



HAL
open science

Éducation familiale et comportements scolaires

J. Arnal, M.T. Bisset, C. Bon, Laurent Boudou, L. Gros, M. Lapeyre,
Philippe Malrieu, G. Mennasemay

► **To cite this version:**

J. Arnal, M.T. Bisset, C. Bon, Laurent Boudou, L. Gros, et al.. Éducation familiale et comportements scolaires. *HOMO, Journal of Comparative Human Biology*, 1969, VIII (4), pp. 47-69. halshs-01091787

HAL Id: halshs-01091787

<https://shs.hal.science/halshs-01091787>

Submitted on 9 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

départ ont moins de chances d'accéder à la catégorie supérieure (17 % pour CE 1 × CE 2; 13 % pour CE 2 × CM 1). Mais contrairement à tous les autres croisements entrepris, le calcul est la seule matière où le renforcement de la catégorie croisée FF n'intervient pas : en d'autres termes, le calcul semble être la seule matière où les élèves faibles ont encore quelques chances de passer dans la catégorie moyenne (passage FM : 11 % pour CE 1 × CE 2; 26 % pour CE 2 × CM 1).

Mais il ne s'agit malheureusement ici que d'une exception. Dans la plupart des cas l'apprentissage scolaire ne fait qu'accroître les différences entre les élèves, sacrifiant toujours plus les retardés,

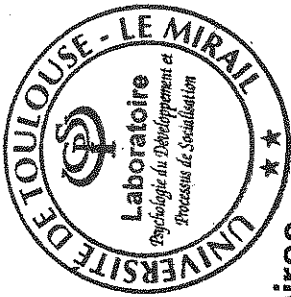
**

Ces premières analyses montrent, une fois encore, l'extrême complexité des interactions entre l'évolution des acquisitions scolaires, de l'intelligence et des conditions spécifiques telles que le sexe ou le niveau socio-culturel. Elles mettent aussi en évidence le sens de la différenciation entre les enfants. Les données recueillies sont susceptibles d'analyses plus fines, plus nuancées qui pourraient essayer de préciser la part qui revient à chacun des facteurs étudiés — par exemple le nombre d'enfants et le niveau socio-culturel — sur telle ou telle discipline scolaire.

Mais, en regard des effets globaux mis en évidence, il manque une analyse des processus à laquelle l'étude statistique ne saurait prétendre.

Jean SIMON et Pierre TAP.

Hano 1969, oct., T.V, Fasc 9, 42-69
P. Wilson et al.



Education familiale et comportements scolaires

Il est banal de reconnaître que les résultats scolaires ne dépendent pas seulement de cette fonction complexe qu'il est convenu d'appeler intelligence. Mais il ne suffit pas non plus d'invoquer alors l'absence de motivations, et d'en chercher les origines dans la vie familiale ou dans les carences culturelles du milieu social dans lequel vit l'enfant. Il faut définir de plus près comment les conduites scolaires, conduites de coopération, peuvent être affectées par les relations de l'enfant avec ses maîtres, ses camarades, ses frères, ses parents, animées par les modèles que lui offre la société globale.

La conduite scolaire présente les structures essentielles que le psychologue accorde au travail (1). « Action continue, forcée, orientée selon des fins », elle exige du sujet qu'il assume le contrôle de ses réactions, qu'il apprenne à les objectiver par la considération des résultats qu'il obtient et leur comparaison avec des modèles. « Action ordonnée selon le temps, en série d'actes enchaînés », elle est une préparation à la maîtrise des rapports de l'homme aux choses, tels qu'ils sont organisés dans le cadre des savoirs linguistiques et scientifiques, une préparation aussi à la maîtrise des rapports interpersonnels dans une société donnée. A ce titre, elle consiste dans l'alternance des activités de différenciation et de combinaison. Différenciation qui s'exerce au niveau de la perception (lecture, écriture, observation), aussi bien que du langage, des activités pratiques et de leurs expressions mathématisées (2). Combinaisons qui se produisent selon des modes divers : au plan des conditionnements (visuo-auditif, auditivo-moteur), au plan des

(1) L. MEYERSON. Le travail, fonction psychologique. *Journ. de Psychologie*, 1956, n° 1, p. 3.

