien sûr je ne postule nullement que la construction de la réalité se présenterait comme un ensemble d'énoncés explicitement formulables et conscients, encore moins qu'elle ait les caractéristiques d'une construction théorique au sens d'une construction cohérente de propositions logiquement articulées entre elles. Dans un sens le concept de construction de la réalité est pour moi proche de celui d'habitus que Bourdieu définit comme un système de schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action qui fonctionnent à la manière d'une matrice génératrice de pratique.

L'analogie entre les deux concepts tient à plusieurs points de vue:

- la construction de la réalité constitue bien une manière de percevoir, de penser et d'évaluer les choses, les gens et les événements;
- cette construction est le produit - structuré et complexe - des interactions antérieures de l'organisme avec les choses, les gens et les événements;
- cette construction, structurée par les interactions passées, informe et structure les stratégies d'action en présence des choses, des gens et des événements soit sur le mode de l'assimilation (des choses, des événements et des gens à des configurations perceptives, cognitives et normatives déjà disponibles) soit sur le mode de l'accommodation (de la construction de la réalité à un aspect des

choses, des gens ou des événements inassimilables aux configurations disponibles). Dans ce second cas donc, la construction de la réalité se réorganise plus ou moins profondément ensuite de l'interaction avec les choses, les gens ou les événements;

- dans la mesure où la construction de la réalité dépend du type d'interaction auquel l'organisme est soumis, toute division sociale qui détermine un type spécifique d'interactions ou d'expérience (toute position sociale donc) détermine à son tour une construction spécifique de la réalité.

Si j'utilise les concepts de représentation ou de construction de la réalité plutôt que celui d'habitus, c'est pour des raisons analytiques principalement. Je veux en effet distinguer deux types de conduite que le concept d'habitus intègre: d'une part l'information et le codage que l'acteur injecte, projette sur les choses, les gens et les événements et d'autre part les actions/stratégies qu'il conduit à leur égard et qui sont évidemment informées de et par la construction de la réalité.

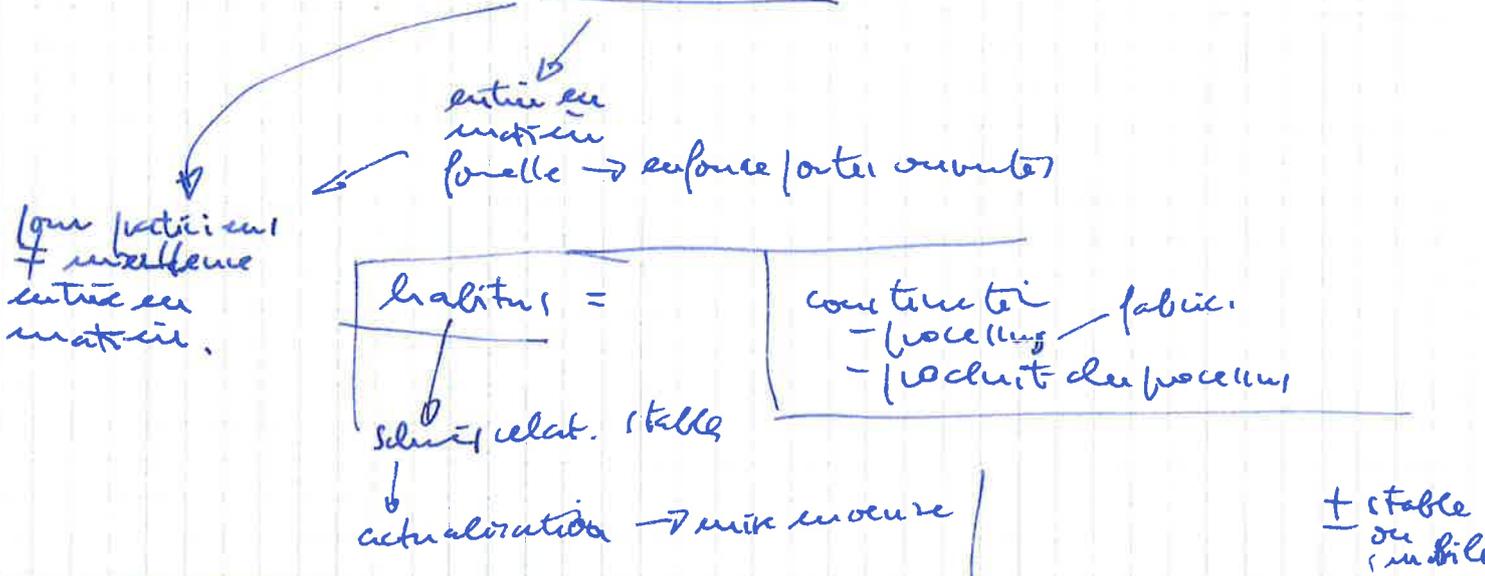
Je tiens à cette distinction, partiellement arbitraire, parce que je voudrais analyser une situation précise - celle où un élève est déclaré en échec par l'institution scolaire - sous l'angle du traitement de l'information ainsi générée par les différents acteurs en présence.

