

DEUXIEME CHAPITRE

LES MODÈLES THÉORIQUES  
DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

En ce qui concerne les différences de réussite scolaire liées aux différences de statut social, les sociologues nous proposent des modèles théoriques et des mécanismes explicatifs.

## A - LES MODELES FOURNIS PAR LA SOCIOLOGIE

C'est en se référant et en prenant appui sur les résultats de ces enquêtes que les sociologues ont élaboré des modèles théoriques concernant le fonctionnement de l'institution scolaire.

Le rôle exercé par la scolarité sur le devenir des individus a été étudié, notamment en France, par MM. BOURDIEU, PASSERON et BAUDELOT, ESTABLET. Les thèmes développés par ces auteurs sont maintenant bien connus. Nous rappellerons simplement qu'il s'agit d'études de caractère sociologique essentiellement. Par ailleurs, pour ces auteurs, le système scolaire est considéré à travers les filières ou les réseaux qui le constituent, pour être mis en rapport avec la société considérée, elle, sous l'angle des classes sociales.

### I - L'INEGALITE SOCIALE EST A L'ORIGINE DES INEGALITES DE REUSSITE SCOLAIRE

Pour MM. BOURDIEU et PASSERON, il s'agit d'abord de montrer que les inégalités sociales sont à l'origine des inégalités scolaires. C'est la hiérarchie, plutôt que la diversification qui caractérise le système scolaire. Cette hiérarchie se retrouve au niveau des établissements, du lycée au C.E.T., en passant par le C.E.S. et le C.E.G., aussi bien qu'au niveau des sections : du classique au technique en passant par le moderne.

Cette hiérarchie apparaît également au niveau des individus. Le pourcentage d'élèves de C.E.G. parvenant au baccalauréat est, par exemple, très inférieur à celui des élèves ayant subi une filière noble (classique ou moderne long). Pour l'enseignement supérieur, les chances d'accès sont aussi extrêmement inégales selon les différents cursus scolaires.

Or, les C.E.G. accueillent une population d'élèves issus majoritairement de milieux populaires, alors que dans les filières de type I, on trouve une très forte proportion d'élèves issus de milieux favorisés.

On retrouve chez les enseignants des différences de même nature et de même sens : les professeurs de la filière I sont issus d'un milieu social plus élevé que leurs "collègues" de C.E.G. ; ils ont eu une formation générale et professionnelle plus longue.

L'inégalité sociale commande donc l'inégalité scolaire.

*"La hiérarchie des établissements, selon le prestige scolaire et le rendement social des titres auxquels ils conduisent, correspond strictement à la hiérarchie de ces établissements selon la composition sociale de leur public" (1),*

de sorte que,

*"l'organisation et le fonctionnement du système scolaire retraduisent continûment et selon des codes multiples, les inégalités de niveau social en inégalités de niveau scolaire". (2).*

Les élèves engagés dans la filière C.E.G. vont être éliminés du système scolaire plus rapidement que les élèves de la filière I. D'une manière générale, ce sont massivement les enfants d'origine populaire qui seront arrêtés avant de parvenir aux diplômes les plus prestigieux et les plus rentables.

Ainsi, l'école ne compromet en aucune manière la reproduction des classes sociales.

## II - LES RESEAUX SCOLAIRES REPRODUISENT LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL

Pour MM. BAUDELLOT et ESTABLET, l'appareil scolaire contribue à "reproduire les rapports de production capitalistes", c'est-à-dire la division de la société en classes, au profit de la classe dominante (3).

---

(1) BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.) : La reproduction, Les Editions de Minuit, Paris, 1970, p. 193.

(2) Ibid. p. 192.

(3) BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.) : L'école capitaliste en France, Cahiers libres, Librairie Maspero, Paris, 1971, pp. 31-34 et 42.

En premier lieu, pour ces auteurs, il s'agit de dénoncer l'unité de l'école. C'est, en effet, une illusion que de croire que "tous les élèves seraient scolarisés dans une seule et même école" et que les diverses filières ne différeraient entre elles que par leur longueur, leur durée.

Les démonstrations fournies par BAUDELLOT et ESTABLET s'appuient sur un certain nombre de faits qui sont mis en évidence grâce aux statistiques officielles. Le premier, le plus brutal, "concerne la division des effectifs scolaires en deux grandes masses correspondant à deux types de scolarisation". Si l'on considère la situation scolaire d'une génération d'enfants parvenus à l'âge de 14 ans (1), on constate que 27,1 % (2) des enfants se trouvent, dans l'hypothèse la plus optimiste, en position favorable pour entrer dans le second cycle long.