(2) WYRKIN et coll. ont démontré le rôle de la différenciation dans le progrès psychologique et l'influence qu'exerce sur elle l'éducation parentale, *Psychological differentiation*, New-York, 1962.

intégrations linguistiques (dans les définitions par exemple), dans les schématismes mémoriels ou les synthèses imaginaires et conceptuelles. Enfin, « action accomplie en groupe, et qui met en jeu des sentiments sociaux complexes », la conduite scolaire trouve ses renforcements et sa signification dans les transformations successives qu'elle fait subir à la personnalité sociale de l'enfant, dans ses rapports avec les êtres proches (maîtres et camarades), passés (multiples héros de la culture), à venir (modèles).

La richesse de la conduite scolaire en explique la fragilité. Elle consiste en l'intégration d'un savoir pratique global dans des cadres conceptuels précis qui en exigent la refonte, elle exige la critique des premières opinions, la mémoire des règles, la transformation des points de vue. Ce n'est pas possible si l'enfant n'est pas en mesure de désirer le dépassement de l'enfance et le cas échéant des habitudes de sentir et de penser de son entourage immédiat, s'il ne parvient pas à substituer aux premiers modèles qu'il avait adoptés des modèles propres à favoriser l'avènement de la pensée. Les rapports entre la famille et l'école jouent dans cette mutation un rôle important : si la première ne prend pas conscience du changement continu des attitudes par lequel doit passer l'enfant et ne le favorise pas, si la seconde ignore les difficultés que rencontrent beaucoup de parents dans leurs tentatives pour faciliter l'adaptation de l'enfant à la vie scolaire, il va se développer en celui-ci des attitudes qui vont freiner aussi bien la différenciation que l'inventivité, le contrôle de soi aussi bien que les identifications aux modèles sociaux et intellectuels qui peuvent le motiver et l'orienter.

Les observations suivantes essayent de définir, chez des enfants de développement normal ou supérieur, l'influence du style de l'éducation familiale sur la structure et la genèse des comportements de travail. Ces enfants, nés en 1957, ont été suivis pendant cinq ans, durant leur scolarité élémentaire. Nous avons recueilli auprès d'eux, outre les résultats des tests passés par la population totale, leurs réponses au Binet-Simon, au Wisc, au TAT scolaire, au Bestiaire, au Rorschach, le dessin de la famille, leurs réponses au cours de deux entretiens (CE I et CM I), deux entretiens avec les parents, les appréciations que les maîtres ont portées sur eux. Nous formulons l'hypothèse générale que les relations interpersonnelles dans lesquelles se situe l'enfant sont pour une part importante régies par des institutions (famille, école, classe sociale, instruments culturels) et développent en lui des attitudes inégalement favorables à l'accomplissement des tâches scolaires.

L'analyse des réponses des parents et des enfants nous a conduits à retenir quatre types principaux d'éducation familiale. Dans le

premier, on trouve, avec la sévérité liée à l'anxiété, un niveau élevé d'exigences pour le travail et les projets d'avenir pour l'enfant. La deuxième se caractérise par l'hyperprotection anxieuse, l'absence de sanctions, des exigences scolaires et des projets d'avenir d'un niveau inférieur. Dans le troisième type, « laisser faire », la sévérité comme la protection sont inexistantes, les incitations au travail peu suivies, les projets d'avenir retiennent l'enfant dans la situation des parents. Le quatrième type comprend des parents dont le désir de promotion pour l'enfant détermine une attention soutenue à son travail; leur relatif optimisme favorise l'effort et l'autonomie de l'enfant en développant un climat de confiance, en distribuant des sanctions modérées (3).

Nous essayerons de montrer comment ces types éducatifs, qu'on peut situer sur deux axes : sévérité-hyperprotection, laisser-faire-stimulation, développent chez les enfants des attitudes différentes à l'égard de leur propre avenir, de leur personnage d'écolier, de leur travail et de leurs maîtres. Le style du travail même en est affecté, et en conséquence les résultats scolaires.

Quinze familles ont été retenues pour cette première étude. Les professions sont les suivantes :

Sévères	Couveurs	Laissez-faire	Stimulants
A - Moniteur d'ajustage; mère S.P.	F - pt commerçant; aide s. mari.	J - o. plombier; bonne.	N - empl. EDF; idem.
B - ajusteur; standardiste.	G - o. métallurgiste; S.P.	K - électricien monteur; S.P.	O - pt artisan; S.P.
C - boulanger; aide s. mari.	H - com. grossiste; S.P.	L - menuisier dans entre-prise.	
D - chef de chantier (maçon.). S.P.	I - retr. militaire; S.P.	M - chauffeur d'autobus; S.P.	
E - chef de groupe (const. aéronautique). S.P.			

