Document généré le 24 avr. 2024 02:27

Revue des sciences de l'éducation

Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes

Claude Laflamme et Jacques Tardif

Volume 2, numéro 3, automne 1976

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900026ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900026ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Laflamme, C. & Tardif, J. (1976). Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes. *Revue des sciences de l'éducation*, *2*(3), 201–222. https://doi.org/10.7202/900026ar

Résumé de l'article

Les auteurs, dans cette étude, dépassant le discours uniquement idéologique, entendent cerner scientifiquement le phénomène des disparités d'apprentissage dues aux classes sociales d'origine des élèves. Ils commencent par un inventaire des interprétations de la réussite scolaire, puis proposent une problématique unifiée. En conclusion, ils présentent des stratégies cognitives dans le contexte de la scolarisation.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1976

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes

* Claude Laflamme
Jacques Tardif

RÉSUMÉ

Les auteurs, dans cette étude, dépassant le discours uniquement idéologique, entendent cerner scientifiquement le phénomène des disparités d'apprentissage dues aux classes sociales d'origine des élèves. Ils commencent par un inventaire des interprétations de la réussite scolaire, puis proposent une problématique unifiée. En conclusion, ils présentent des stratégies cognitives dans le contexte de la scolarisation.

Une revue de la littérature sur le contexte pratique des problématiques en regard du développement cognitif peut, dans une certaine mesure, se laisser circonscrire dans le champ des questions relatives à la réussite scolaire. Toutefois, l'abondante littérature sur le développement cognitif soulève plusieurs interrogations, autant sur la définition des concepts eux-mêmes que sur le contexte idéologique à partir duquel sont formulées ces nombreuses recherches. Une lecture symptomale de ces nombreux écrits suggère plusieurs critiques, entre autres, sur l'absence de coupure épistémologique entre, d'une part les perceptions du sens commun du développement cognitif et de la réussite scolaire, et d'autre part, la construction théorique de l'objet scientifique que recouvre le développement cognitif et la réussite scolaire. Si la relation entre ces deux phénomènes est

* Laflamme, Claude et Tardif, Jacques : professeurs, Université de Sherbrooke ; Collectif de recherche sur les occupations.

généralement élaborée par les analystes, le type de relation et les raisons de cette relation sont rarement expliqués autrement que par des justifications idéologiques. Il ne nous apparaît pas scientifiquement suffisant d'énoncer le fait de l'inégalité sociale devant l'école et le développement cognitif ; il faut bien plutôt décrire les mécanismes objectifs qui déterminent l'élimination continue devant et dans l'école et l'orientation du développement cognitif des enfants de la classe ouvrière.

Partant de ces premières constatations, une série de questions viennent à l'esprit : que savons-nous du développement cognitif ? Quelle est sa nature ? À quoi sert-il de l'étudier ? Son étude est-elle un nouveau masque pour cacher la réalité scolaire ? Les études qui ont été entreprises sur le développement cognitif, à qui et à quoi ont-elles servi ? Sur quels fondements théoriques et idéologiques reposent ces études ? Quels types d'idéologie et de culture recouvrent-elles ? Peut-il exister une façon particulière de poser la problématique du développement cognitif et de la réussite scolaire ? Comment le développement cognitif et la réussite scolaire s'intègrent-ils dans une société divisée en classes sociales ?

Cet article n'a pas la prétention de répondre à toutes ces questions ; il veut, bien au contraire, tenter de mieux les poser, d'en comprendre les fondements en les éclairant par une analyse critique de certaines recherches et travaux effectués sur le développement cognitif en relation avec la réussite scolaire. Le but est donc de faire ressortir les présupposées idéologiques sur lesquelles reposent les problématiques de ces recherches.

Plusieurs auteurs prennent implicitement pour acquis que l'école est ouverte à tous, mais ils constatent en retour que la réussite scolaire se hiérarchise en fonction de la hiérarchie sociale : les enfants originaires de la classe supérieure réussissent mieux que ceux issus de la classe ouvrière. Au niveau du développement cognitif [1], les résultats aux différents tests arrivent à la même conclusion, c'est-à-dire que plus l'enfant est originaire d'une classe sociale élevée, plus sa réussite aux tests d'intelligence est grande. Autrement dit, quelles que soient les aptitudes mesurées chez les étudiants, les résultats font ressortir que, non seulement le milieu socio-culturel contribue à déterminer le développement cognitif, mais à développement cognitif égal, il facilite ou entrave l'utilisation des possibilités cognitives pour l'acquisition des connaissances de base [2]. J.W. Douglas a d'ailleurs démontré, dans l'une de ses recherches [3], qu'à niveau de développement cognitif égal à huit ans, les enfants originaires de milieu social supérieur améliorent leurs scores (en note T) à onze ans, tandis que les enfants issus de milieu social défavorisé les détériorent ; le système scolaire renforce donc le processus de la sélection sociale, entre autres, par le biais que les enseignants risquent d'introduire dans leur évaluation. Car, les enseignants appartiennent eux-mêmes à la classe « moyenne » en étant issus bien souvent de la classe ouvrière, d'où leur sensibilité aux symboles et

aux modèles de la classe dominante, c'est-à-dire les conduites anti-sociales, la mauvaise qualité du langage [4]. Dans une certaine mesure, les travailleurs sociaux scolaires, les psycho-éducateurs, les orthopédagogues et les psychologues scolaires prolongent cette situation. En effet, ces spécialistes ne tentent-ils pas de rendre scientifique, étant donné la légitimité de leur science, les perceptions subjectives des enseignants ?

I — *DIFFÉRENTS TYPES D'INTERPRÉTATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE*

Plusieurs interprétations et expériences pratiques de niveau différent ont été avancées par les analystes pour expliquer et contrecarrer cette hiérarchisation des résultats en fonction de la classe sociale d'appartenance des étudiants.

1. *L'échec et la compensation*

En présence de l'échec global de la scolarisation des enfants de classe ouvrière, les différents agents concernés par l'éducation ont effectué ou commandé des analyses qui puissent assurer une compréhension adéquate du dynamisme spécifique de cette strate sociale. Les premières études [5] ont été effectuées à un niveau comparatif ; en effet, l'axe central de ces démarches consistait à comparer les « biens » intellectuels, véhiculés par l'enfant de classe sociale supérieure, aux « manques » intellectuels manifestés par l'enfant de classe ouvrière. Les « biens » des premiers assurent la réussite scolaire tandis que les « manques » des seconds sont des garanties d'échec. Devant de telles conclusions, le processus pédagogique à initier était très précis et très opératoire : adapter l'enfant à l'école, c'est-à-dire lui offrir le plus d'occasions possibles d'interagir avec les « biens » intellectuels requis à la scolarisation.

Ces études sont à la base de la philosophie du projet américain « Head Start » et de l'orientation générale des actions effectuées en milieux socio-économiques défavorisés. Ces études, consciemment ou inconsciemment, attribuent prioritairement la responsabilité de l'échec à l'enfant lui-même et non aux cadres sociaux environnants ou encore aux valeurs différentes auxquelles est soumis un enfant en phase de scolarisation. Une telle constatation commande de façon nécessaire que toutes les interventions soient dirigées directement sur l'enfant, sur le développement de « ce qu'il n'a pas et de ce qu'il devrait avoir ».

Ce type d'approche, au point de départ d'une application concrète, nécessite un diagnostic précis et le plus complet possible du répertoire de l'enfant. Dans cette perspective, il devient obligatoire d'évaluer les tares et les déficits de l'enfant, cette évaluation permettant de bâtir l'ensemble des phases intermédiaires qu'il devra franchir pour parvenir enfin aux « portes d'entrée » de la scolarisation régulière — portes où se situe d'emblée l'enfant de classe sociale supérieure.

Selon cette orientation, les responsables des différents projets ont procédé à l'analyse spécifique des déficiences de l'enfant. Les observations les plus couramment indiquées

sont les suivantes : retard sur le plan linguistique, retard sur le plan psycho-moteur, absence de contrôle de soi, déficience de la motivation scolaire, etc... En se basant sur les études effectuées, on peut relever un grand nombre de variables et de caractéristiques. Pour les besoins du présent texte, on veut signaler seulement que les analystes avaient identifié un certain nombre de variables se référant aux attitudes des enfants, à leur niveau motivationnel, à leurs dispositions à l'apprentissage et que, dans bien des cas, elles ont été ignorées par les « conceptualisateurs » de programme qui se sont orientés vers la compensation plutôt que vers l'adaptation.