Je concentre donc mon intérêt sur le système d'acteurs (enseignants, parents, élève) en les considérant individuellement mais comme traitant, transformant, structurant l'information en fonction de la construction préexistante de la réalité et des enjeux, intérêts, projets que leur position

Negoc. semi

Bcf d'abstraction, quel. théorie financière
ou pautati?

Où est le fin de l'Avant - [10/01]



On voit mieux les [inscriptions] avec lesquelles les acteurs abordent l'événement que ce qu'ils souffrent (répétition = absence)

A son moment habitus = [constance] mise en œuvre
↳ [un] relatif accumulé

On peut refaire des scénarios, mais ≠ faits

Reconstruction

~~Reconstruction~~ "la finalité des semi de l'échec"

- [travaux]

Document 1 → déclaratif / "initiale" → attributif de semi
→ certaine complexité temporelle (3-6 ans de [travaux])

flow:
- [un] : [voicing] de [un] → redoublet
- attributif causalité
- "cooling out"

[ape] : perfection temporelle plus longue
vite de l'un après l'échec antérieur dans la carrière ultérieure.

causes [input] la
"cicadise"
"carré judiciaire"

Deuxième 2 = anticipation au moment de la lecture

- on sait (pense) qu'on va se joindre
une image

"ex. 99 u f'
a) a) e 2
un x i a d a p
Doll"

1981 "le système" ≠ traité
=

Idée de combler : le système → l'interaction des phénomènes
→ système.

↓
↓ scénario d'interaction
= à écrire
=

hypothèse : pot. = ceux qui, dans le système tel qu'il est
ont le plus de force ou le plus
inadapt. ind. et ont un fort effet en cause

Idée de la mémoire de la décl. d'éluc. | l'histoire est inversée de
le récit mais

Argument : éluc. ne raconte pas de temps dans le va et vient
des

Constructeur = négociateur de soi-même
- connaissances, contradictions, choix
- dynamiques internes
- entre eux alternatifs
- les autres ≠ absents (une interaction interne)

peut appeler négociateur des autres celle qui se négocie
dans l'interaction avec / entre acteurs

Être seul. = jeug e/ cœlitate
futôt que cœlitate.

declarative d'être = <sup>= d'interrogative d'être à des sensus
d'interrogatives.</sup> vocant loy, aen b/ u, } "difficultes"
"jeune"
"noblesse".

= façon de simplifier

pour certains, cœlitate = tenuerati — inf. è volè

- ≠ une catégorie de l'existence. (impr.)
mais des sens attribués à un
en. de jeug

au ke. } jeug e/ "être"
par l'existence
essentielle.

Sauf dans le cas de la fin des de leur
noms (CG, p. 24.) → "i/ent-ê ≠ à sa place"

ce q' est déclaré :

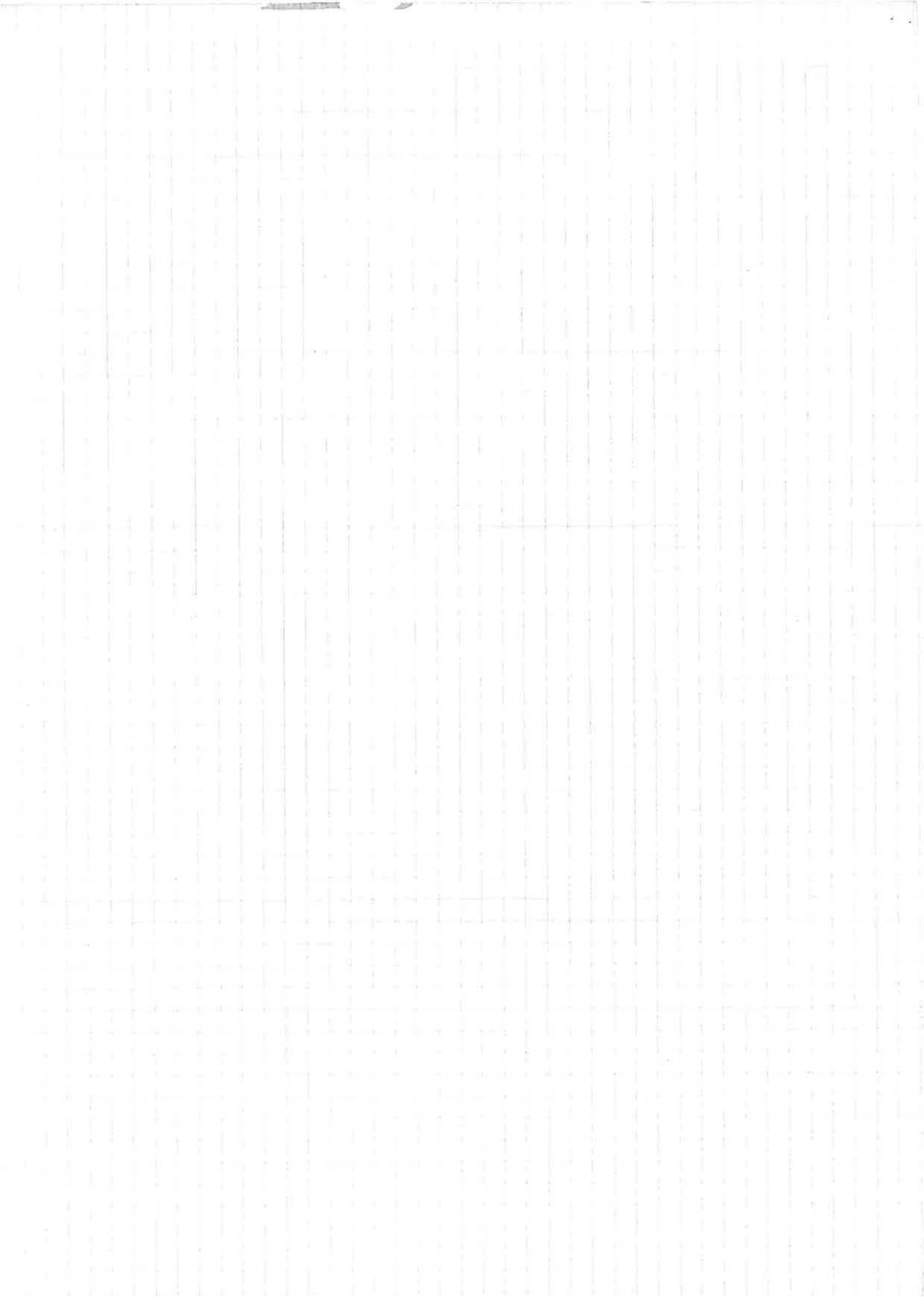
= ça ne peut pas contenir dans le contenu des choses,
sans autres : allé
effet supplémentaire
logique (liberté).