(3) Cette classification se rapproche de celle que proposent les psychologues américains qui ont mené l'enquête longitudinale sur les sujets de l'Institution Fels. Cf. notamment : A. BALDWIN, J. KALHORN, F. BREZEE, Patterns of Parent Behavior, *Psycho. Monogr.*, 1945, n° 3. J. KAGAN, H. MOSS, *Birth of Maturity* New-York, 1962.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
A	TI	4	5	4	4
	LO	4	5	114	WISC 114
	CL	6	6	6	3
	D	6	4	4	3
	O	4	3	3	3
	P	3	4	4	4
B	TI	5	4	5	3
	LO	4	4	7	3
	CL	6	3	4	4
	D	6	5	5	4
	O	4	3	4	3
	P	5	4	5	4
C	TI	4	5	4	4
	LO	4	5	4	5
	CL	4	3	4	4
	D	4	5	3	4
	O	3	4	5	3
	P	4	3	4	4
D	TI	4	3	3	3
	LO	4	3	2	6
	CL	4	3	3	6
	D	4	3	3	6
	O	4	3	3	6
	P	4	3	3	6
E	TI	4	3	3	3
	LO	4	3	3	3
	CL	4	3	3	3
	D	4	3	3	3
	O	4	3	3	3
	P	4	3	3	3

(4) Les tableaux donnent la classe (étalonnage en 7 classes) à laquelle appartient l'enfant, aux tests intellectuels ainsi qu'en lecture orale, compréhension de lecture, dictée, opérations, problèmes. L'astérisque indique que l'enfant a redoublé le cours précédent.

1. L'ÉDUCATION SÈVÈRE.

Ces enfants ont eu un bon démarrage scolaire bien que le CP n'ait pas été effectué dans des conditions excellentes (D a commencé avec deux mois de retard; A était dans une classe assez perturbée, de niveau très faible). Même chez B, D et E qui seront plus tard soumises à une rééducation orthophonique, l'apprentissage de la lecture s'est effectué sans problème. Les premières difficultés apparaissent au CE 1 : en calcul pour A et C; en lecture et orthographe pour les trois autres.

Notons enfin que pour A les résultats obtenus en classe sont plus mauvais que ceux des tests de connaissances scolaires mentionnés dans le tableau ci-dessus.

ATTITUDE DES PARENTS. — Ces enfants sont soumis à une attitude parentale extrêmement sévère; les sanctions corporelles ne sont pas rares : « Je récite la géographie à mon père et si je la sais pas je reçois une volée ».

Celui des deux parents qui sévit (c'est le père sauf pour D), est déçu par les mauvais résultats car il est très exigeant dans le domaine scolaire. Tous ces parents sont animés d'une réelle bonne volonté, désireux d'être de bons pédagogues, mais incapables de dépasser une certaine rigidité de principes : « On a été sévère avec moi, je ne voudrais pas l'être avec mon fils, mais c'est plus fort que moi, il faut que ça marche ».

Ils sont d'autant plus déçus par l'échec qu'ils sont persuadés que l'enfant « pourrait mieux faire », « s'il travaillait davantage » ou « s'il faisait un peu plus attention ». Seuls les parents de E invoquent une cause extérieure : le port d'un appareil dentaire qui empêche l'enfant de prononcer correctement.

Enfin ces parents envisagent pour leurs enfants la poursuite d'études en vue d'obtenir une « bonne situation ».

Ces attitudes parentales installent chez l'enfant une forte anxiété : dans les réponses de D revient souvent le thème de la mort; B pleure très souvent chez elle; dans le Rorschach de A abondent les réponses : précipices, gouffres.

En même temps l'enfant se révolte, s'opposant à celui qui sévit. Sauf E qui reste passive (peut-être parce qu'on ne la rend pas comme les autres responsable de son échec), ce sont des enfants très instables à la maison. Les parents de B ont même recours à des calmants; D exaspère sa mère au moment des repas par ses refus et sa lenteur. Pourtant ils sont aussi affectueux.

Mais l'anxiété de l'enfant ne tarde pas à se cristalliser à l'école dès qu'apparaissent les « points faibles ». Le circuit échec-sanction-

anxiété risque alors de se fermer, à moins que le maître conscient de la sévérité parentale n'intervienne pour aider l'enfant.