Pour les 72,9 % (3) exclus du second cycle long, il s'agit d'une population clairsemée qui s'égaille en divers lieux du système scolaire. Parmi eux, seuls les 14 % se trouvant dans les C.E.T. ont quelque chance de recevoir une formation professionnelle vraisemblable.

Les statistiques relatives au nombre des bacheliers fournissent des résultats plus pessimistes encore. En 1968 (année où l'on a observé le plus fort taux de bacheliers : 36 000 de plus qu'en 1967, par exemple), un calcul approché (4) permet de constater que 19,5 % des individus d'une génération en âge de passer cet examen, l'ont effectivement obtenu.

Ces deux "grandes masses" d'élèves ne sont pas, en fait, scolarisées dans une seule et même école. Elles sont réparties dans deux filières scolaires totalement séparées, correspondant à deux types de scolarisation qui seront désormais appelés des réseaux de scolarisation.

La première constatation fondamentale de BAUDELLOT et ESTABLET

---

(1) Soit un an avant la fin de la scolarité obligatoire étant donné l'époque à laquelle s'est déroulée l'observation.

(2) BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.) : L'école capitaliste en France, Cahiers Libres, Librairie Maspero, Paris, 1971.

(3) Ibid.

(4) Tous ces calculs sont optimistes. Ainsi, les 27,1 % d'enfants susceptibles d'être admis en second cycle long à l'âge de 14 ans, comprenant les enfants de 14 ans déjà scolarisés en seconde, ceux se trouvant en classe de 3ème et enfin ceux qui, à 14 ans, sont en classe de 4ème classique et moderne long. Le pourcentage final est obtenu en faisant l'hypothèse que ces derniers entreraient tous en second cycle long.

concerne donc la division, la ségrégation à l'intérieur de l'école. D'un côté existent les filières longues du C.E.S., le second cycle long du lycée, l'enseignement supérieur ; de l'autre, les filières III (classes de transition, classes pratiques) et les C.E.T.

Ces filières constituent en fait des réseaux de scolarisation. L'un est appelé réseau secondaire supérieur (S.S.) allant des sixièmes classiques et modernes -filière I-, au second cycle secondaire puis à l'enseignement supérieur. L'autre réseau, dit primaire professionnel (P.P.), comprend les classes de fin d'études, de transition et classes pratiques (filière III), les C.E.T., l'apprentissage sur le tas, la mise au travail hors du circuit scolaire.

Il n'y a pas d'autre réseau à l'intérieur du système scolaire tout entier. L'existence d'un troisième réseau, qui comprendrait les sections techniques (C.E.T.) et moderne court M2 (c'est-à-dire la filière II qui succède d'une certaine façon à l'enseignement dispensé autrefois par les C.E.G.), est en fait niée. En effet, pour BAUDELOT et ESTABLET, ces sections n'ont pas, en particulier, de recrutement spécifique. Ainsi, on parvient à l'enseignement secondaire technique, non pas à partir du C.E.T. (qui serait alors le premier degré de "technicité"), mais essentiellement à partir des classes de troisième de l'enseignement général. On trouve également dans l'enseignement technique supérieur de nombreux élèves ne provenant pas de classes terminales techniques mais bien de l'enseignement général.

De la même manière, la filière II, l'enseignement moderne court dit M2, ne constitue pas un réseau. Les élèves que l'on retrouve dans le M2 sont très proches (si l'on considère l'âge moyen d'admission) des élèves scolarisés en P.P. et très éloignés de ceux orientés en S.S. Les M2 ne forment donc pas une catégorie à part, on doit les compter avec les P.P.

De plus, si l'on considère les destins scolaires, "les probabilités de scolarisation des enfants des classes dites moyennes en S.S. et en P.P. sont très voisines". Les classes moyennes n'ont donc pas de scolarité qui leur soit particulière. Par conséquent, la filière M2 ne peut être considérée comme le réseau des classes moyennes.

Inversement, si l'on examine le recrutement du M2, on constate

qu'il n'y a aucune classe sociale qui soit nettement attirée par cette filière et pour qui la probabilité de scolarisation en M2 soit nettement affirmée.

Le M2 ne constitue donc pas une filière originale par rapport aux deux réseaux P.P. et S.S. ; "il existe donc deux réseaux antagonistes et deux réseaux seulement".