Les programmes basés sur la compensation commandent deux types de changement particuliers : des changements administratifs et des changements pédagogiques. Les changements administratifs contribuent à augmenter le nombre de personnes — enseignants et non-enseignants [6] — œuvrant auprès des enfants et à diminuer le ratio maître/élèves. Les changements pédagogiques font surtout référence à l'allongement de la scolarité « vers le bas » [7] et à la possibilité pour l'enfant de bénéficier de récupération ou de soutien en cours de scolarisation [8].

Avant même de discuter des résultantes de ces modes de changement, on peut observer qu'ils sont entièrement et très explicitement orientés dans le sens de l'adaptation de l'enfant à l'école et dans le sens de l'enfant reconnu responsable des effets qu'il subit. Dans cette perspective, tous les programmes-cadres proposés demeurent inchangés, les influences du milieu social ignorées et les pratiques éducatives des parents niées.

Les changements administratifs ont contribué, pour une part, à introduire dans les cadres scolaires les spécialistes de l'individu. En effet, les psychologues œuvrent auprès d'enfants présentant des troubles d'adaptation et d'apprentissage et, très fréquemment, leur tâche est centrée sur des éléments diagnostics. Les instruments qu'ils utilisent ne sont d'abord pas élaborés par la couche sociale à laquelle ils s'adressent et, dans leur démarche, ils ignorent le rôle des « évènements extra-scolaires ». Quant aux psycho-éducateurs, ils transplantent à l'école les principes des cadres institutionnels [9]. Ainsi, leur tâche n'est exclusivement centrée que sur l'individu et ne tient aucunement compte des rapports sociaux. Pour leur part, les médecins et les infirmières travaillent aussi exclusivement sur l'individu en considérant de façon particulière les aspects physiques et hygiéniques. Quant aux travailleurs sociaux, ils dépassent les cadres physiques et psychologiques de l'école. Cependant, nous percevons que leur tâche est très centrée sur la relation parents-enfants dans une perspective d'adaptation de l'enfant à l'école. Il ne semble pas qu'ils aient interrogé longuement les cadres scolaires eux-mêmes à titre de facteur responsable des difficultés d'adaptation et d'apprentissage de l'enfant. Dans cette optique, on peut très facilement reconnaître que les changements administratifs ont été centrés sur l'individu considéré en soi ; les spécialistes ont considéré l'individu en ignorant le milieu social, culturel et familial.

De plus, dans ce même ordre de changement, il y a eu ce que nous pouvons appeler le mythe du ratio. En effet, beaucoup d'éducateurs et d'enseignants croyaient

que la seule diminution du ratio maître-/élève parviendrait à augmenter la pertinence des démarches effectuées à l'école. Les évaluations réalisées aux États-Unis en regard de ce changement précisent que la seule diminution du ratio n'a aucun effet significatif [10] sur les apprentissages effectuées par les enfants. On ne peut conclure, suite à cette étude, que le ratio soit une variable non significative ; cependant, on peut conclure que l'intervention significative en milieu ouvrier doit atteindre plusieurs variables à la fois.

À un niveau général, les changements de type administratif ne semblent pas avoir permis l'atteinte des résultats escomptés. Cette constatation pouvait être attendue dans la mesure où les transformations et les améliorations suggérées par les personnes concernées ne touchaient que des aspects intra-scolaires. Ce qui était proposé était de toute évidence beaucoup trop fragmentaire pour permettre d'opérer des changements significatifs. Au-delà de l'intervention exclusivement *intra-muros*, ces personnes, spécialistes de l'individu, ne considéraient aucunement les variables sociales, culturelles et familiales impliquées dans leur intervention. De plus, ces spécialistes de l'individu éprouvaient beaucoup de difficulté à transférer leur connaissance sur le plan collectif. Ils étaient appelés à intervenir à titre de consultant auprès des enseignants alors qu'ils étaient très peu habilités à tenir compte de la dynamique interactionnelle de la classe et des exigences de l'enseignement collectif. Cette observation implique que la majorité des spécialistes n'ont peut-être pas été des consultants indispensables aux enseignants. Ainsi, l'enseignant ne recevait très peu de support pour les difficultés d'adaptation qu'il rencontrait lui-même. Et comme il est l'agent principal de la scolarisation des enfants, les difficultés qu'il rencontrait et qu'il devait assumer seul — malgré la présence des spécialistes — avaient peu de chances d'être dépassées et de permettre l'augmentation des probabilités que la scolarisation devienne plus significative pour l'enfant.

Les changements pédagogiques [11] ont été opérés suite à l'identification des déficiences les plus marquées chez des groupes d'enfants diagnostiqués par certains spécialistes. Ces déficiences se regroupent selon deux axes : retard sur le plan du développement du langage et retard sur le plan du développement psycho-moteur. L'identification de ces manques a conduit directement à la précision de la notion de pré-requis. Ainsi, de nombreuses études ont tenté de préciser l'ensemble des pré-requis indispensables à la scolarisation régulière de l'enfant et elles ont procédé à l'identification des pré-requis absents chez l'enfant de classe ouvrière. L'absence de tel ou tel pré-requis commandait nécessairement une intervention spécialisée ou un classement spécial. Lors de ces études, la responsabilité des tares observées était placée sur l'enfant et/ou le milieu familial immédiat et il s'agissait pour l'école de compenser ce qu'elle reconnaissait — consciemment ou inconsciemment — comme les effets d'une éducation familiale incomplète ou « moins bonne ». Ainsi, la voie était ouverte à la compensation, à la récupération, au désamorçage et, en cas d'impossibilité des trois mesures antérieures, au soutien [12].

Dans cette perspective, les agents responsables de la scolarisation des enfants de classe ouvrière ont prôné l'ouverture de pré-maternelle (4 ans) et de maternelle plein-

temps (5 ans). L'objectif de ces classes est de favoriser le développement des habiletés linguistiques et psycho-motrices de l'enfant. Tel que mentionné antérieurement, ces habiletés sont très déficientes chez les enfants de classe ouvrière et elles sont reconnues à titre de pré-requis indispensables à la scolarisation régulière de l'enfant. Ces classes ne sont d'ailleurs pas ouvertes à tous les enfants mais seulement à ceux qui sont identifiés par le spécialiste comme étant les plus déficients. La philosophie implicite de ces classes s'élabore ainsi : investir le plus tôt possible pour favoriser l'adaptation de l'enfant à l'école.

Quant aux classes spéciales [13] (attente, récupération, soutien, etc.), elles sont aussi élaborées pour compenser, en cours de scolarisation, les manques que l'enfant peut ressentir. Ces classes permettent à l'enfant de s'intégrer dans des groupes à ratio réduit, bénéficiant d'un enseignement offert par un enseignant spécialisé. Là, l'enfant devrait récupérer et très tôt pouvoir réintégrer la classe régulière. Encore une fois, les responsabilités ou la cause des difficultés est placée sur l'enfant et non sur l'école et, ainsi, les efforts d'adaptation sont centrés exclusivement sur l'enfant.

Tous ces changements pédagogiques n'ont pas permis d'atteindre les résultats escomptés. Dans la majorité des cas où des interactions spécifiques ont été effectuées, les résultats obtenus après la cessation immédiate de l'intervention spécialisée ou « spéciale » étaient significativement supérieurs pour les enfants qui avaient participé à ces mesures ; cependant, une année ou deux après la cessation de l'intervention, il n'y avait plus aucune différence significative entre les groupes expérimentaux et les groupes de comparaison [14]. Dans le cas des classes de récupération et des classes de soutien, il est possible d'observer que la majorité des enfants inscrits sur ces voies parallèles y demeurent et ne sont jamais réintégrés au secteur régulier. Il s'agit donc, au niveau de ces dernières mesures, d'un constat d'échec partiel, voire global.