Être m'initiale = a/it la déclaration.

Syst. d'attribut de "valeur isolée".

Existes - le mot de la décl. d'être.

- la valeur isolée e/ attribut
- cœlitate de la présence de la cœlitate (vol.)
- l'interrogative → Probabilité
d'existence!



et leur construction de la réalité leur fait voir par ailleurs. Je suis cependant conscient du caractère inachevé de cette tentative: d'une part ce texte ne constitue guère plus qu'une première tentative d'exploration de cette piste de lecture;

- d'autre part il faudrait inscrire chacun des acteurs dans son système de référence (la famille comme tout pour l'élève et les parents, l'école pour les enseignants et les élèves).

Le recours à la notion de "déclaration d'échec" plutôt qu'à celle d'échec scolaire tout court doit rappeler que

- l'échec et la réussite scolaire sont eux-mêmes une construction de la réalité qui émerge dans une institution spécifique fonctionnant selon des normes d'excellence et des procédures d'évaluation de la distance des performances des élèves par rapport à cette norme.
- l'échec est déclaré par l'institution scolaire à partir du moment où la distance entre les performances d'un élève particulier et les normes d'excellence atteint un seuil réputé fatidique.
- *moment d* à ce moment là l'institution scolaire produit une information d'un caractère nouveau: "l'élève est en échec" au sens où le cours réputé normal de sa carrière scolaire est rompu: il doit doubler, passer en division spéciale, changer de section, etc.

J'avais écrit ce bout de texte en marge de la rédaction d'un cahier qui porte sur la sortie de la scolarité obligatoire. On y voit, comme d'ailleurs déjà au passage de 6e en 7e, que le retard scolaire acquis antérieurement par les élèves détermine assez massivement le processus d'orientation et de sélection. L'idée m'est venue alors de traiter l'échec

af/ Probabilités cond. / une des hypoth.

scolaire comme une information portant sur l'élève injectée dans un système complexe de rapports et d'interactions où cette information est traitée par lui-même, par sa famille et par les enseignants.

Je suis conscient du fait que cette piste n'est guère qu'amorcée ici et j'espère que la discussion me (nous) permettra d'aller plus loin.

Les acteurs et le sens

Nous partirons donc de l'idée que la déclaration d'échec - le doublage, le changement de section, etc. - constitue une information, fonctionne à la manière d'un signe. Nous nous interrogerons dès lors sur le sens que les personnes concernées donnent à cette information, la façon dont elles l'interprètent, les conséquences qu'elles en tirent.

De plus en plus sans doute ce sens est "négocié": les enseignants et les inspecteurs s'efforcent "d'expliquer" pourquoi, à leur avis, l'élève est en difficulté. Ils essaient sans doute par là de ne pas trop "dévaloriser" l'élève à ses propres yeux et à ceux de ses parents. Ces stratégies de négociation du sens qu'il y a lieu, du point de vue de l'institution scolaire, d'attribuer à une déclaration d'échec tentent probablement aussi de diminuer le degré de conflictualité entre les acteurs en présence dans l'immédiat aussi bien que pour l'avenir.