Entre le réseau S.S. et le réseau P.P., l'opposition entre les classes sociales est aussi nette que possible : pour les fils d'ouvriers à 548 contre 140, c'est le réseau primaire-professionnel qui est réservé. Pour les fils de bourgeois à 543 contre 148, c'est le réseau secondaire-supérieur (1). Les enfants de la bourgeoisie ont autant de chances d'être scolarisés dans le secondaire long et l'enseignement supérieur que les enfants de la classe ouvrière dans les classes de transition et les C.E.T. Ce qui revient surtout à dire que les enfants de la classe ouvrière ont aussi peu de chance d'être scolarisé dans le secondaire supérieur que ceux de la bourgeoisie dans le primaire-professionnel (2).

Cette opposition, cet antagonisme met donc en jeu l'origine sociale des élèves. Ceux-ci vont être conduits dans deux voies totalement différentes. Le système scolaire grâce à la division des deux réseaux de scolarisation répartit les individus aux postes antagonistes de la division sociale du travail soit du côté des exploités, soit du côté des exploitants. Mais cet antagonisme, cette opposition organisée à l'intérieur de l'école, n'est qu'une conséquence. "En particulier, la division des deux réseaux de scolarisation est directement déterminée par la division du travail manuel et du travail intellectuel" (3).

### III - L'ECOLE REPRODUCTRICE

Ces analyses nous conduisent toutes deux à la notion d'école reproductrice.

---

(1) Op. cit. p. 79.

(2) Op. cit. p. 81.

(3) Op. cit. p. 119-120.

Pour BOURDIEU-PASSERON, le système d'enseignement a une fonction de conservatisme social. "Il contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup à la légitimer"(1). Pour s'en convaincre, "il suffit de rappeler l'affinité entre la culture qu'il inculque, sa manière de l'inculquer et les caractéristiques sociales du public auquel il l'inculque" (2). L'école, en fait, ne produit pas, par elle-même, de différences spécifiques ; elle se contente de reproduire ou de "conserver" des inégalités sociales qui se sont produites en dehors d'elle et antérieurement à la scolarité. La culture des classes privilégiées est proche de la culture scolaire. Les enfants de la bourgeoisie, de par leur mode de vie, leur éducation familiale, vont assimiler l'enseignement dispensé par l'école à la façon d'un "héritage". Tout dans leur éducation extra scolaire les a préparé à recevoir l'enseignement dispensé par l'école. Au contraire, pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés, l'acquisition de la culture scolaire est "acculturation". L'apprentissage de la culture est un héritage pour les uns, une conquête chèrement payée pour les autres.

Les inégalités de réussite scolaire, ce constat que les enfants de la bourgeoisie réussissent mieux que les fils d'ouvriers, trouve son explication en dehors du système scolaire. Ceux qui réussissent bien à l'école sont ceux qui ont pu bénéficier grâce à leur origine sociale de tout un ensemble de présavoirs et de prédispositions. Pour ceux là, l'école viendra confirmer et légitimer ce qu'ils ont en très grande partie déjà acquis de par leur milieu et leur mode de vie. "Les classes sociales sont caractérisées par des distances inégales à la culture scolaire et des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquérir".

Le médiateur de cette action exercée par l'école est donc constitué par un certain rapport à la culture qui s'exerce différemment selon la place occupée par la famille dans la hiérarchie sociale.

BAUDELLOT et ESTABLET considèrent cette explication comme insuffisante, qui consiste à "chercher le principe des avantages des uns et des handicaps des autres à l'extérieur de l'école".

---

(1) La Reproduction, p. 246.

(2) Ibid. p. 247.

Insuffisante dans le sens où elle procède de façon régressive, où il s'agit de la recherche d'une cause ultime. Elle n'est pas différente, dans son principe, d'autres explications qui invoquent d'autres "causes ultimes" pour rendre compte de ce même phénomène : l'inégalité des différentes classes sociales vis-à-vis de la réussite scolaire. Ainsi, on fait appel à "l'inégalité naturelle des dons, à des différences de Q.I., au style d'éducation donné dans la prime enfance, au niveau culturel de la famille, aux conditions matérielles d'existence, voire à l'ensemble de ces facteurs. Même si l'on n'est pas d'accord sur la nature de la cause, la forme d'explication avancée postule l'existence d'une cause à mettre en évidence. L'explication est régressive, elle est également chronologique car cette cause préexiste chronologiquement à l'entrée des enfants à l'école. Les enfants sont inégaux devant l'école parce qu'avant d'y entrer ils ont été soumis à l'action de facteurs différents.