Suite à ces résultantes, on peut conclure que les mesures basées sur la compensation et sur la psychologie de l'absence n'ont pas permis d'assurer une scolarisation plus appropriée et plus pertinente aux enfants de classe ouvrière. Cet échec indique que les interventions effectuées étaient segmentaires et n'atteignaient que quelques variables peu significatives, voire non significatives. La philosophie de la compensation ou de l'adaptation de l'enfant à l'école ignore les différences culturelles auxquelles sont soumis les enfants et elle ignore aussi l'écart entre les pratiques véhiculées dans le milieu familial et social et dans le milieu scolaire. On pourrait évidemment suggérer que l'absence de résultat significatif à long terme est liée au fait que les enseignants ne peuvent assurer la continuité de ce qui a été entrepris à la pré-maternelle et à la maternelle ; cependant, ces enseignants ne font qu'appliquer sans plus les programmes suggérés et, dans cette orientation, ils ne changent pas l'école mais ils adaptent l'enfant à l'école. Ils respectent donc intégralement la perspective de base de la théorie de la compensation.

2. *Compensation des échecs de la compensation*

Malgré que la majorité des études sur la réussite scolaire soit davantage descriptive qu'explicative, les sociologues des années cinquante (et les psychologues quelques années plus tard) se servaient du concept de *valeur* pour expliquer la réussite scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre [15]. Les valeurs de réussite sociale, d'ambition sociale, d'aspiration sociale, de motivation sociale, etc., qui se traduisent par de l'ambition scolaire et de l'aspiration scolaire, parce que l'école est la « voie royale » de la réussite sociale, ne sont pas partagées selon eux également par l'ensemble des individus. Certes, la fréquentation scolaire jusqu'à l'université inclusivement comme moyen de réussir socialement n'est pas non plus valorisée également par l'ensemble des acteurs sociaux.

Toutes les recherches sur les aspirations scolaires démontrent un haut taux de corrélation entre le niveau socio-économique et le niveau d'aspiration : 80 à 90% des parents de classe supérieure ambitionnent des études de niveau universitaire pour leurs enfants, alors que très peu de parents de la classe inférieure manifestent de telles aspirations. Comme l'ont démontré Tremblay et Fortin, ces parents désirent pour leurs enfants une scolarité supérieure à la leur, mais elle ne doit pas nécessairement se poursuivre jusqu'à l'université [16].

D'autre part, les études qui font intervenir le développement cognitif démontrent aussi une forte corrélation entre le niveau socio-économique, le développement cognitif et la réussite scolaire [17]. On pourrait, à première vue, être porté à croire que la relation entre le niveau d'aspiration scolaire et le statut social n'est peut-être qu'un effet des différences dans le développement cognitif. Autrement dit, comme le niveau d'aspiration est étroitement lié au statut social et que celui-ci est aussi en relation avec le niveau de développement cognitif, le niveau d'aspiration serait donc intimement lié avec celui du développement cognitif. Ce type de raisonnement fait volontairement ou non abstraction de l'influence du milieu social que recouvre le statut socio-économique sur le développement cognitif et sur les aspirations. En effet, toute problématique sur les aspirations et sur le développement cognitif suppose l'élaboration d'un cadre théorique qui fait ressortir le système culturel de chacune des classes sociales, car autant les aspirations que le développement cognitif ne sont pas seulement reliés à la culture de classe des individus, mais ils sont aussi en liaison avec les conditions et les positions des acteurs sociaux à l'intérieur de la structure des rapports sociaux [18]. Nombre de caractéristiques des membres de la classe ouvrière sont dues à la position de dominé dans laquelle ils se retrouvent ; leurs aspirations ne peuvent être élevées puisqu'ils savent inconsciemment que les chances de réalisation sont reliées à la condition de classe. Comme le fait remarquer C. Benoit dans son analyse des projets des individus en fonction de leur classe sociale d'appartenance [19], plus la classe sociale d'appartenance des individus est élevée, plus ils élaborent des projets de longue durée, et plus la classe est basse dans la hiérarchie sociale, plus les projets des individus sont immédiats,

Faire reposer l'explication de l'échec ou de l'abandon scolaire sur l'absence d'aspiration, c'est faire abstraction qu'il existe un accord massif entre les familles de la classe ouvrière qui repose sur une appréciation des chances objectives de la réussite scolaire. En d'autres termes, ces familles ne souhaitent pas l'impossible ; elles ont dans une certaine mesure, intériorisé pour leurs enfants, les chances objectives de fréquenter l'école jusqu'à l'université. Ce n'est donc pas, comme le prétend Hyman, parce que « les individus appartenant aux classes sociales inférieures attribuent moins d'importance à la réussite, sous-estiment l'efficacité éventuelle de leurs efforts, négligent d'entreprendre les actions nécessaires à la réalisation d'une promotion » [20], mais bien plutôt parce que les conditions de vie dans la classe ouvrière obligent les membres de cette classe à axer leurs préoccupations sur le présent. Comme le présent est bien souvent incertain et qu'il se compose de luttes continuelles, les perspectives lointaines sont remplacées par des efforts de structuration des conditions de vie à court terme.

Par ce type d'interprétation, les analystes ne font que reprendre une conception du sens commun qui voit dans la culture de la classe « moyenne » axée sur l'ambition et l'aspiration, la culture « idéale » que l'ensemble des individus devraient partager. Rien ne laisse transparaître dans leur interprétation que nombre de traits de cette culture proviennent de la position qu'occupent les représentants de cette culture dans les rapports de classe. En effet, si les membres de la classe « moyenne » se caractérisent entre autres par leur ambition et leur aspiration à la réussite, ne le doivent-ils pas au fait que l'atteinte de la classe supérieure est une possibilité pour eux étant donné qu'ils ont pu atteindre la classe « moyenne », c'est-à-dire qu'ils ont réussi à gravir un échelon de la hiérarchie sociale [21]. Cependant, cette mobilité sociale ascendante est bien souvent due à des causes structurelles et non à des causes individuelles [22].

Ainsi, constater que les membres de la classe « moyenne » se caractérisent par leur aspiration sociale, ce n'est que faire ressortir la présence de cette valeur dans cette classe, mais ce n'est pas expliquer la fréquentation scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre. Car, l'explication de la fréquentation scolaire et de l'orientation du développement cognitif exige l'étude et l'analyse des pratiques de classe, entre autres à l'égard du langage et du temps. À ce titre, la variable temps prend une signification particulière parce que, comme nous l'avons dit, elle s'inscrit dans la condition et la position de classe des acteurs sociaux. Quant au langage, il peut être dans une certaine mesure, le moyen par lequel se structure l'orientation du développement cognitif [23]. Comme le prétend B. Bernstein, c'est par le langage acquis par la socialisation que l'enfant apprend son appartenance de classe, et partant, l'univers dans lequel il sera appelé à évoluer [24].

En définitive, ce type d'interprétation se rapproche de celui qui voit dans les aptitudes des individus les causes de leur échec scolaire. Noelle Bisseret [25] a démontré, à partir d'une analyse des différents courants théoriques du XVIIIe et du XIXe siècle, comment est née une nouvelle idéologie justificatrice des inégalités sociales. Comme la bourgeoisie a réussi à renverser l'ordre féodal, elle réussira aussi à jutifier sa position de

domination sur l'ensemble du peuple par ses aptitudes supérieures. Le développement des travaux de Darwin en biologie a eu son prolongement dans le darwinisme social où « l'idée d'une concurrence vitale aboutissant à une sélection naturelle et à la survivance des plus aptes, était en affinité avec l'idéologie de la distribution des fonctions sociales liées à la spontanéité » [26]. Les inégalités sociales, autant devant l'école que dans l'orientation du développement cognitif, se trouvent ainsi justifiées puisqu'elles proviennent des inégalités naturelles. Il n'est plus nécessaire d'interroger la structure sociale puisqu'elle n'est pas responsable des inégalités sociales. La nature biologique est responsable à la fois de l'orientation du développement cognitif et de la réussite scolaire.

L'interprétation de l'orientation du développement cognitif et de la réussite scolaire par la répartition statistiquement inégale des aptitudes et des valeurs d'une classe sociale à l'autre empêche d'étudier la genèse de ces caractéristiques et permet, dans une certaine mesure, de justifier la domination d'une classe par une autre puisque la classe dominante doit sa position de domination à des aptitudes naturelles et à des valeurs particulières. Non seulement ce type d'interprétation repose à certains égards sur des visées idéologiques, mais il n'explique en rien les causes de l'échec scolaire des enfants issus de la classe ouvrière et l'orientation de leur développement cognitif.