Mais en fin de compte, l'attribution de sens que les parents et l'élève opéreront effectivement échappe en grande partie aux acteurs de l'institution scolaire. Les effets d'une information se mesurent aux changements

qui se produisent au niveau du récepteur; or, le "codage" du récepteur (ici les parents et les élèves) sa logique d'interprétation des choses, des gens et des événements dépend de tant d'autres facteurs (biographiques, sociaux, etc.) que la manière dont le sens du doublage est "expliqué" aux parents et à l'élève peut n'avoir que peu d'effet sur le sens qu'ils lui attribueront en fin de compte. Il est rare que le sens donné soit exactement le sens reçu.

Or ce sens à des effets propres qui produisent la "réalité" par rapport à laquelle des stratégies seront conduites par la suite. Sauf s'il s'agit d'événements externes au travail scolaire proprement dit (maladie, accident, éventuellement immigration récente) le doublage est toujours associé à une "déclaration d'échec" formulée par l'école et fondée sur l'évaluation de la quantité ou de la qualité de travail fournie par l'élève, de ses "résultats" scolaires. Or le processus d'évaluation est toujours aussi un processus d'attribution de valeur. Le problème étant du sens que donnent les acteurs en situation à la valeur scolaire particulièrement basse ou négative attribuée à l'élève ou à son travail.

L'élève lui-même - le participant le plus dépendant du processus - peut être amené à inférer de son "échec" qu'il n'est pas doué, qu'il n'est pas "assez intelligent", s'autodisqualifiant par une attribution causale interne (portant sur lui-même). Ou bien il peut tout en s'attribuant les causes de l'échec considérer qu'il suffit qu'il travaille plus pour réussir (l'école et les parents tiendront souvent ce langage). Il peut aussi en opérant une attribution causale externe (le sujet situe la cause dans l'environnement) soit considérer que "c'est la faute de

l'enseignant ou de ma relation avec lui", pensant qu'avec un autre enseignant cela irait ou ira mieux ou bien décider que "décidément l'école n'est pas faite pour moi, ou je ne suis pas fait pour l'école".

Le choix entre les alternatives d'interprétation (d'ailleurs beaucoup plus variées encore que celui exposé ci-dessus) n'est évidemment jamais "pur " et non ambigu. L'orientation générale de la combinaison qui sera retenue par l'élève dépendra sans doute de ses intérêts dans des domaines d'activités autres que scolaires, de ses expériences antérieures, de ses projets aussi bien que de ce que font, disent, pensent, ou laissent à penser les enseignants, les parents et les camarades. Mais c'est indubitablement le sens qu'ils donnent au doublage qui détermine son attitude ultérieure à l'égard de l'école, du travail scolaire, des enseignants, etc.

Les parents de leur côté, à partir de l'événement "se font des idées" comme on dit, sur les causes de l'échec. Ce qu'ils en pensent est évidemment fonction de ce qu'ils pensent plus généralement de leur enfant, de ses capacités, de ses "dons", du projet de devenir qu'ils avaient pour lui, de leur degré d'acharnement à réaliser ce projet, du rôle qu'ils attribuent à la réussite scolaire dans la réalisation de ce projet, de leur degré d'information sur l'école et son fonctionnement, de leurs possibilités matérielles et sociales d'intervenir, d'envisager des alternatives (par exemple école privée, leçons d'appui, répertoire, etc.) et de beaucoup d'autres choses encore.

Selon notre modèle d'analyse il peuvent faire des attributions causales qui concernent leur enfant (type: il n'est pas doué pour l'école, il est

paresseux, lent, pas intelligent, etc.) ou qui les concernent eux-mêmes (nous ne pouvons pas l'aider, nous ne l'avons pas assez aidé, suivi, surveillé, etc.) ou l'école (le maître est trop sévère, l'école est mal organisée, ne prend pas en compte les particularités de notre enfant, etc.) ou encore mixte (type: l'école n'est pas faite pour (des gens comme) nous, dans notre famille nous ne sommes pas des scolaires, nous ne sommes pas doués pour les mathématiques, etc.).

Enfin du côté des enseignants aussi le doublage fonctionne comme un signe. Faut-il préciser que plus le doublage devient rare, plus la décision de faire doubler un élève revêt un caractère de gravité, plus sans doute elle fait l'objet de réflexions, d'hésitations, de discussions, d'inquiétudes. Dans ce processus se dégage certainement une vision assez nuancée et différenciée de l'élève, de ses difficultés et de leurs causes. Les enseignants peuvent évidemment s'autoattribuer ces causes (je n'ai pas fait ce qu'il fallait, je n'ai pas trouvé le joint ou le contact avec cet élève, etc.) ou les attribuer à leurs collègues qui ont eu l'élève avant eux ou aux parents (qui ne sont jamais là ou dépassés par les événements ou indifférents ou trop angoissés sur la scolarité de leur enfant, etc.) et bien sûr à l'élève (qui ne travaille pas, qui n'est pas assez motivé ou mûr ou éveillé ou équilibré ou intelligent, etc.).