Pour BAUDELLOT et ESTABLET, "le propre de ces explications est de se cantonner au niveau des institutions visibles (c'est-à-dire filières scolaires et classes sociales) et d'oublier ce qui les détermine en dernière instance, à savoir les rapports sociaux de production. Car, s'il y a deux réseaux, c'est qu'il faut des ouvriers et des capitalistes". Ce qui détermine la structure de l'appareil scolaire "c'est la division de la société en classe".

La reproduction des rapports de production est assurée, à l'intérieur de l'appareil scolaire, par la répartition des individus en deux réseaux. Ceux-ci débouchent à "l'extérieur de l'école" sur des postes opposés de la division du travail. Les mécanismes scolaires sont donc commandés au départ par ce qui en constitue le terme : la division sociale du travail.

Les différentes filières vers lesquelles l'école oriente les élèves ne correspondent pas à des talents, des capacités, des dons, mais aux proportions de manoeuvres, cadres, dirigeants que la société pose comme nécessaires à son fonctionnement et à sa reproduction. Ainsi, les concepts d'inadaptation, avec leur arrière plan médical, pathologique, essentiellement individualiste, sont tout à fait inaptes à décrire ou expliquer les échecs scolaires. Car ces échecs sont massifs, ils sont aux dimensions de la société, ils sont voulus et préparés par cette société car indispensables à son maintien.

Pour BAUDELLOT-ESTABLET, la réussite est attribuée par l'école de manière à assurer une reproduction des rapports sociaux dans la société. C'est également l'origine sociale qui en dernier ressort explique cette reproduction par le système d'enseignement, de l'organisation sociale.

Ces modèles apparaissent extrêmement larges et en tout cas peu propices à une étude ponctuelle telle que la nôtre. Notre pessimisme est d'ailleurs renforcé par un ouvrage de P. PERRENOUD (1) au sous-titre suggestif "les défaillances de l'explication causale". Cet auteur se demande si "la position sociale de la famille peut expliquer d'une manière causale la réussite et l'orientation scolaires".

Il nous apparaît impossible de rendre compte, de manière satisfaisante, d'une recherche méthodologique d'une telle densité. Nous en rapporterons simplement les conclusions après avoir précisé que le projet essentiel de l'auteur était d'esquisser une formalisation des hypothèses les plus intéressantes concernant son interrogation initiale. "Toutes les approximations, lacunes et simplifications subsistant dans le modèle, rendent inapte à guider l'établissement d'un plan de recherches, du moins sans une élaboration des variables qu'il reste à entreprendre pour certaines d'entre elles".

Les modèles théoriques offerts par la sociologie pour rendre compte des écarts de réussite scolaire liés à la hiérarchie sociale, nous laissent insatisfaits.

La psychologie offre-t-elle des modèles plus satisfaisants ? En particulier nous propose-t-elle une conception théorique de la motivation scolaire ?.

(1) PERRENOUD (P.) : Stratifications socio-culturelles et réussite scolaire, Genève, Droz, 1970.

## B - LES MODELES FOURNIS PAR LA PSYCHOLOGIE : "CLIMAT FAMILIAL" ET REUSSITE SCOLAIRE

Les relations entre les résultats de l'élève et les influences de l'environnement, en particulier celles provenant du milieu familial, constituent un thème d'étude fréquent en psychologie. De nombreux travaux sont par exemple consacrés au rôle du climat familial sur la réussite scolaire (1). Cette notion de climat familial désignant "les attitudes des parents dirigées envers l'enfant et leur comportement à son égard" (2).

Les auteurs qui travaillent dans ce domaine s'efforcent en un premier temps de préciser la nature des attitudes et des pratiques parentales. Pour certains travaux, il s'agit d'attitudes globales comme, par exemple, l'amour porté à l'enfant. Des attitudes plus spécifiques sont également envisagées comme les conceptions éducatives concernant l'acquisition de l'indépendance par l'enfant. Enfin, d'autres auteurs s'attachent plus particulièrement aux attitudes et conduites des parents vis-à-vis du travail scolaire. La variable "milieu familial" est définie et caractérisée par un certain nombre de dimensions (celles-ci étant estimées à l'aide de questionnaires). Dans son ouvrage "Bon élève, mauvais élève", Michel GILLY étudie les caractéristiques, (le climat familial étant l'une d'entre elles), qui différencient les bons élèves des mauvais élèves.

Parmi les thèmes du questionnaire qu'il soumet aux mères, on peut citer : la participation du père à l'éducation de l'enfant, l'accord ou le désaccord entre les parents à propos de l'éducation, l'autorité. Michel ROUSSON (3), qui s'intéresse aux attitudes et comportements des parents en rapport direct avec le travail scolaire, propose aux enfants des questions portant sur la sévérité et les exigences des parents.