ATTITUDE DES MAÎTRES. — Or, pour le maître il est difficile de comprendre ces enfants car ils ne se montrent pas sous un jour favorable. Ils sont instables en classe, bavards et surtout inattentifs. Parfois aussi ils se montrent inhibés, passifs devant l'apport des connaissances et cela laisse le maître sceptique quant au niveau intellectuel; dès lors l'échec est expliqué en ces termes : « enfant peu doué ». Pourtant parfois une relation confiante s'établit entre maître et élève et cela retentit sur le travail de l'enfant. Citons en exemple le cas de A :

Ses premiers échecs apparaissent au CE 1, en problèmes alors que les mécanismes avaient été bien acquis au CP. La maîtresse constate chez lui une grosse anxiété : « il lui arrive de faire des erreurs par peur de mal faire ». Au CE 2, l'échec persiste et l'enfant devient instable, peut-être parce que le maître de sexe masculin lui fournit un substitut sur lequel il peut décharger l'agressivité à l'égard du père. Au CM 1, le maître est sévère et cette attitude est intolérable à l'enfant. Il se révolte ouvertement, refusant de travailler. Le travail scolaire est très perturbé cette année-là et l'échec s'étend au français. Au début du CM 2, le psychologue scolaire intervient auprès du maître pour l'informer des problèmes de A; à partir de ce moment le maître s'emploie à réhabiliter l'enfant à ses propres yeux et aux yeux de sa famille, par des encouragements et en « forçant » un peu les notes. Il lui donne même des cours particuliers. En fin d'année l'échec existe toujours mais atténué et A pourrait passer de « justesse » en sixième.

ATTITUDES DE L'ENFANT. — A l'égard de leur travail ces enfants sont inquiets (E ne dort pas la veille des compositions) et ils ont conscience de leur échec; nous retrouvons chez eux le reflet de l'opinion parentale : « Je rêve trop » dit D; A pense « qu'il faudrait travailler un peu plus ».

S'ils aiment l'école c'est qu'elle leur donne l'occasion de rencontrer des camarades et de ne pas s'ennuyer. Ils préfèrent les matières « secondaires » : histoire, leçon de choses. Seule B est très intéressée par le calcul qui lui procure quelques satisfactions.

Ils ont (sauf E) des projets d'avenir : A voudrait être policier « parce qu'on peut faire des enquêtes »; C dactylo comme sa marraine; D vétérinaire car elle aime beaucoup les animaux; B désire une « bonne situation ».

Chez ces enfants la motivation pour le travail n'est pas absente, mais la poursuite du projet est sans doute rendue difficile par le

« blocage » créé par l'anxiété et les comportements parasites qu'elle fait naître.

Dans les réponses au « Bestiaire » apparaît un désir d'autonomie : E voudrait être « plus grande » pour « pouvoir aller à l'école toute seule »; A aimerait avoir 23 ans « parce qu'on peut faire ce qu'on veut ». Mais en même temps l'âge adulte effraie car il apporte « soucis » et « travail »; E : « On a parfois des embêtements »; aussi préféreraient-ils redevenir « bébés » : « pour s'amuser »; « on me chouchouterait et on me battrait pas »...

Sur le plan des relations avec les camarades nous rencontrons des attitudes différentes :

— B et E souffrent de leur solitude à la maison (B est fille unique; E l'est devenue après le mariage de ses deux aînés). Les parents les empêchent de sortir de l'appartement car « il y a des voisins tellement mal élevés ! » A l'école toutes deux ont des relations « tendues » avec leurs camarades. B est d'une agressivité assez exceptionnelle et se pose en victime de l'hostilité des autres.

— D, est à l'école, une bonne camarade, mais à la maison il faut que sa mère la « pousse à sortir ». C'est chez elle une sorte de timidité : « Je ne voudrais pas aller en colonie parce qu'il y a des filles que je ne connais pas ».

— A et C sont, au contraire très « sociables ». « Il lui faut du monde » dit la mère de C. Celle-ci aime bien alors commander; A recherche de plus jeunes que lui mais n'est pas forcément le « meneur ». Tous deux ont besoin de décharger leur motricité dans des jeux « remuants » : ballon, indiens...

Ce genre de jeu plairait à B, mais elle est obligée de rester dedans si bien qu'elle abandonne très vite les activités plus calmes qui lui sont proposées : « elle ne sait pas s'amuser » dit sa mère. Heureusement qu'elle aime bien dessiner (comme A et D).

Seule, E aime lire et ses parents ne comprennent pas que malgré cela son orthographe soit « catastrophique ».

A la question : « qui voudrais-tu être ? » ces enfants désignent des personnages vus à la télévision sauf B et D qui se réfugient dans leur monde imaginaire : B voudrait être « fée », « sirène » ou « princesse ». D rêve d'un monde meilleur où « tous les gens seraient gentils » et où « il n'y aurait pas de races ni de frontières ».