Mais à l'école les enseignants se succèdent dans la carrière d'un élève. Rapidement, les réflexions - aussi subtiles soient-elles - qui ont fondé la décision de déclaration d'échec et souvent informé les parents vont s'estomper. Certains des enseignants subséquents de l'élève s'informeront peut-être encore sur les causes de l'échec et il n'est pas sûr qu'ils reçoivent

vent la même information que celle qui a guidé la décision. La mémoire s'est un peu affaiblie, d'autres événements ont pu se produire entretemps qui ont corsé, confirmé certains traits de l'histoire au détriment d'autres; de nouveaux élèves posent entretemps de nouveaux problèmes, etc. Mais surtout l'information qu'un enseignant donne à son collègue, informe aussi celui-ci sur la manière de percevoir, penser, agir et évaluer en classe: dans la transmission de l'information et l'attribution de sens au doublage, tout dépend donc du type d'identité professionnelle qui se négocie entre les deux interlocuteurs.

De toute façon, les années passant, il ne restera bientôt pour les enseignants de l'élève qui a doublé, plus qu'un signe consigné dans le carnet de scolarité (a doublé) ou plus simplement perceptible par le rapport âge-degré (élève plus âgé que les autres; élève retardé). C'est le sens qu'ils donnent à ce signe qui importera dans la construction de leur relation pédagogique avec l'élève.

Au cours d'une première phase, les enseignants ultérieurs de l'élève chercheront probablement à "se faire leur propre idée de l'élève et de ses capacités" en fonction du travail et du comportement. Souvent en début d'année scolaire, ils n'ont même pas pris garde au signe. S'il ne se présente pas de "problèmes", si l'élève avance normalement de leur point de vue, ils continueront peut-être purement et simplement à ignorer le signe. Par contre, s'il se présente des difficultés au niveau du travail ou du comportement, il est probable que le signe deviendra signal: "a déjà doublé". La décision de faire doubler prise plusieurs années auparavant par d'autres enseignants, risque bien à ce moment-là de

fonctionner comme une confirmation anticipée (feed-forward) d'une propre évaluation plutôt négative. L'effet pygmalion n'est pas loin.

Un système d'acteurs (≠ toute

Nous avons jusqu'ici considéré chaque acteur isolément pour étudier les différentes positions qu'il peut prendre par rapport à l'événement, les différents sens qu'il peut lui attribuer. Il nous faut maintenant envisager les effets qui résultent du fait qu'en réalité les acteurs sont articulés les uns sur les autres dans un système d'interaction où chacun conduit des stratégies d'interprétation et des actions à l'égard de chaque autre en fonction

- de sa propre définition de la réalité,
- de la définition de la réalité de l'autre telle qu'il la perçoit à travers ce qu'il sait ou pense savoir de l'autre,

et où chacun perçoit les actions de l'autre en fonction de son propre "codage" et où enfin chacun renforce, confirme ou modifie son propre codage selon ce qu'il perçoit dans ce que l'autre lui donne à voir ou à penser.

fonctionnel
réel du système

Le système se complique encore dans notre situation du fait que l'interaction est directe et quotidienne entre l'élève et le ou les enseignants d'une part, l'élève et ses parents d'autre part (ou éventuellement l'un d'eux seulement) mais pas entre les parents et les enseignants. Sur de longues périodes donc, ce que les parents savent de ce que pensent et font les enseignants à l'égard de leur enfant dépend :

- de leur information sur le fonctionnement "normal" de l'école de leur enfant, sur les principes généraux, les règles professionnelles et déontologiques et sur l'idéologie générale qui informe, guide et régule les actions des uns et des autres ainsi que sur les conditions générales du travail des enseignants et des élèves;
- de ce que leur enfant, à travers ce qu'il dit ou ce qu'il fait, leur laisse voir de ce qui se passe à l'école.

Réciproquement, en l'absence d'interactions et d'observations directes ce que les enseignants savent de ce que pensent et font les parents, de ce qui se passe dans la famille de leur élève dépend sur de longues périodes :

- de leur représentation générale concernant le fonctionnement "normal" des familles, des relations entre parents et enfants, des conditions matérielles et culturelles où elles vivent, etc.;
- de ce que leur élève leur laisse voir des conditions spécifiques de vie de sa propre famille, à travers ses références culturelles, ses lectures, ses fréquentations, son habillement, ses attitudes posturales, sa propreté, le soin qu'il apporte aux choses et aux relations, etc., et
- de ce qu'il leur laisse voir de ce que les parents pensent, font ou disent par rapport à l'éducation en général et aux activités scolaires en particulier.