---

(1) MARCOS (H.) : Climat familial et réussite scolaire, in REUCHLIN (M.) : Cultures et conduites, Paris, P.U.F., 1976, 283-312.

(2) Ibid. p. 284.

(3) ROUSSON (M.) : Les interactions en milieu scolaire et en milieu familial et la performance scolaire, B.I.N.O.P., 1970, 26, 3, 147-172.

Dans un deuxième temps, certains liens entre le climat familial et la réussite scolaire sont mis en évidence. Michel GILLY constate des différences de conduites entre les mères de bons élèves et celles de mauvais élèves. Ainsi la mère est pour les mauvais élèves plus souvent "maniaque" pour le respect des horaires de repas et anxieuse en cas d'insuffisance d'appétit. Les mères de bons élèves tolèrent mieux la désobéissance et le manque de respect (tout en les déclarant, comme celles des mauvais élèves, inadmissibles). Michel ROUSSON compare des élèves sous-réalisateurs et sur-réalisateurs (1). Il constate, par exemple, que les garçons sur-réalisateurs attribuent à leurs parents un sentiment de fierté et une attitude éducative libérale, plus souvent que les sous-réalisateurs.

Certains liens étant constatés entre climat familial et réussite scolaire, il convient d'aborder une nouvelle étape qui consiste à expliquer par quels mécanismes le climat familial influence sur la réussite scolaire. Les résultats enregistrés à l'issue des expérimentations amènent les auteurs à formuler les hypothèses explicatives les plus adaptées aux observations. D'une manière peut-être trop caricaturale, on peut dire que les différences constatées, les liens qui ont pu être établis entre les deux variables en question, ne sont expliqués que d'une manière hypothétique et conditionnelle.

C'est le cas, en particulier, pour l'étude réalisée par Michel ROUSSON dans laquelle le questionnaire porte sur les attitudes et comportements des parents vis-à-vis du travail scolaire. Deux analyses factorielles successives sont réalisées à partir des réponses fournies par 252 élèves (garçons et filles de 11-12 ans). Plusieurs comparaisons sont ensuite effectuées. Elles concernent les garçons et les filles puis les élèves sur-réalisateurs et sous-réalisateurs pris dans leur ensemble. Les sexes sont ensuite séparés : les garçons sur-réalisateurs sont comparés aux garçons sous-réalisateurs et les filles sur-réalisatrices aux filles sous-réalisatrices. La dernière comparaison prend en compte l'appartenance sociale des élèves : les élèves sur-réalisateurs de la classe "supérieure" avec les sous-réalisateurs de la même classe ; la même procédure est ensuite adoptée pour les élèves de la classe "laborieuse". L'examen des différences significatives qui apparaissent entre les sous-groupes et qui concernent certains

---

(1) Un élève sur-réalisateur est celui qui obtient une performance scolaire supérieure à ses possibilités intellectuelles. La performance scolaire obtenue étant inférieure aux possibilités chez le sous-réalisateur.

facteurs caractérisant le milieu familial amène les conclusions suivantes.

*"Il semblerait y avoir deux dimensions : la première se rapporterait à la nature de l'aide et des exigences parentales et influencerait la réussite chez les filles et au sein de la classe "supérieure" ; la deuxième dimension serait plus liée aux récompenses extérieures (valorisation de l'enfant) qui influenceraient les garçons et les enfants de la classe laborieuse".*

*"Ces différences pourraient provenir de deux types de mentalité propres aux diverses classes sociales et aux deux sexes".*

*"Une hypothèse complémentaire mérite également d'être considérée. Tout échec scolaire est frustrant et pour tous les élèves".*

*"Les filles et les enfants des couches sociales supérieures montrent leur dépendance à l'égard du climat familial et plus particulièrement leur susceptibilité à la frustration. Mais les garçons et les enfants des couches laborieuses auraient construit des mécanismes de défense pour ne pas paraître frustrés d'une quelconque aide lorsqu'ils échouent. Ainsi, ils ne s'avoueraient pas, ou presque, qu'ils ont besoin de plus d'aide ou que leurs parents sont trop exigeants. Mais par contre, ils demeureraient sensibles et ouverts aux récompenses extérieures qui les valorisent". (1)*

L'explication des relations constatées entre les attitudes parentales et les résultats scolaires consiste donc en l'élaboration d'hypothèses qui s'efforcent de recouvrir le plus précisément possible l'ensemble des variations constatées.