LE COMPORTEMENT SCOLAIRE. — Dans l'attitude de ces enfants à l'égard du travail scolaire nous observons un manque de contrôle :
— dans les épreuves écrites : erreurs dites d'étourderie;
— en classe : le maître signale : « attention peu soutenue », « hypernervosité », « réverie », « fatigabilité ». Sans doute l'anxiété

joue-t-elle un rôle dans l'inattention, mais nous devons tenir compte, surtout dans les cas d'hyper-instabilité, des facteurs physiologiques : B a eu des « spasmes nerveux » à 2 ans, une « pelade nerveuse » au cours du CE 2; S est hypertonique; de plus les mal-tresses se plaignent de sa lenteur; toutes deux ont une tendance épiléptoïde (beaucoup plus marquée chez D et qui pourrait expliquer ses fréquentes « absences »). A et D ont été énurétiques.

Ce manque de contrôle diminue l'efficacité de l'enfant sur le plan scolaire, mais n'explique pas la spécificité des échecs.

Chez les « faibles » en calcul (A et C) nous observons une incapacité à la différenciation (échec spécifique et répété à l'item Différences de l'Echelle collective de niveau intellectuel). A semble avoir acquis le sens des opérations mais ne le maîtrise pas suffisamment. C n'a pas ce sens des opérations; au CM 1 il lui arrive encore de poser une soustraction à l'envers. Or il existe chez elle un décalage entre le niveau verbal (106) et le niveau « performances » (96) au WISC, cela étant dû à un échec aux « cubes » et à « assemblages d'objets ». Il y a également échec aux « Matrices » de l'Echelle collective de niveau intellectuel. Il est probable que ces difficultés l'handicapent quand il s'agit de disposer les chiffres d'une opération, alors que pour les problèmes elle est gênée, comme A par sa difficulté de différenciation.

Chez B nous retrouvons cette difficulté d'organisation de l'espace jointe à un échec aux épreuves de latéralité; ceci serait à l'origine de ses difficultés en lecture et orthographe; en outre l'enfant trouvant une compensation dans de bons résultats en calcul, l'intérêt pour les matières faibles en est certainement amoindri et l'effort pour y remédier diminué. (D'où résultat décevant de la rééducation).

Chez E le port de son appareil dentaire, son échec dans la mise en ordre des figures et aux « matrices », sa lenteur peuvent être mis en cause dans ses grosses difficultés en orthographe. De plus l'échec s'est vite globalisé à cause de l'hyperprotection maternelle qui s'est manifestée à la suite de son handicap. Toutefois des progrès ont été réalisés par l'enfant à partir du moment où elle s'est sentie davantage responsable de son échec (après le redoublement du CE 2, le retrait de son appareil et une rééducation orthophonique).

Chez D on retrouve un échec aux « matrices » et de la lenteur. Une rééducation de l'orthographe s'est révélée inefficace car il était très difficile de retinir son attention et même d'établir avec elle un véritable contact. L'échec s'est étendu au calcul. Or le niveau intellectuel de D aurait permis d'espérer une amélioration. Il semble que la principale responsable soit cette « réverie » incessante à

l'origine de laquelle se placeraient des problèmes affectifs profonds : D était très « gâtée » par son père et la mère a réagi violemment à cet état de choses, manifestant une extrême sévérité. Or le père est semble-t-il très pris par son métier donc peu présent.

2. L'HYPERPROTECTION.

	F g				G g				H f				I f							
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
CP...	6	3	3	1	4	5	3	3												
CE1..	1	4	6	4	6	105	3	4	3	1	100	5	2	5	3	2	102	4	3	4
CE2..	%																			
	WISC																			
	110	2	3	4	4	WISC	3	4	3	1	93	6	6	5	3	4	WISC	4	113	
CM1..	5	3	3	3	4	4	1	3	1	4	2	4	2	4	2	4	5	1	3	2
CM2..	2	2	3	4	5	3	3	4	5	3	2	3	2	5	4	4	3			

Les résultats aux tests intellectuels sont à peine moyens, ceux des tests scolaires varient beaucoup, chez un même enfant, d'une matière à l'autre. Si nous les avons retenus, c'est parce que les résultats scolaires sont encore plus faibles que ne le laisseraient espérer les tests. F redouble le CP sans grands progrès. Après une légère avance au CE 2 (19° sur 29), il perd pied au CM 1, et ne passe au CM2 qu'au bénéfice de l'âge : il est alors 12° sur 15. G est très faible en orthographe (0 à toutes les compositions au CM 1, où il est 18° sur 23 élèves). H avait eu des résultats moyens jusqu'au CE 2 (13° sur 27) : elle régresse au CM 1, par « distraction, manque d'effort ». I, 28° sur 30 au CE 1, redouble ce cours, fait alors des progrès, mais son orthographe la fait régresser au CE 2 et au CM 1 : on accuse son inattention.