Des deux côtés, on le voit, une part importante de l'information est de caractère "général " et porte sur ce qui se passe "normalement", ou sur ce qui devrait se passer. Du côté de ce que les parents savent de ce qui se passe "normalement" à l'école, une part de l'information tient à leur souvenir nécessairement sélectif et synthétisé de leur propre scolarité qui

- peut avoir différé de celle de leur enfant du point de vue des contextes géographiques et culturels aussi bien que du point de vue des contenus de l'enseignement et des méthodes d'enseignement et d'encadrement etc.;
- reste marqué par l'expérience (plus ou moins heureuse) d'élève qu'ils ont vécu dans des cadres scolaires plus ou moins différenciés à des niveaux plus ou moins élevés du système d'enseignement (1)

De ce lot "d'informations", de ces représentations qui se construisent sur le souvenir, émergent des désirs, des attentes, des représentations normatives de l'école et du devenir scolaire qu'ils souhaitent pour leur enfant. Ces représentations normatives se nourrissent par ailleurs au débat général en cette matière et s'infléchissent dans un ensemble - toujours limité socialement - de relations sociales, dans le cadre du voisinage, de la parenté et du réseau d'amitiés.

Ouvrons ici une parenthèse. C'est par une certaine homogénéité de l'expérience scolaire propre et de son souvenir, ainsi que par le biais de la relative homogénéité sociale des relations de chaque famille, que se cristallise une partie des rapports spécifiques des classes sociales à l'école. Ces rapports déterminent la plus ou moins grande disponibilité à/et capacité de s'informer sur le fonctionnement réel actuel de l'école de leur enfant, en recourant à la documentation (écrite) disponible et à la prise d'initiatives d'interactions (voir d'observations) directes et

(1) Je fais abstraction ici du cas particulier des parents qui sont aussi enseignants et pour lesquels l'information est peut-être moins fondée sur le souvenir.

par ce biais et par d'autres de peser sur l'aménagement du fonctionnement de l'école en accord avec leur représentation normative.

Du côté des enseignants aussi ce qu'ils pensent qu'il se passe "normalement" dans les familles se construit pour beaucoup à partir de ce qu'ils pensent qu'il s'est passé dans leur propre expérience familiale, à partir de leurs souvenirs plus ou moins heureux de leur propre enfance et des conséquences normatives qu'ils en tirent dans un contexte social plus ou moins changé. Ces représentations varient évidemment selon leur classe sociale d'origine, le contexte socioéconomique et politique qui a marqué la période de leur enfance et s'informent aussi à leurs conditions d'existences actuelles: leur appartenance de classe présente, l'existence et la durée d'une expérience parentale propre, etc. pour ne citer que quelques-uns des déterminants. Leur familiarité réelle avec les diverses conditions de vie sociale et familiale qui peuvent être celles de leurs élèves est forcément restreinte.

De part et d'autre, chez les parents et chez les maîtres se construisent donc des représentations relativement générales et normatives de ce qui constitue une "bonne" école, un "bon" maître, ou une "bonne" famille, de "bons" parents. Ces représentations risquent bien de fonctionner comme une grille de lecture des événements ou des informations qui tend à privilégier chez les parents comme chez les enseignants une perception située dans le registre normatif et moral en fonction de la distance qui dans leur esprit sépare l'école X ou la famille Y de la norme telle qu'ils la conçoivent.

Les attributions causales et les attributions de sens des divers interlocuteurs en jeu (parents, élèves, enseignants successifs) interviennent dans leurs interactions, informent en préformant la lecture des actions des autres et des informations qu'ils fournissent. Ce système d'attribution réciproque déjà extrêmement complexe fonctionne en plus avec des acteurs dont la capacité de faire valoir leur lecture de la "réalité" ou d'en imposer les conséquences diffère sensiblement.

A leurs propres yeux et à ceux des autres, les enseignants sont des professionnels. Il faut d'abord l'entendre au sens où l'enseignement, l'évaluation et le cas échéant la déclaration d'échec, font partie du travail qui leur incombe en vertu d'un cahier des charges. Ils ne le font pas sans doute sans investissement personnel. Mais ils le font dans le cadre de procédures qui tendent à réduire le coût émotionnel de l'action pédagogique notamment celui qui est associé aux difficultés ou à l'échec de certains de leurs élèves. De tels "mécanismes de protection personnelle" sont observés aussi dans d'autres organisations où se jouent des intérêts importants pour des personnes en cours de "traitement": dans les hôpitaux, les services sociaux ou les prisons par exemple. Il réside d'abord dans la définition du rôle professionnel comme indépendant de la personne, c'est-à-dire comme enserré dans un ensemble de prescriptions, de règles de conduite, de directives à l'égard de la hiérarchie et à l'égard des "personnes en traitement" et des personnes réputées extérieures qui permettent ou obligent de penser que "je fais mon travail", "il (elle) fait son travail" sur un mode relativement détaché de sa propre personne, sans haine, sans passion, sans amour.