Ces hypothèses doivent évidemment être vérifiées. C'est bien le souhait exprimé par Michel ROUSSON (2) :

*"Cette hypothèse (3) mériterait d'être vérifiée sur un échantillon plus vaste que celui qui est à la base de la présente étude afin de pouvoir subdiviser davantage et examiner un plus grand nombre de sous groupes".*

On voit du même coup que la ou les vérification(s) souhaitée(s) consiste(nt) surtout à faire porter les observations sur une population plus étendue. Celle-ci permettra, en principe, de constituer des sous groupes différents plus nombreux et de parvenir à une analyse plus fine des variations constatées entre les variables mises en relation. Rien n'est dit de

---

(1) ROUSSON (M.) : op. cit. p. 167-168.

(2) ROUSSON (M.) : op. cit. p. 167.

(3) Il s'agit de l'hypothèse qui consiste à avancer l'existence de deux types de mentalité propres aux diverses classes sociales et aux deux sexes.

ce qui concerne les dimensions ou plutôt, dans ce cas précis, les facteurs qui "constituent" les attitudes et les pratiques des parents. Mais il est implicite que celles-ci doivent toujours être lues à l'aide du même instrument (c'est-à-dire le questionnaire) sinon l'on ne voit pas comment l'augmentation de la taille de la population pourrait venir conforter des hypothèses construites justement à partir d'observations établies au moyen de dimensions précises. Il est en effet très probable qu'un autre questionnaire aboutirait à la constitution de dimensions ou à l'apparition de facteurs différents. L'adoption d'autres conceptions générales, servant à préciser au départ de la recherche la nature des attitudes familiales (par exemple, conceptions éducatives concernant l'acquisition de l'indépendance par l'enfant), aurait d'ailleurs des conséquences similaires, voire plus importantes, en modifiant l'ensemble des dimensions à explorer.

Ce problème qui concerne le choix des variables à envisager pour définir les attitudes et les comportements des parents est bien perçu par l'auteur de la recherche (que nous venons d'évoquer rapidement), qui souhaite simplement améliorer la sensibilité du questionnaire tout en sachant que "tous les tenants et les aboutissants du problème ne sont pas scientifiquement établis".

H. MARCOS (1) fait une revue critique de très nombreuses études françaises et étrangères portant sur les relations entre climat familial et réussite scolaire. Certaines observations extraites de cette étude nous paraissent bien illustratives du problème concernant les dimensions à choisir pour définir le milieu familial et celui concernant les hypothèses explicatives que permettent de formuler les résultats observés.

H. MARCOS rapporte les résultats d'une étude américaine (2) dans laquelle les auteurs se proposent de montrer que les parents dont les enfants réussissent bien à l'école sont "moins permissifs et acceptants" que ceux dont les enfants réussissent moins bien. Des groupes de mères d'élèves sont constitués d'après les résultats scolaires obtenus par les enfants (bons

---

(1) MARCOS (H.) : Climat familial et réussite scolaire, in REUCHLIN (M.) : Cultures et conduites, Paris, P.U.F., 1976, pp. 283-312.

(2) MONROE DREWS (E.) et TEHAN (J.) : Parental attitudes and academic achievement, J. of Clin. Psycho, 1957, 13, pp. 328-331.

élèves et élèves moyens ou mauvais) depuis les deux années précédant la recherche. On propose aux mères un questionnaire axé sur les dimensions "Autoritaire", "Possessive", Indifférente".

Des différences significatives concernant les dimensions "autoritaire" et "Indifférente" sont observées. Pour les auteurs, ces résultats confirment leurs hypothèses, et ils concluent "que les bons élèves sont éduqués dans un climat familial où l'adulte sait ce qui est le mieux pour l'enfant et où les normes de l'adulte ne sont pas souvent mises en cause".

Mais pour H. MARCOS, cette affirmation "doit cependant être située dans le contexte de l'instrument utilisé". En effet, l'examen du contenu des questions qui constituent les échelles "Autoritaire" et "Indifférente" donne à penser que la notation la plus basse correspond parfois à un laisser faire éducatif, équivalent à la limite à une indifférence vis-à-vis de l'enfant ; par exemple : "parfois il est nécessaire que les parents s'opposent à la volonté de l'enfant". (1)

Ainsi, les notes les plus basses de l'échelle "Autoritaire" tout comme celles de l'échelle "Indifférente" mesureraient les mêmes aspects d'une seule dimension qui serait l'indifférence. Le "laisser-faire" (un des pôles de la dimension autoritaire) n'étant pas discernable (d'après le contenu des questions) de l'indifférence.