Les maîtres jugent ces enfants passifs, privés de volonté, peu intéressés par leur travail. Nous formons l'hypothèse que ces attitudes prennent naissance, pour une part importante, dans un climat éducatif d'hyperprotection, qui prive l'enfant du désir de s'ouvrir,

à de nouvelles activités, de les organiser en fonction d'un projet d'avenir, et qui l'amène à se replier sur des comportements infantiles.

ATTITUDES DES PARENTS. — Cette éducation est la plus éloignée de la sévérité : aucun de ces enfants n'est puni, que ce soit pour son travail ou sa conduite (seul F est parfois grondé, mais sans conviction). Les pères de F, de H, de G sont très pris par leur travail. La mère dans tous les cas, est l'éducatrice responsable. Il y a en elle un vif besoin d'affection, lié à une anxiété aux causes diverses (seule la mère de F travaille à mi-temps) : M^{me} G, H, éprouvent une vive angoisse à se séparer de leurs enfants, et la leur communiquent (ils ne vont pas en colonie de vacances). Elles craignent leurs réactions de colère; elles les « chouchoutent » : ainsi M^{me} I prend sa fille de 11 ans sur ses genoux. Elles ne cachent pas leur joie de recevoir leur marque d'affection : « ils sont mignons : j'ai deux filles » (M^{me} G), « elle est par tempérament très affectueuse, et je crois que ça ne me déplaît pas » (M^{me} I); H est très valorisée par sa mère.

Cette éducation est aussi loin de l'indifférence que de la stimulation. On s'occupe un peu du travail scolaire (le père principalement, sauf pour H). Mais dans un esprit généralement fataliste : « il faut toujours lui répéter, mais il oublie facilement » (M^{me} F); l'enfant n'est pas doué (M^{me} G), ou bien présente des déficiences physiques (maladie : H, difficultés verbales : I), qui rendent l'entourage indulgent. Les projets d'avenir ne sont pas structurés : dans les premières années, il y a comme un refus d'en former; les échecs amènent l'anxiété, mais ils bloquent les perspectives, et on ne pense plus qu'à faire gagner quelques points dans les prochains mois.

ATTITUDES DE L'ENFANT. — Cette éducation affectueuse et inquiète inhibe les désirs de dépassement et installe une anxiété latente, faite en grande partie du sentiment qu'a l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance; il sent qu'il pourrait surmonter ses insuffisances diverses, mais il en est empêché par un mécanisme d'autoinhibition.

La restriction des désirs se marque dans l'absence de projets d'avenir : G et H n'ont pas de métier préféré, F veut être motard au CE 1, bijoutier au CM 2, I, institutrice ou employée, mais sans conviction. Le repli sur l'enfance est caractérisé au Bestiaire : F veut être bébé (je ne ferais rien); G veut être de son âge mais accepterait d'être bébé parce qu'on s'amuse; H veut être bébé parce

qu'on est dans un berceau, seule I veut avoir son âge. En apparence ils sont sans problèmes : heureux de vivre avec leurs parents, auxquels ils manifestent leur attachement, sages, bons camarades. L'anxiété est pourtant visible, et particulièrement chez les filles : H a peur de la maladie, de la mort, de la nuit; I a des cauchemars à partir de 9 ans, et appelle sa mère la nuit. Le TAT scolaire (passé au CM 1) révèle chez tous une identification à des enfants grondés par le maître, rejetés par les camarades. Le Rorschach, le dessin de la famille, indiquent des attitudes ambivalentes à l'égard des parents : F refuse de dessiner la mère, G s'assimile au moins gentil des enfants; bien que H valorise la mère dans le dessin, elle lui reproche d'exiger d'elle « tout ce que je n'aime pas faire ». I avoue qu'elle aimerait un père « un peu plus sévère ». La jalousie apparaît chez F, I, H à l'égard de leurs aînés; seul G ne semble pas en concevoir pour son cadet.