Ces stratégies "de désengagement personnel" réussissent plus ou moins bien selon les personnes. Certaines restent plus vulnérables que d'autres par rapport à des situations critiques notamment, en vertu de leur vocation pédagogique, de leurs options idéologiques et/ou de leur "foi dans les vertus de l'instruction". Toutes ne réussissent pas non plus à rendre crédible la dépersonnalisation de leur action aux yeux de tiers (élèves ou parents).

C'est ici qu'une seconde caractéristique importante de la professionnalité de l'enseignement prend toute son importance. Par leur formation et leur expérience les enseignants sont munis d'un corpus de représentations portant sur les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage, de la réussite et de l'échec scolaire. Ce corpus contient aussi ce que les médecins appelleraient une "nosologie" soit un ensemble relativement cohérent et fermé de descripteurs, de symptômes qui peuvent se présenter chez des élèves qui ne vont pas bien et d'attributions causales se rapportant à ces symptômes ainsi que des mesures d'intervention.

Dans la mesure où ils partagent ce corpus avec la totalité ou avec une fraction qui leur paraît pertinente de leurs collègues et/ou de leur hiérarchie, leur représentation, leur "interprétation de l'échec" leur paraît collectivement fondée au sens où ils sont en situation de penser que dans des conditions analogues leurs collègues penseraient, agiraient comme eux. Et d'ailleurs, en vertu des structures de loyauté et du principe de non-intervention dans les affaires des autres, la réalité des réactions des collègues et de la hiérarchie (ou l'absence de réaction) les confirme dans cette hypothèse.

Plus que celles des élèves et des parents, les attributions de sens opérées par les enseignants expriment donc à leurs propres yeux et à ceux des parents et des élèves, outre l'avis de "spécialiste", celui de l'institution scolaire, d'un collectif qui en tant que tel peut paraître plus ou moins menaçant, familier, compréhensible, fermé, disponible ou différencié. Mais ils ont des raisons d'y supposer, souvent même de façon exagérée, une certaine homogénéité quant aux évaluations, attributions causales et attributions de sens. Une telle impression est renforcée encore par le fait de l'intervention de la hiérarchie interne de l'école.

Les enseignants contribuent beaucoup à la fabrication de l'image de l'élève et de sa valeur (entre autre scolaire) à ses propres yeux et à ceux de ses parents. Ce qu'ils font, disent, et laissent à penser en classe et en dehors contribue en permanence à informer le "qui suis-je" de l'élève soit sur le mode direct: les signifiés de l'enseignant sont pris en compte à la lettre (je suis (il est) comme dit l'enseignant bon, mauvais élève, intelligent, paresseux, impoli, distrait, aimable, etc.); soit sur le mode inversé (il n'y comprend rien, je ne suis pas ce qu'il pense, il ne me comprend pas, etc). En classe, l'image de l'élève se négocie de plus en permanence dans l'interaction entre lui, l'enseignant et le public constitué par les autres élèves; les événements et les incidents s'accumulant (sélectivement perçus) pour former une "structure" qui à son tour structure toutes les interactions subséquentes. Cette structure fonctionne à la manière d'une grammaire génératrice de stratégies dans les interactions.

A l'opposé des enseignants, les parents sont (en général) personnellement beaucoup plus impliqués dans le devenir de leur enfant. Ne parlons pas ici seulement de l'amour inconditionnel qu'ils sont censés leur porter en vertu de la culture occidentale contemporaine. Légalement les parents sont responsables de leurs enfants, comptables même au sens où des tiers (p.ex. parenté, voisinage mais aussi service de la jeunesse, tribunaux, etc.) peuvent leur demander des comptes sur les effets de leur action. Ils portent les conséquences matérielles et financières de l'élevage de leurs enfants, des incidents de parcours et notamment aussi du retard pris par l'enfant dans son accession à l'autonomie et d'alternatives ou de suppléments de scolarisation qu'ils peuvent être amenés à décider selon leur lecture de la réalité et leurs projets.

Les parents sont situés hors de l'institution scolaire. Quelques réunions de parents ou rencontres avec des enseignants les informent en gros sur le fonctionnement de l'école ou les progrès de leur enfant et surtout sur ses "problèmes" (c'est pour cela qu'on rencontre le plus souvent les enseignants). L'essentiel leur échappe: la nature des interactions effectivement vécues par leur enfant, plus généralement les événements quotidiens correspondants, les "micro-évaluations" et interprétations que les enseignants ou les élèves font de ce qui se passe.

Mais les parents disposent d'un ensemble de ressources symboliques et matérielles pour faire valoir leur avis comme un avis autorisé vis-à-vis de leur enfant. Quant aux rapports avec l'école et les enseignants beaucoup dépend de leur position sociale, de leur degré d'information mais aussi du degré de légitimité et de capacité d'agir et d'influencer

qu'ils se prêtent en la circonstance.