Lorsque, compte tenu des éléments précisés antérieurement, les agents responsables de la scolarisation ont planifié de nouvelles stratégies d'interventions pédagogiques [27], ils ont inclus dans leur proposition la nécessité du rapprochement école-milieu et la nécessité d'établir des interactions significatives avec les parents [28]. Ces démarches peuvent être source de probabilités de réussite dans la mesure où les valeurs et les contenus culturels véhiculés par les parents et le milieu social sont respectés. Cependant, lorsque nous considérons le cadre dans lequel sont insérées les nouvelles stratégies proposées, il nous semble qu'elles sont vouées à un échec aussi global que les interventions qui considéraient l'enfant responsable des tares et des déficiences que les spécialistes lui reconnaissaient. Elles paraissent vouées à l'échec parce que les relations que l'école établit avec les parents sont unidirectionnelles ; elles sont effectuées dans le but d'amener les parents à partager inconditionnellement les valeurs véhiculées par l'école. Ainsi, l'enfant de classe ouvrière, en plus de recevoir à l'école des pressions « vers la conformité et la soumission à l'idéologie dominante », pourra subir éventuellement des pressions exercées par ses parents ; ces pressions parentales auront été stimulées par les agents du milieu scolaire.

Suite à ces remarques, il semble que ce genre d'intervention, bien qu'il tienne compte du milieu familial, ne reconnaît aucunement les rapports de force auxquels sont soumis les parents et les enfants et qu'il ignore ouvertement les particularités et les différences spécifiques. Les interventions basées sur cette philosophie considèrent que l'enfant de classe ouvrière est un être en devenir (il doit devenir comme les enfants de la classe supérieure sur le plan des valeurs) et non comme un être qui manifeste une culture particulière et des valeurs propres. Dans cette optique, il s'avère que ce genre

d'intervention est voué à l'échec. Comme pour les démarches effectuées sur le plan des pré-requis, on pourra peut-être constater des différences significatives entre les groupes expérimentaux et les groupes de comparaison lors de la cessation des interventions ; cependant, ces différences s'estomperont probablement quelques mois après la cessation des interventions visant à changer les valeurs des parents et souhaitant qu'ils exercent les mêmes pressions que l'école sur leurs enfants. On constatera alors qu'il s'agissait d'une intervention aussi superficielle et fragmentaire que celle basée sur la théorie de la compensation.

3. *Des valeurs à la culture*

Plus récemment, une interprétation de type « culturaliste » a fait surface, suite à la constatation d'une forte proportion d'échecs scolaires, des dropouts, d'incapacité en lecture et même de problème d'adaptation chez les enfants de la classe ouvrière. L'échec scolaire apparaît presque inévitable car les enfants issus de cette classe n'arrivent à l'école que pauvrement préparés à produire le rendement exigé par celle-ci. Les pratiques sociales vécues par ceux-ci sont différentes de celles véhiculées par l'école. Cette transition d'un contexte culturel à un autre provoque des conséquences psychologiques chez les enfants originaires de ce milieu [29]. Le retard dans le développement cognitif est le résultat de privation culturelle propre à leur origine de classe et s'accentue dans le milieu scolaire, car ces enfants, de par leur origine familiale, participent à un univers culturel différent de celui véhiculé par l'école. À ce titre, les enfants de classe ouvrière cumulent les handicaps dans un premier temps au niveau de leur développement cognitif initial et dans un deuxième temps, au niveau de leur réussite scolaire.

À première vue, les interprètes du développement cognitif et de la réussite scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre par l'intermédiaire de la culture véhiculée par ces différentes classes sociales paraissent privilégier une approche plus globalisante, car ils ne se limitent pas à interpréter l'échec scolaire par l'intermédiaire de quelques variables (aspiration, motivation, encouragement, etc.). Bien au contraire, leur interprétation fait appel à l'ensemble de la culture qui est différente selon les classes sociales. Ils reconnaissent que la culture est un ensemble relativement intégré qui découle de la condition et de la situation de classe des acteurs sociaux. Ainsi, la réussite ou l'échec scolaire comme l'orientation du développement cognitif ne peuvent se comprendre à partir de quelques valeurs. Mais, en retour, ils se limitent à expliquer les mauvais résultats scolaires et l'orientation du développement cognitif des enfants de la classe ouvrière par un facteur technique socialement conditionné. Si les premiers types d'interprétation se résument à la constatation de la présence ou de l'absence de certains traits de personnalité ou de certaines valeurs dans la classe ouvrière, le présent type d'interprétation a au moins le mérite de situer le débat sur un autre terrain que celui de la pédagogie comme le disent Baudelot et Establet. Les différences de classe sont soupçonnées ; dans une certaine mesure, l'école n'est plus perçue comme une institution neutre où tous les enfants de tous les milieux sociaux se font la lutte pour les meilleures places [30]. Cependant, il

faut constater que ce type d'interprétation n'est pas moins descriptif que les autres, car en dernière analyse, il fait ressortir l'absence d'une culture dans la classe ouvrière, propice au développement cognitif des enfants, et du même coup, à la réussite scolaire.

Ces études sur la présence ou l'absence de la culture scolaire dans une classe sociale donnée (31) procèdent, dans une certaine mesure, de la même manière que celle qu'explore la présence ou l'absence de certaines valeurs ou de certaines aptitudes. Au mieux, ces analystes mesurent la distance qui sépare une culture de classe de l'autre en décrivant ce qu'elle n'est pas. Mais, rarement analyseront-ils cette culture pour ce qu'elle est, c'est-à-dire la résultante de pratiques de travail dans des conditions sociales imposées par la structure de classe de la société. La problématique à poser à partir de ces pratiques de classe doit se structurer autour *de la manière* dont les représentants de cette culture de classe (culture définie comme étant réaliste et pratique) arrivent à des niveaux d'abstraction relativement élevés. Et, si l'abstraction est peu possible dans ce type de culture, ne serait-ce pas dû — du moins à titre d'hypothèse — à l'état de dépendance dans lequel ils sont maintenus [32].

Plusieurs de ces études procèdent à partir d'une analyse du type de langage en usage dans les différentes classes sociales. En comparant le type de langage d'une classe sociale à l'autre, les analystes prétendent, comme Bourdieu par exemple, que le langage de la classe supérieure, parce qu'il fournit un vocabulaire et une syntaxe plus riches, permet le développement de structures complexes au niveau du développement cognitif, ce qui, en retour, favorise au niveau scolaire les enfants de cette classe [33]. D'autre part, on peut émettre l'hypothèse qu'une étude systématique du langage commun [34] de la classe ouvrière pourrait permettre, si ce langage est respecté, d'en arriver à un type de développement cognitif équivalent à celui des enfants de la classe supérieure mais différent dans sa structure et dans son mode d'approche et d'analyse de la réalité. Les analystes du langage manifestent eux aussi de l'ethnocentrisme de classe en valorisant le langage de la classe supérieure et en prétendant qu'il est le seul à permettre un développement cognitif cohérent.

Par ailleurs, l'étude de la langue parlée et écrite dans les différentes classes sociales peut être à plusieurs égards un indicateur révélateur de la structure cognitive des individus. Cet indicateur apparaît d'autant plus révélateur qu'il est situé dans les pratiques de classe, lesquelles pratiques sont, en dernière analyse, déterminées par la situation économique des acteurs sociaux. C'est par l'étude des situations économiques et du langage comme facteur révélant l'emprise que les acteurs sociaux possèdent sur ces situations qu'on arriverait à comprendre les causes de l'orientation de leur développement cognitif et qu'il serait peut-être possible de considérer cette orientation équivalente, voire « meilleure », puisque plus près des contingences. Autrement dit, l'orientation du développement cognitif des individus appartenant à la classe supérieure ne donne peut-être que l'impression d'une emprise sur la réalité parce qu'ils sont, selon les études, plus en mesure de faire des abstractions que ceux de la classe ouvrière.