Il faut, pour comprendre ces attitudes nouées, tenir compte des troubles physiologiques que la famille a mis en valeur : la fatigabilité de F, la nervosité de G, une maladie de la peau chez H, un trouble de latéralité chez I, qui a entraîné de la dysorthographe et une rééducation. Source de soucis pour les parents, ces difficultés ont centré l'enfant sur les problèmes de son corps et l'ont habitué à trouver un refuge dans la protection maternelle; il s'est ainsi détourné de la recherche d'autonomie, il s'est englué dans l'enfance par l'arrêt de développement que les parents lui ont involontairement imposé.

LE COMPORTEMENT SCOLAIRE. — Cette inhibition entraîne chez ces enfants, sur le plan scolaire, non seulement une absence générale de motivation, mais une anxiété source de confusion. Les maîtres sont frappés par leur apathie, et incriminent, plutôt que l'absence de moyens intellectuels, un manque d'énergie, de volonté. Ils remarquent comme les parents l'inefficacité des sanctions, positives ou négatives : ils semblent résignés à l'échec. Ce ne sont pourtant pas des instables manifestes, et les maîtres les reconnaissant capables d'attention : ils réussissent, par exemple aux tests, certains items, mais avec de grandes variations. Au Wise, on observe d'abord une attention crispée, qui ensuite tourne à l'anxiété et peut déboucher dans le n'importe quisme.

C'est ainsi qu'en calcul on trouve des confusions dans les opérations, des oublis de chiffres, des contre-sens. F, au CP redoublé, additionne en réponse au signe —; au CE 1 pose : $715 - 58 = 827$, $43 - 59 = 85$; au CE 2, $702 \times 8 = 5\ 610$; au CM 1, $1 \times 1 \times 1 = 3$, $9 \times 3 \times 1 = 21$. G, au CE 1 : 4 fois 7 est posé $4 - 7 = 7$.

enlever 124 de 269 se traduit par une addition : au CM 1, 100 — 19,004 déclanche une addition ; R a 52 F et 523 F de plus : il multiplie les deux nombres pour savoir combien ils ont en tout. — H, au CE 2, ne réussit aucune soustraction et ne sait pas répondre aux questions : combien font 4 fois 7, combien reste-t-il ? Au CM 1 $1 \times 1 \times 1 = 2$, $0,542 + 12 = 0,554$. — I, au CE 1 pose côte à côte $6 \times 9 = 63$ et $9 \times 8 = 63$, au CE 2 soustrait 439 de 327 pour répondre : quand on ôte 327 de 439, etc.

Sous l'apparente passivité, c'est en réalité leur émotivité qui gêne le contrôle des comportements scolaires ; ils craignent le maître, ils ont besoin d'être stimulés pour agir, ils sont inattentifs et en apparence peu intéressés, et cependant inquiets de leurs résultats. Cette vie affective perturbée doit gêner la différenciation des relations, l'objectivation des opérations, leur organisation, selon des règles méthodologiques, dans les ensembles qui leur donnent un sens. Quand les parents, tardivement, réagissent à ces difficultés, leur inquiétude est intériorisée par l'enfant : il en résulte une aggravation des difficultés.

3. L'ÉDUCATION « LAISSER-FAIRE ».

	J g			K g			L g			M f			
	H	I	J	H	I	J	H	I	J	H	I	J	
CP ...	4	3	2	3	5	4	6	4	5	3	4	4	5
CE1 ...	RS %	3	2	2	3	3	4	4	3	4	2	RS %	4
CE2 ...	WISC 106	3	4	2	3	3	5	4	4	4	3	WISC 103	4
CM1 ...	3	3	2	3	3	5	6	4	4	3	4	5	4
CM2 ...	3	2	2	2	2	6	2	1	3	1	2	4	4

ATTITUDE DES PARENTS. — Il n'y a de la part des parents aucune manifestation particulière de « couvage » ou d'anxiété (ou très peu) ni sur le plan général ni par rapport au travail scolaire de

l'enfant. Sur le plan des sanctions on observe, ou bien le plus part fait laisser-faire avec une indulgence sans limites (J a volé un livre, sa mère le signale dans l'entretien mais ne semble pas du tout alarmée pour autant, elle en veut même à la personne qui lui a rapporté le fait), ou bien une sévérité unilatérale (de l'un des parents) inefficace, inadaptée à la situation et sporadique ou sans finalité pour l'enfant (une expression de domination de l'enfant) ; cette sévérité est souvent en contradiction avec l'attitude de l'autre parent : K : « il est tellement gentil que je ne peux être sévère ; son père serait sévère ». L : « Il craint plus sa mère que son père car elle ne cède jamais, elle arrive à le tenir ».