Par contre, en ce qui concerne l'échelle "Indifférente", la note la plus basse "correspond parfois à l'idéologie éducative selon laquelle la vie du foyer doit être organisée essentiellement en fonction de l'enfant". Il s'agirait donc d'une autre dimension (que l'indifférence) dans ce cas.

En bref, il ressort de cette analyse des dimensions que des notes basses à l'échelle "Autoritaire" correspondent en fait à une estimation de l'indifférence. Des notes basses à l'échelle "Indifférente" correspondent en fait à une autre conception (que l'indifférence) de l'éducation des enfants.

---

(1) MARCOS (H.) : op. cit. pp. 285-286.

On voit ici nettement la difficulté de définir à priori la variable "climat familial" ou plutôt certaines attitudes éducatives par des dimensions précises et univoques. Le moins que l'on puisse dire étant que les chercheurs ont parfois des conceptions sur l'éducation familiale et la réussite scolaire qui sont, en partie au moins, différentes des attitudes ou des systèmes de valeurs des parents d'élèves. Les réponses des mères de famille apportent dans le cas de cette étude américaine des éléments qui ont plutôt tendance à remettre en cause les dimensions choisies (ou au moins la pertinence de certaines questions vis-à-vis des dimensions). C'est pourquoi les réponses fournies par les mères de bons élèves apparaissent correspondre pour les auteurs à des attitudes similaires ou voisines pouvant caractériser un "type" de climat familial selon lequel "on doit fournir à l'enfant un cadre plus ou moins précis de normes de conduites".

Les mères de mauvais élèves ont des attitudes différentes de celles des bons élèves, mais on ne peut regrouper ces attitudes dans le cadre d'une conception ou d'une attitude unique qui serait (dans l'idéal) opposée à celle des mères de bons élèves.

Les mêmes échelles estiment donc des dimensions différentes selon les groupes de la population qui sont envisagés.

On peut retrouver d'autres résultats contradictoires rapportés par H. MARCOS. Certains concernent les aspects affectifs du climat familial. Dans l'étude de M. ROUSSON, déjà citée, une attitude chaleureuse de la part des parents favorise le succès scolaire. Dans une recherche conduite par CRANDALL et al. (rapportée également par H. MARCOS) (1), les auteurs s'intéressent à une dimension du climat familial très voisine, sinon identique, qu'ils nomment "affection des parents". Des corrélations significatives entre les attitudes et comportements des mères et la performance scolaire de leurs filles sont effectivement observées : elles montrent que les mères qui donnent plus d'affection et plus d'aide ont des filles qui réussissent moins bien à l'école !

Il faut souligner que ROUSSON et CRANDALL adoptent des méthodologies différentes pour examiner le même problème. Chez ROUSSON, il s'agit de

---

(1) MARCOS (H.) : op. cit. p. 299.

questionnaires écrits s'adressant à des enfants sur et sous-réalisateurs ; pour CRANDALL, d'interviews concernant des mères dont les enfants ont des résultats scolaires bons ou mauvais. On peut donc effectivement s'attendre à ce que les résultats ne soient pas identiques d'une rive de l'Atlantique à l'autre. Il est beaucoup plus gênant qu'ils soient franchement opposés. L'explication la plus plausible de cette contradiction réside probablement dans le décalage qui peut exister entre les réponses des enfants et la "réalité" du climat familial dans le cas de l'étude de M. ROUSSON. La même remarque peut être faite en ce qui concerne l'étude américaine ; les déclarations des parents peuvent ne pas correspondre exactement à leurs attitudes et comportements effectifs (1). Il serait cependant illusoire de vouloir trancher dans un débat qui consiste à rapprocher des études qui sont peu comparables par de nombreux aspects que nous avons déjà mentionnés.

Nous avons surtout voulu montrer la diversité des conceptions (également des méthodes et des techniques utilisées) adoptées par les auteurs s'intéressant aux relations entre le climat familial et la réussite scolaire. Celle-ci se retrouve également au niveau des résultats enregistrés ; elle rend extrêmement difficile tout essai de synthèse. Difficulté qui apparaît clairement dans la conclusion que tente de faire H. MARCOS à la suite des travaux examinés. Pour cet auteur :

*"L'un des problèmes essentiels qui se posent à celui qui voudrait faire avancer la recherche en ce domaine est celui du choix des variables..."(2)*

*"Si l'on peut reprocher à certains travaux le fait que les variables ont un caractère si général que leur contenu en devient ambigu... d'autres travaux aboutissent à des données dont le caractère extrêmement moléculaire rend la signification tout aussi obscure".*

Le choix des variables apparaît donc comme le problème fondamental des études portant sur le climat familial et la réussite scolaire. L'hétérogénéité des résultats constatés tient, selon nous, surtout à deux ordres de faits que nous nous proposons de souligner.