Hunt prétend que dans leur fonctionnement cognitif les enfants de la classe ouvrière ont des types de réponses différents et moins efficaces que ceux des enfants de la classe « moyenne » devant les tests pour mesurer l'intelligence [35]. Ces enfants possèdent moins d'habiletés linguistiques [36], ils éprouvent des difficultés dans l'organisation des séquences temporelles [37], et ils sont moins capables de planifier à long terme tout en recherchant des gratifications immédiates [38]. Dans le même ordre d'idée, l'étude de Hertzig [39] sur le style cognitif résume l'ensemble des caractéristiques des enfants originaires de la classe « moyenne » et ceux issus de la classe ouvrière. En effet, cette étude démontre des différences significatives en fonction du comportement, de la verbalisation et de la nature de la tâche. Au niveau du comportement, l'auteur constate que les enfants originaires de la classe « moyenne », devant une tâche à accomplir dans un test, s'engagent dans celle-ci alors que ceux issus de la classe ouvrière hésitent avant de s'y engager, même après encouragement de l'examinateur.

Ces constatations invitent à s'interroger à la fois sur la situation de test qui mesure le développement cognitif, sur le contenu des tâches imposées par les tests et sur l'attitude ou la présence de l'examinateur. L'idée même de test manifeste principalement par son contenu une représentation particulière du savoir qui repose sur une appropriation individuelle des connaissances et qui présuppose préalablement à toute mise en œuvre pratique, les idées de classement individuel, le culte de la différence, de la concurrence et de la compétition. Partant de ces valeurs qui sont inégalement réparties dans l'ensemble de la population, il n'est pas surprenant de constater des réussites différentielles d'une classe sociale à l'autre. Déjà en 1905, Binet et Simon avaient constaté que devant leur test, les enfants de commerçants de l'école des Batignoles obtenaient des résultats supérieurs à ceux des rues Grange-aux-Belles et des Écluses-Saint-Martin, quartier plus populaire [40]. D'autre part, dans une analyse plus poussée de la relation entre la classe sociale d'appartenance et le développement cognitif mesuré par les tests, en 1951 l'équipe de psychologues et de sociologues de Chicago (Eells, Davis, Havighurst, Hessick, Tylor) publiait les résultats d'une recherche qui démontraient entre autres [41] : a) une forte corrélation entre le développement cognitif et la classe sociale d'appartenance ; b) les item des tests sont d'autant plus clivants socialement qu'ils font appel à des connaissances scolaires ou livresques ; c) à l'inverse, les épreuves sont d'autant moins clivantes socialement qu'elles font appel à des expériences et à des objets quotidiens ; d) le pourcentage de non-réponse est plus fort dans les classes populaires ; e) plus l'âge s'élève, plus le développement cognitif est sensible à l'origine sociale.

À ce titre, il est permis de penser que les tests ne mesurent que quelques types d'activités intellectuelles et non le niveau de développement cognitif dans son ensemble. Et les activités intellectuelles qu'ils mesurent sont plus répandues et davantage valorisées dans les classes dites supérieures [42]. Dans cette perspective, on peut se demander si l'interprétation « culturaliste » n'est pas dans une certaine mesure, identique à celles analysées antérieurement puisqu'elle fait, comme les autres, ressortir l'absence des traits « indispensables » à la réussite scolaire.

II — *LE PRINCIPE UNIFICATEUR DES DIFFÉRENTES INTERPRÉTATIONS*

L'ensemble des recherches et des études sur le développement cognitif en rapport avec le milieu scolaire se regroupe autour d'un principe unificateur : la *présence* dans la classe « moyenne », au niveau à la fois de ses comportements et de ses attitudes, d'un ensemble de caractéristiques comme par exemple, la valorisation de la réussite, l'aspiration et la motivation à l'égard du succès social. Ces caractéristiques se traduisent dans des comportements concrets qui facilitent le développement cognitif (achat de jeux éducatifs) et favorisent la réussite scolaire (intérêt pour les travaux académiques). Pour la classe ouvrière, comme elle ne partage pas la même culture, le dénominateur commun devient l'*absence* des caractéristiques retrouvées dans la classe « moyenne », et du même coup, absence de motivation dans la solution d'une tâche académique. Nous sommes alors sur le terrain soit de la psychologie soit de la sociologie de l'absence.

Comme le prétendent Freeberg et Payne, le degré de développement cognitif d'un sujet est directement lié à l'intensité du désir de réussir des parents [43]. D'ailleurs, la constatation du faible niveau de motivation des enfants de la classe ouvrière à l'égard de la réussite scolaire est soulevée par une multitude d'enquêtes [44]. Ces analystes se contentent de déceler les faits sans les situer dans une structure explicative de l'orientation différentielle d'une classe sociale à l'autre du développement cognitif, et partant, de la réussite scolaire. À plusieurs égards, certaines attitudes ne sont pas lisibles ou apparentes dans les faits d'observation, mais ces faits satisfont ultérieurement toutes les conditions de la présence de ces attitudes. À ce titre, les faits d'observation font apparaître l'absence d'aspirations sociales des enfants originaires de la classe ouvrière, mais cette absence d'aspiration n'est qu'un effet des pratiques de classe.

Rares sont les analystes qui font preuve de vigilance épistémologique dans l'élaboration de l'objet de leurs études et dans l'interprétation de leurs résultats. Car ce n'est pas un facteur unique qui explique l'orientation du développement cognitif, et en même temps, la réussite scolaire. C'est bien plutôt le système des facteurs en tant que tel qui exerce sur les pratiques et sur les attitudes l'action indivisible d'une causalité structurelle, de telle sorte qu'il est illusoire d'isoler l'influence d'un facteur sans diminuer l'influence de la dimension explicative des différentes structures de facteurs. Il est donc indispensable pour l'analyste de construire, à partir des résultats que lui fournit sa recherche, le modèle théorique des différentes organisations de toutes les composantes capables d'expliquer, ne fut-ce par leur absence, l'objet de l'étude, en l'occurrence le développement cognitif et la réussite scolaire. Les contraintes liées à l'origine sociale sont bien souvent médiatisées par des systèmes particuliers de facteurs où elles s'actualisent selon une structure à chaque fois différente. Par exemple, il est démontré par plusieurs recherches que l'obligation pour un étudiant d'exercer une activité rémunérée pendant ses études constitue une difficulté supplémentaire dans sa réussite scolaire, quelle que soit sa classe sociale d'appartenance ; on ne peut prétendre qu'elle est la cause première de l'échec scolaire sans oublier qu'elle se rencontre plus fréquemment dans la classe ouvrière et

qu'elle constitue un handicap de plus, étant donné la dépossession de la culture scolaire des enfants de cette classe.

Les conclusions des études qui démontrent que les parents de la classe « moyenne » ont un niveau d'aspiration plus élevé que ceux de la classe ouvrière face à l'apprentissage scolaire [45], ce qui provoque chez leurs enfants une plus grande motivation à l'égard de la réussite [46], font ressortir implicitement que le pôle positif, autant pour le développement cognitif que pour la réussite scolaire, réside du côté de la classe « moyenne ». Ce type d'interprétation rejoint, comme nous l'avons dit, la valorisation inconsciente par les analystes du travail intellectuel au détriment du travail manuel. Mieux, ces auteurs ne s'interrogent pas sur la possibilité de déboucher non seulement sur le travail intellectuel à partir du travail manuel, mais en même temps sur le travail manuel à partir d'une pratique intellectuelle. Ils sont en quelque sorte complices des conditions dans lesquelles s'oriente le développement cognitif et s'actualise l'éducation. Comme la formulation des problématiques de ces études n'a pas été dégagée des présupposées idéologiques, les pratiques empiriques et interprétatives aboutissent à une production également idéologique et non à un corpus cohérent de connaissances scientifiques. Les analystes servent, dans une certaine mesure, de caution idéologique à la classe supérieure puisqu'ils arrivent à la conclusion que cette classe ne doit sa position qu'à sa supériorité naturelle et à sa culture puisqu'elle est composée d'individus dont le développement cognitif a atteint un haut niveau et dont la culture permet de réussir dans l'institution scolaire.