C'est l'élève qui apparaît comme le plus dépendant de la vie des autres, du sens qu'ils donnent à sa situation, à ses "problèmes" tels qu'ils les voient. Non pas parce qu'il serait nécessairement contraint d'adopter leur point de vue; les copains sont d'une certaine aide dans ce domaine. Mais parce qu'il est le plus exposé à subir les conséquences matérielles et symboliques qu'implique la définition de la réalité telle que l'opèrent ses parents et ses enseignants. Mais cela ne le réduit pas à l'impuissance. Plus que ses parents ou ses enseignants, son problème est sans doute d'apprendre à savoir "ce qu'il fait de ce que les autres font de lui" (Satre). Mais la valeur qu'il s'attribue, son image de soi, son projet et ses aspirations déterminent en fin de compte la réponse à cette question aussi bien que son investissement dans le travail scolaire et son comportement à l'école.

On se gardera donc de concevoir l'élève comme un élément totalement objectalisé, dominé, impuissant et subissant passivement la loi de ses parents et enseignants. Il subsiste dans les représentations populaires aussi bien que savantes de l'enfant une certaine incapacité de voir les "réactions" des enfants comme des actions, des stratégies positives qui prennent leur origine dans le sens attribué par l'enfant aux événements qui se produisent dans le système d'interactions où il se trouve placé. Cette incapacité est probablement en relation avec la représentation moderne de l'enfant comme dépendant, incapable et mineur au cours d'une très longue période de vie. Il est urgent d'opérer les révisions nécessaires. C'est évident chez les adolescents mais c'est déjà

vrai (avec quelques nuances sans doute) dès les âges les plus précoces.

Certes, le courant piagetien et celui apparenté de l'école active se donnent explicitement un enfant actif. Mais il me semble que le premier se simplifie beaucoup la tâche en décrivant un sujet épistémique dont les stades de développement - produits de l'interaction avec un environnement - se présentent dans une séquence invariante et nécessaire, sinon à des âges approximativement identiques dans les biographies individuelles. Quant à la pédagogie active elle se donne trop volontiers un enfant actif qui de surcroît veut apprendre ce qu'on veut lui enseigner, notamment à l'école et pour lequel par conséquent il suffirait de préparer des activités significatives. Je sais que tout cela est plus compliqué mais je voudrais indiquer ici une direction de réflexion plutôt qu'une réflexion achevée.

De même que les contemporains de Freud avaient une peine considérable à accepter l'existence de pulsions sexuelles chez les enfants dès l'âge le plus précoce, de même nous avons encore de la peine à percevoir chez eux l'existence de conduites stratégiques notamment lorsque celles-ci débouchent sur l'opposition ou le refus des activités proposées. Or ces manifestations "négatives" sont souvent une manière d'affirmation de soi ou de protection. Par exemple, le travail avec des enfants autistes montre que pour certains d'entre eux la rupture de communication avec les autres constitue une stratégie positive au sens où elle résout des problèmes posés à l'enfant étant donné sa définition de la réalité dans un système d'interactions donné.

L'analyse systémique qui informe les processus de thérapie familiale suggère en effet que les familles ne sont pas comme les conçoit encore la psychanalyse freudienne, des structures en étoile ayant les parents comme centre mais des réseaux complexes de rapports de rôles et de places où la position, le statut et la valeur de chacun ainsi que son rôle sont déterminés par ceux de tous les autres (y compris donc les frères et soeurs). Souvent d'ailleurs certaines configurations spécifiques de rôles et de places se retrouvent d'une génération à la suivante à l'intérieur d'une lignée de familles.

A la maison donc le système théoriquement pertinent pour un enfant est au moins la famille constituée réellement autour de lui (avec toutes les traces que peuvent laisser les "complications" au niveau du couple ou de la fratrie). Mais ce système pertinent à certains points de vue peut même déborder la famille nucléaire au sens strict et inclure des structures trans-générationnelles.

Du côté de l'école nous avons vu que le système pertinent du point de vue des enseignants est pour l'essentiel constitué des autres enseignants et de la hiérarchie de l'institution. Pour les élèves cette dimension de référence semble assez peu pertinente. Pour eux le ou les enseignants actuels entrent certainement dans le "système" mais aussi et parfois même surtout les camarades ou une fraction d'entre eux à la fois comme groupe de référence, au sens classique de la sociologie américaine que comme système de loyauté et comme public au sein duquel se construisent des "réputations" plus ou moins valorisantes, agréables ou menaçantes et désagréables.

Il faudrait maintenant pousser un peu plus loin l'analyse du fonctionnement de ces deux systèmes de référence dans lesquels circule l'enfant et entre lesquels il constitue le lien principal. Il faudrait ensuite articuler les deux systèmes entre eux en essayant de regarder de plus près ce qui se passe chez différents acteurs selon la construction de la réalité et les stratégies des autres protagonistes dans les deux systèmes.

Mais auparavant je me demande dans quelle mesure ce texte enfonce des portes ouvertes et pour qui et dans quelle mesure au contraire il débouche sur une lecture plus différenciée de la réalité des relations famille-école.

* * * * *