---

(1) On peut admettre avec H. MARCOS que les déclarations des parents sont assez proches de leurs conduites réelles, celles de l'enfant portant plus lourdement la marque de sa situation de dépendance.

(2) MARCOS (H.) : op. cit. p. 309.

1) Les dimensions du climat familial que les auteurs se proposent d'étudier sont représentées par un certain nombre de questions. Celles-ci ne sont pas choisies selon des critères explicites ou à partir d'une pré-expérimentation qui aurait permis par exemple d'éliminer les items n'ayant que peu de rapport avec la dimension étudiée. Il n'est donc guère étonnant qu'un désaccord puisse apparaître à partir de l'examen des questionnaires : les notes les plus basses de certaines échelles semblant représenter une autre conception (de l'éducation) que les notes élevées des mêmes échelles. C'est le cas des questionnaires de MONROE DREWS et TEHAN à propos des dimensions autorité et indifférence.

2) Les mêmes aspects du climat familial (en l'occurrence les aspects affectifs) examinés au moyen de méthodes et de techniques différentes entraînent des résultats contradictoires (étude de CRANDALL et ROUSSON). Cette contradiction tient selon nous essentiellement au fait que des techniques d'évaluation différentes ne peuvent mesurer exactement les mêmes dimensions. Une dimension, en effet, n'existe que par la technique d'analyse qui la fait apparaître (1). Des techniques différentes étant utilisées, on se trouve donc en présence de dimensions distinctes.

Cette contradiction apparaît surtout être la conséquence de l'absence de cadre théorique explicite qui permettrait d'expliquer les variations de réussite scolaire selon les différences d'attitudes éducatives des parents.

Sans conception théorique permettant de formuler des hypothèses sur les relations liant les attitudes parentales et la réussite scolaire, il devient hasardeux de pouvoir trouver des variables (caractérisant le milieu familial) qui pourraient avoir un effet sur la réussite scolaire des enfants. Il est donc logique que les relations observées ne permettent pas de dépasser le niveau de constats plus ou moins partiels ou la formulation d'hypothèses explicatives demandant à être éprouvées.

Un problème analogue a été souligné par M. REUHLIN (2) en ce qui concerne les facteurs socio-économiques du développement cognitif.

---

(1) LAUTREY (J.) : Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, P.U.F., 1980, p. 53.

(2) REUHLIN (M.) : Facteurs socio-économiques de développement cognitif, in Milieu et Développement, Paris, P.U.F., 1972, p. 126.

"Une large part des analyses plus fines (de la liaison entre facteurs du milieu et intelligence) présente des difficultés d'interprétation, tenant pour une part à des problèmes techniques ou logiques (métrique) mais surtout, et plus fondamentalement, à l'absence de cadres théoriques explicites qui fourniraient des dimensions, des catégories définissables, pouvant être communes à plusieurs études descriptives... Le recours à une théorie paraît nécessaire non seulement pour fournir ce cadre, mais aussi pour fournir des schémas d'imputation causale qu'une étude descriptive peut contrôler mais non construire. Ici comme dans tous les problèmes de psychologie différentielle, les seules théories qui puissent être utilisées sont celles de la psychologie générale des fonctions".

Jacques LAUTREY dans sa thèse "Classe sociale, milieu familial, intelligence" (1), fournit une réponse et une illustration exemplaires à ce point de vue. Cet auteur utilise "le cadre conceptuel de la théorie de Piaget, à la fois comme grille de lecture de l'environnement familial et comme moyen d'évaluer le développement intellectuel des enfants". Il montre ainsi que le système éducatif familial influencerait le développement cognitif par deux sortes de mécanismes, l'un jouant sur l'équilibre entre assimilation et accommodation par l'intermédiaire du rapport entre perturbations et régularités (type de structuration du milieu familial), l'autre intervenant sur l'activité spontanée du sujet (notamment par l'intermédiaire du système de valeurs). La thèse de Jacques LAUTREY permet de connaître d'une manière plus précise ce qui distingue des milieux socio-économiques différents, considérés comme supports du développement intellectuel. Il apparaît donc naturel de rechercher un cadre théorique concernant les motivations scolaires.

---

(1) LAUTREY (J.) : Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, P.U.F., 1980, pp. 56.