C'est, entre autres, au niveau de la formulation de la problématique que réside l'ambiguïté, car la réalité humaine et sociale ne répond qu'aux questions qui lui sont posées. Comme plusieurs des traits de personnalité des acteurs sociaux résultent des pratiques de leur classe sociale d'appartenance, ils ne peuvent être les mêmes dans l'ensemble de la société. Vouloir comparer des éléments incomparables conduit, en termes d'explication et d'interprétation, à constater la présence ou l'absence. Puisque les tests passés aux enfants de classe « moyenne » et à ceux de la classe ouvrière sont les mêmes sans se soucier de savoir si les stimuli et les attentes de l'observateur s'intègrent aussi bien dans les unes que dans les autres pratiques de classe, les analystes arrivent à constater la présence de certains traits de personnalité chez les enfants originaires de la classe « moyenne » (attentif, coopératif, verbal, etc.) et l'absence ou l'inverse de ces traits dans la population des enfants issus de la classe ouvrière. Encore que certains analystes tentent de mesurer la distance qui sépare un développement cognitif donné et le niveau socio-culturel de la famille des enfants, c'est-à-dire les possibilités cognitives que fournissent les milieux familiaux. Mais ces possibilités sont généralement interprétées en fonction de celles en usage dans la classe « moyenne » parce que celle-ci est considérée comme étant la norme « idéale » ou l'étalon.

Plusieurs analyses du développement cognitif, et partant, de la réussite scolaire, n'ont été formulées qu'en faisant abstraction des pratiques de classe. Cette abstraction de

le part des analystes est entre autres, liée à l'absence de retour au principe de totalisation, puisque le développement cognitif ne peut s'analyser sans tenir compte de l'environnement dans lequel il se développe. La nécessité de ce retour doit être formulée pour comprendre les attitudes cognitives différentes d'une classe sociale à l'autre, car, comme le souligne par exemple Hyman, « ce schéma d'aspirations personnelles réduites (...) semble résulter de la façon dont les membres de ces classes perçoivent la réalité. Étant donné que des données diverses indiquent que les pauvres sont davantage conscients de leur manque de possibilités, on peut s'attendre à ce qu'ils se fixent des buts conformément à ces croyances » [47]. La motivation, l'aspiration (parties intégrantes de la culture) des acteurs sociaux s'inscrivent donc dans un environnement social, et plus précisément, dans des pratiques de classe.

D'autre part, certains analystes cachent dans leur approche une position volontariste ou défaitiste : dans un premier temps, c'est l'individu capable de *se* sortir de sa condition et il n'en tient qu'à lui si sa réussite est médiocre ; dans un deuxième temps, l'école ne peut rien y faire puisque les individus ne sont pas motivés, au mieux il est possible d'élaborer des programmes spéciaux qui permettront aux enfants de la classe ouvrière de rattraper les autres. Toutefois, ces programmes se sont avérés peu efficaces, car comme le souligne Bernstein, l'éducation ne peut compenser ou régler tous les problèmes de la société [48]. La problématique de ces études est posée dans une perspective de récupération des enfants issus de la classe ouvrière, c'est-à-dire une formulation qui devrait permettre en conclusion d'élaborer des programmes spéciaux pour développer les habiletés intellectuelles absentes. Aucune question n'est posée à l'école sur sa responsabilité dans la réussite scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre et dans l'orientation du développement cognitif des individus [49]. Le renvoi dos à dos de ces deux positions fait ressortir que ni l'une ni l'autre ne remet en question l'école au niveau des pratiques véhiculées et des stratégies cognitives privilégiées.

Des présupposées idéologiques se glissent chez ces analystes, entre autres, dans la construction de l'objet de leur étude. Cette construction est fondamentale puisqu'elle est la base à partir de laquelle est élaboré le cadre théorique qui permet ensuite d'appréhender l'objet d'étude. Ainsi, la construction théorique du développement cognitif qui ne cherche dans l'homme que des justifications rationnelles à des propriétés individuelles méconnaît délibérément l'essentiel. Le processus de connaissance, et plus précisément, le développement cognitif, n'ont par rapport aux autres pratiques sociales (production manuelle et intellectuelle, consommation familiale, etc.) qu'une autonomie relative, c'est-à-dire que d'une part le développement cognitif s'actualise dans des individus engagés dans des rapports sociaux (économiques, politiques, idéologiques) et d'autre part, toute connaissance, autant au niveau de son contenu qu'au niveau de sa forme, porte l'empreinte des conditions sociales dans lesquelles elle se développe. À ce titre, vouloir saisir le développement cognitif à l'état pur, c'est méconnaître la complexité de cet objet d'étude.

Pour construire un objet d'étude dans les sciences humaines, il est indispensable de rompre avec la pseudo-unité de la représentation du sens commun. Ce principe de la rupture épistémologique suppose que la formulation de l'objet d'étude tienne compte de la position de cet objet par rapport à d'autres objets connexes. Lorsqu'on définit le développement cognitif et la réussite scolaire, ni l'un ni l'autre n'existe en dehors des objets auxquels ils s'appliquent, c'est-à-dire que le développement cognitif n'existe pas en dehors des conditions matérielles de son actualisation. Il en va de même pour la réussite scolaire : l'école n'a aucune signification sans les pratiques scolaires et les pratiques occupationnelles auxquelles elle prépare ; elle n'a pas plus de sens sans les conditions matérielles dans lesquelles elle opère. La relation entre le développement cognitif et la réussite scolaire doit donc se concevoir à partir des pratiques et des conditions matérielles dans lesquelles l'un et l'autre s'actualisent.

La démarche des analystes du développement cognitif et de la réussite scolaire procède aussi d'une abstraction idéologique, celle des inégalités sociales devant l'accès à la connaissance et aux stratégies légitimées du développement cognitif. L'école étant, au point de départ, perçue comme le moyen d'accéder à la connaissance intellectuelle légitime, on ne cherche pas à faire une analyse de cette connaissance tant au niveau de son contenu qu'à celui de sa forme, dans le but de la confronter à la distance qui la sépare des pratiques des différentes classes sociales ; ce qui suppose une analyse des différentes pratiques. Comme ces analyses sont éludées, les analystes sont amenés par leur démarche, premièrement à constater l'absence de motivation ou d'aspiration ou de culture propice à l'orientation du développement cognitif en conformité à la réussite scolaire ; deuxièmement, à faire relever les causes de l'échec scolaire des enfants de classe ouvrière au milieu familial, et plus précisément, à l'absence dans ce milieu de stratégies préscolaires dans l'orientation du développement cognitif ; enfin, à proposer l'adaptation des programmes scolaires à l'enfant sans devoir changer l'orientation de l'école. Si par un travail « sérieux », les programmes deviennent accessibles aux enfants de la classe ouvrière, et que ceux-ci échouent encore, il sera possible pour eux d'attribuer les raisons au manque de sérieux des programmes ou à l'absence de motivation ou à la culture (leur langage commun) de ces enfants, ce qui revient au même puisque les conditions d'application n'ont jamais été modifiées. Ce n'est pas en donnant un meilleur équipement à l'école ou en faisant participer les parents qu'on motivera les enfants de la classe ouvrière à la fréquenter ; ce n'est qu'en changeant leurs conditions d'existence et les pratiques scolaires qu'on arrivera à les motiver.

En conclusion, ce nest qu'une philosophie à caractère « naïf » qui prétend, lorsqu'il est avancé que toutes les actions de l'homme s'inscrivent dans un système complet de relations dans lesquelles et par lesquelles elles s'actualisent, que cette interprétation relève du réductionnisme « sociologique » ou « matérialiste ». À ce titre, toute l'approche des actions de l'homme par les « motivations » a pour fonction de sauvegarder la philosophie du choix, surtout lorsqu'elle fait intervenir les choix inconscients. Ce dernier

élément masque à la fois le système de relations dans lequel s'inscrit le choix et les conditions sociales dans lesquelles il a pris naissance.

C'est donc dans la construction de l'objet d'étude lui-même que doit s'inscrire la rupture avec le sens commun, car celui-ci comme l'idéologie d'ailleurs, ne cherche qu'à réduire ou à concilier les contradictions dans la société, et plus précisément dans le développement cognitif et dans la réussite scolaire. À première vue, la réussite scolaire semble reposer sur le niveau atteint par le développement cognitif, mais à y regarder de plus près, elle est bien plutôt fonction de l'orientation du développement cognitif. L'étude des pratiques cognitives et des pratiques éducationnelles en usage dans les différentes classes sociales confrontée aux pratiques scolaires devrait faire ressortir, non seulement les contradictions entre elles, mais aussi les buts poursuivis par chacune d'entre elles. Si les pratiques scolaires ont pour but, entre autres, de diviser, par la survalorisation du travail intellectuel, les utilisateurs du système d'enseignement [50], il faut rechercher pour expliquer l'échec scolaire et l'orientation du développement cognitif le but visé par les pratiques cognitives et éducatives des différentes classes sociales. En définitive, c'est par l'élaboration d'un cadre théorique qui situerait ces pratiques dans leurs conditions sociales, que devrait être recherché l'explication de l'orientation du développement cognitif, et partant, de la réussite scolaire.

III — *STRATÉGIES COGNITIVES ET SCOLARITÉ*

Les considérations antérieures, tout en précisant les impasses des interventions fragmentaires et « missionnaristes » effectuées au niveau de la classe ouvrière, indiquent la nécessité de tenir compte non seulement des réseaux d'inter-relation et d'inter-influence, mais aussi des pratiques cognitives et éducatives. Dans l'immédiat, ces réseaux et les influences de ces réseaux s'avèrent difficilement préhensibles. En effet, sur le plan pédagogique, psychologique et sociologique, les auteurs se centrent habituellement sur des résultats ou des réponses complètes et non sur les mécanismes ou les dynamismes qui permettent de parvenir à ces résultats ou à ces réponses. À titre d'exemple, on peut mentionner les tests d'intelligence qui n'évaluent aucunement les mécanismes déployés par l'individu pour produire telle ou telle réponse ; ils permettent seulement de percevoir s'il fournit ou non la réponse attendue. Les méthodologies pédagogiques convergentes [51] extrêmement employées dans les cadres scolaires traditionnels sont aussi des illustrations appropriées. Enfin, la popularité croissante de l'approche behavioriste exprime dans une certaine mesure la facilité avec laquelle on se satisfait des résultantes (réponse ou comportement) en négligeant les mécanismes qui fournissent ou assurent l'émission de telle réponse ou de tel comportement.

Dans la problématique soulevée, nous considérons que, lors des interventions pédagogiques au niveau de la classe ouvrière, les agents d'éducation et d'enseignement n'ont que très rarement — voire jamais — évalué les mécanismes conduisant à une réponses spécifique ou à une résultante particulière. Ils n'ont pris en considération que

le produit final sans tenir compte des phases ou des étapes franchies entre la stimulation initiale et le comportement terminal. Rares sont les analystes qui s'intéressent à l'orientation culturelle et idéologique des stimuli présentés aux étudiants. Non seulement les stimuli ont un caractère culturel de classe, mais l'intériorisation de ceux-ci par l'étudiant se fait en fonction de sa culture de classe. Autrement dit, la compréhension des stimuli par les étudiants est médiatisée par leurs pratiques culturelles de classe, et dans la mesure où les stimuli présentés ont certaines affinités avec la culture de classe de l'étudiant, la réponse aura plus de chance d'être conforme à celle espérée par l'analyste. Car, la manière et le contenu de la réponse sont aussi fonction de la culture de classe de l'enfant. Ainsi, autant la stimulation que son intériorisation par l'étudiant ainsi que sa réponse spécifique doivent être inscrite dans des contextes socio-culturels. Pour nous, l'adaptation de l'école à l'enfant signifie la connaissance de ses mécanismes propres et la perception exacte des contenus qui sont en correspondance avec ce qu'il pratique et partage dans son milieu social, culturel et familial. Ce type d'interprétation se définit essentiellement selon deux axes : le contenant et le contenu. Ces deux axes sont nécessairement et profondément inscrits dans les pratiques et les différents réseaux d'inter-relation et d'inter-influence observés dans le milieu concerné.

Nous ne désirons pas, dans le présent article, définir longuement ce qui est entendu par les concepts de contenant et de contenu [52]. En effet, il serait trop long présentement d'identifier de façon relative chacune des composantes impliquées. Pour le moment, nous nous limiterons à indiquer quelques aspects généraux.

Le contenant et le contenu sont, selon notre approche, les deux composantes essentielles du style cognitif. Celui-ci ne se définit absolument pas en termes de résultantes, mais en termes de mécanismes, de stratégies, de modalités. Le style cognitif fait en effet référence à la stratégie déployée par l'individu en interaction avec une tâche ou une situation d'apprentissage. La stratégie actualisée par ce dernier peut varier selon différents contenus et par conséquent, nous sommes conduits à suggérer le concept de stratégie préférentielle [53]. En présence d'une tâche ou d'une situation spécifique, le style cognitif signifie les modalités cognitives préférentielles ou les stratégies cognitives prédominantes par lesquelles l'individu interagit avec les stimuli et grâce auxquelles il fournit telle ou telle réponse. À un niveau global, les divers styles cognitifs possibles se distribuent sur un continuum et, selon un contenu ou un type de contenu particulier, l'individu sélectionne une stratégie spécifique de transaction.

Le concept de style cognitif se différencie nettement du concept d'intelligence, dans le sens où il ne peut permettre d'établir des discriminations entre des individus manifestant des préférences ou des prédominances particulières. Aucun style n'est privilégié par rapport à un autre puisque chacun — dans la mesure où le style cognitif exigé par la tâche est en correspondance avec le style cognitif dont dispose l'individu — permet l'atteinte de résultantes et de réponses appropriées. De plus, il ne semble pas

qu'il soit possible d'identifier un processus évolutif génétique en regard de ce concept. Tout style peut se présenter à n'importe quel âge chronologique.

Dans le cadre actuel, les éléments énoncés au cours des deux derniers paragraphes sont hypothétiques. Ils sont à la base d'une recherche sur le style cognitif des enfants de la classe ouvrière et le style cognitif exigé par les tâches scolaires. La mise en relation de l'analyse des styles précités permettra de percevoir les probabilités d'apprentissage qu'offre l'école aux enfants et de préciser les adaptations requises.

Note
Cet article a été élaboré dans les cadres d'une subvention du ministère de l'Éducation du Québec. (FCAC).

RÉFÉRENCES

1. Il est préférable de parler de développement cognitif plutôt que d'intelligence parce que le développement cognitif nous apparaît un concept plus dynamique et fait davantage référence à des processus développementaux.
2. C. Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris, P.U.F., 1971.
3. J.W.B. Douglas, *The Home and the School*, London, MacGibbon & Kee, 1964, pp. 114-118.
4. J.C. Glidewell, *The Prevalent of Maladjustment in Elementary Schools*, rapport inédit, dactylographié, 1967, pp. 13-15, cité par C. Chiland, *op. cit.*, p. 208.
5. Conseil des Oeuvres de Montréal, *Opération : rénovation sociale*, Montréal, 1966 ; M. Deutsch, « The Disadvantaged Child and the Learning Process », *in* A.H. Passow (Ed.), *Education in Depressed Areas*, New York, Columbia University, 1963, pp. 163-186 ; A. Hieronymus, « Study of Social Class Motivation », *Journal of Educational Research*, 42, 1951, pp. 193-205 ; J.M.V. Hunt, « The Psychological Basis for Using Preschool as an Antidote for Cultural Deprivation », *in* J. Hellmuth (Ed.), *Disadvantaged Child*, Vol. I, Seattle Seguin School Inc., 1967, pp. 225-299 ; E. Newton, « The Culturally Disadvantaged Child in our Verbal Schools », *Journal of Negro Educational*, 31, 1962, pp. 184-187 ; F. Riessman, *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper & Row, 1962 ; W.H. Sewell, A. Haller, M. Strauss, « Social Status and Educational and Occupational Aspiration », *American Sociological Review*, 22, 1957, pp. 67-73 ; S.A. Warden, *The Leftouts*, New York, John Wiley, 1968.
6. À la CECM, dans les cadres du projet « Opération nouveau », la majorité des écoles désignées ont bénéficié des services des spécialistes suivants : psychologues, travailleurs sociaux, psycho-éducateurs, médecins, infirmières.
7. Ouverture des classes suivantes : pré-maternelle, maternelle plein-temps, classe d'attente.
8. Il serait intéressant d'analyser attentivement les indications et les implications véhiculées implicitement par les concepts utilisés.
9. Ces cadres privilégient l'élément suivant : retrait de l'enfant de son milieu naturel. Cet élément explique la centration exclusive du psycho-éducateur sur l'individu.
10. D.J. Fox, *Expansion of the More Effective School Program*, Center for Urban Education, September 1967.
11. Allongement de la scolarité par le bas, ouverture des classes spéciales...
12. Ce type de classe (soutien) n'existe que dans certaines commissions scolaires.
13. Nous ne considérons que les classes spéciales créées en regard des troubles d'apprentissage.
14. Quant au projet de recherche DEDAPAN, réalisé à la CECM, les auteurs (Bonnier-Tremblay, Louise ; T. Chapleau, Louise et P. Joly, Régine) indiquent les résultats suivants :
    1) « Il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes d'enfants étudiés et cette constatation vaut tant pour l'ensemble des résultats obtenus au test que pour chacun des domaines de développement évalués. En effet, les enfants de milieux défavorisés, qu'ils fréquentent ou non la maternelle, atteignent un niveau de développement semblable à celui des enfants de milieu moyen en motricité globale, en motricité fine, en langage et raisonnement verbal, en raisonnement non-verbal et en connaissances pratiques. » (p. 62)
    2) « Les trois groupes d'enfants étudiés ont progressé normalement d'une évaluation à l'autre et aucun groupe n'a évolué plus qu'un autre. Les enfants de milieux défavorisés qui ont fréquenté la maternelle 4 ans en 1971-1972 n'ont donc pas progressé plus que les autres sur le plan intellectuel. » (p. 62)
15. Plusieurs des idées émises à l'égard de ce type d'interprétation sont un prolongement de l'article de J.C. Combessie, « Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine », *Revue française de sociologie*, X, 1969, pp. 12-36.
16. M.A. Tremblay, G. Fortin, *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1964, pp. 219-234.
17. L'article de M. Reuchlin, « Les facteurs socio-économiques du développement cognitif », *in* F. Duykaerts *et al.*, *Milieu et développement*, Paris, P.U.F., 1972, pp. 69-142, fait un relevé assez exhaustif des différentes études américaines et françaises sur ce sujet.
18. P. Bourdieu, « Conditions de classe et positions de classe », *Archives Européennes de Sociologie*, VII, 1966, pp. 201-223.

19. C. Benoit, « Les projets », *in* Y. Lamarche *et al.* (Éds), *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des montréalais francophones*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1973, pp. 795-940.
20. H.H. Hyman, « The Value System of Different Classes : a Socio-psychological Contribution to the Analysis of Stratification », *in* R. Bendix, S.M. Lipset (Eds), *Class, Status and Power*, Glencoe, Free Press, 1953, pp. 488-499.
21. P. Bourdieu, *op. cit.*
22. J. Dofny, M. Garon-Audy, « Mobilités professionnelles au Québec », *Sociologie et société*, I, no. 2, 1969, pp. 277-301.
23. Nous reviendrons dans un autre article sur l'influence du langage sur le développement des structures mentales des individus.
24. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, London, Paladin, 1973.
25. N. Bisseret, « Notion d'aptitude et société de classes », *Cahiers internationaux de sociologie*, LI, 1971, pp. 317-342.
26. Idem, *ibid*,. p. 325.
27. Ces stratégies suggèrent de tenir compte des valeurs spécifiques véhiculées par l'enfant de la classe ouvrière (coopération, masculinité, agressivité physique, etc.).
28. Dans le contexte actuel, « interactions significatives avec les parents » signifie favoriser l'intégration des parents dans l'école (distribuer la collation, prendre des responsabilités à la bibliothèque, etc.).
29. M. Deutsch, « The Disadvantaged Child and the Learning Process », *in* M. Passow (Ed.), *Education in Depressed Areas*, New York, Teachers College, 1963, pp. 163-179.
30. C. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, plus précisément les pages 220 à 225.
31. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Le reproduction*, Paris, Minuit, 1971.
32. Il faut reconnaître que certaines tentatives ont été élaborées dans le but de mettre en pratique des programmes qui viseraient à diminuer l'influence de la culture de classe sur le développement cognitif et, du même coup, sur la réussite scolaire. En effet, le Ministère de l'Éducation du Québec publiait en avril 1975 un document de travail intitulé « Éducation et développement » et la Division des services spéciaux de la Commission des écoles catholiques de Montréal produisait en mai 1975 un rapport d'évaluation de l'Opération renouveau intitulé « Analyse critique de l'Opération renouveau ». Dans ces rapports, on constate, d'une part, une position de problème qui recoupe l'interprétation « culturaliste », mais, d'autre part, on perçoit au niveau des recommandations pratiques, un retour à l'interprétation basée sur les valeurs.
33. P. Bourdieu, « L'école conservatrice », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp. 325-347.
34. B. Bernstein, *Class, Codes and Control, op. cit.*, pp. 62-77.
35. J.M. Hunt, *Intelligence and Experience*, New York, Ronald Press, 1961.
36. M. Deutsch, « The Role of Social Class in Language Development and Cognition », *American Journal of Orthopsychiatric*, 35, no. 1, 1965, pp. 78-88.
37. L.L. Leshan, « Trime Orientation and Social Class », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 1953, 589-592.
38. S.W. Gray, R.A. Klauss, « An Experimental Preschool Program for Culturally Deprived Children », *Child Development*, 36, no. 4, 1965, pp. 887-898.
39. H.E. Hertzig, « Aspects of Cognition and Cognitive Style in Young Children of Different Social and Ethnic Backgrounds », *in Cognitive Studies 2, Deficits in Cognition*, New York, Brunner/Mazel, 1971, pp. 149-170.
40. M. Tort, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974.
41. S. Eells *et al., Intelligence and Cultural Differences*, Chicago, University of Chicago Press, 1951.
42. Pour une analyse détaillée du rôle des tests dans le développement cognitif cf. M. Tort, *op. cit.*, et C. Laflamme, J. Tardif, « Développement cognitif et réussite scolaire : critique épistémologique de certaines interprétations », Université de Sherbrooke, Collectif de recherche sur les occupations, mars 1976, texte miméographié.
43. N.E. Freeberg, D.T. Payne, « Dimensions of Parental Practices Concerned with Cognitive Development in the Preschool Child », *Journal of Genetic Psychology*, III, 1967, pp. 245-261.

44. Cf. entre autres, B.C. Rosen, « The Achievement Syndrome : a Psycho-cultural Dimension of Social Stratification », *American Sociological Review*, 21, 1956, pp. 203-211 ; B.C. Rosen, « Race, Ethnicity, and the Achievement Syndrome », *American Sociological Review*, 24, 1959, pp. 47-60 ; B.C. Rosen, R. D'Andrade, « The Psychological Origins of Achievement Motivation », *Sociometry*, 22, 1959, pp. 185-218 ; L.W. Sontag, J. Kagan, « The Emergence of Intellectual Achievement Motive », *American Journal of Orthopsychiatric*, 33, no 3, 1963, pp. 532-535.
45. J. Kagan *et al.*, « Psychological Significance of Styles of Conceptualization », *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 28, no 2, 1963, pp. 73-112.
46. Dans la classe ouvrière, les parents développent chez leurs enfants une motivation extérieure aux tâches scolaires, cf. J.B. Rotter, « Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement », *Psychological Monograph*, 80, no 1, 1966.
47. H.H. Hyman, « The Value System of Different Classes », *in* R. Bendix, S.M. Lipset, *Class, Status and Power*, Glencoe, Free Press, 1953, pp. 488-499. Traduit dans A. Levy (Éd.), *Psychologie sociale*, Paris, Dunod, p. 436.
48. B. Bernstein, « Education Cannot Compensate for Society », *in School and Society*, London, Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 61-66.
49. Par exemple, selon C. Chiland, la dyslexie n'aurait pas de cause reconnue, ni au niveau congénital, ni comme conséquence nécessaire d'un trouble psycho-physiologique ; elle ne peut être que la fréquence et la persistance des erreurs de lecture qui sont communes à tous les débutants. Autrement dit, à la dyslexie ne correspond pas de fautes spécifiques. C. Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris, P.U.F., 1971. Partant de cette explication, C. Baudelot et R. Establet prétendent alors qu'« on n'entre pas dyslexique à l'école, on le devient au cours préparatoire. C'est l'apprentissage de la lecture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours opératoire, produit le dyslexique et non le dyslexique qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi ». C. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France, op. cit.*, p. 228.
50. C. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France, op. cit.* ; C. Escande, *Les classes sociales au CEGEP*, Montréal, Parti-Pris, 1974.
51. A.J. Cropley, *Creativity*, London, Longman, 1967.
52. Un texte paraîtra bientôt à ce sujet.
53. Nous sommes aussi amenés à suggérer ce concept parce que les différentes stratégies actualisables ou probables se distribuent sur un continuum.