Dans la conquête de son autonomie (initiatives personnelles, rencontre avec d'autres enfants) l'enfant ne trouve aucune aide ni aucun obstacle dans l'attitude des parents : on laisse l'enfant se débrouiller. On ne le pousse pas à s'occuper lui-même de ses affaires, on lui donne de l'argent de poche quand il en a besoin, on ne se préoccupe pas de savoir ce qu'il fait avec ses camarades ou pour quoi il n'a pas de camarades (L reste toujours à la maison).

Les exigences pour le travail sont faibles ou purement verbales. Ce manque d'exigence est justifié soit par l'absence de « dons » de l'enfant, soit par une mise en accusation de la pédagogie. « On ne lui croit pas de moyens » dit la mère de K, qui à l'entretien se montre satisfaite en dépit des résultats médiocres ou faibles de son fils. Les parents de L se disent désolés de voir qu'il ne fait rien « alors qu'il est intelligent » et incriminent la pédagogie, mais « laissent faire » quand il a été puni en classe par exemple.

C'est ici que se marque le plus la détermination des attitudes parentales vis-à-vis de l'échec scolaire par l'appartenance sociale, avec une inconscience totale de cette détermination.

Les ambitions des parents pour l'avenir de leurs enfants tendent à le faire rester soit à l'intérieur, soit le plus près possible de leur classe d'origine où le savoir, les études apparaissent secondaires ou simplement valorisées sous forme de souhait. J : « Il ira jusqu'au CEP, puis il trimera comme son père ; il fera comme l'aimé, il prendra la pelle et la pioche », « il fera le même métier que son père peut-être : il faut qu'il mange de la vache » (dit sa mère qui fait des balayages dans une école, le père étant ouvrier plombier).

RÉPONSES DES ENFANTS A CETTE ATTITUDE. — Chez les quatre enfants on retrouve une composante d'anxiété (chez J au niveau manifeste et latent, chez les autres uniquement au niveau latent), accompagnée de rationalisations (avec un contrôle excessif de la vie émotionnelle) et une absence de modèle véritable : cela se tra-

duit différemment pour chaque enfant en fonction des autres déterminants de la situation mais cette composante est constante.

J est très attaché à sa mère, mais d'après les projectifs de façon un peu régressive car il semble écrasé par la personnalité de sa mère qui apparaît à la fois trop envahissante et trop indifférente; il prend son père comme modèle mais celui-ci a peu de temps à lui consacrer et ce modèle est inconsistant. — K semble au niveau manifeste s'entendre bien avec sa mère (« elle est avec moi ») mais les projectifs révèlent un trouble d'identification avec une opposition à l'égard de la mère et un malaise à l'égard de la sexualité. — Chez L il y a un rattachement régressif à la mère, de type oedipien, avec une opposition et une attitude revendicatrice à l'égard du père, ceci accompagné d'une agressivité tournée vers l'extérieur et d'un désir de puissance et d'identification. — Chez M il y a attachement à la mère avec insécurité à ce niveau et un désir de s'élever.

Chez tous ces enfants on observe une anxiété qui semble provenir d'un attachement déséquilibré à la mère ou insuffisamment complété par le modèle paternel : l'étude de la structure affective de ces échecs est donc à mettre en relation avec celle de la dynamique de groupes familiaux d'où les parents sont absents plus ou moins (soit tous les deux soit surtout le père), ce qui correspond bien d'ailleurs aux renseignements socio-professionnels que nous possédons sur ces familles.

RELATIONS MAÎTRES-ENFANTS. — D'après le témoignage des maîtres, les relations que les enfants ont avec eux, notées sur une échelle en cinq points (de l'attachement à l'hostilité) se situent dans la partie médiocre ou supérieure de l'échelle : en général dans la partie supérieure au début de la scolarité; dans la partie médiane à la fin; le seul cas qui fasse exception est celui de L (opposant envers le maître et qui manifeste aussi une opposition à l'égard du père). On peut ici faire l'hypothèse d'un transfert dont les maîtres n'ont pas pris conscience et dont ils ont renforcé les effets perturbants pour le travail scolaire par un contre-transfert.

Dans tous les cas les enfants ne sont pas entièrement conscients de ces relations et disent seulement s'entendre bien avec tous les maîtres (on trouve toutefois des manifestations de préférences ou de rejets, par exemple K préfère les maîtresses de CP, CE 1, CE 2).

ATTITUDES DE L'ENFANT. — Face au travail scolaire. On dispose de quatre sources de renseignements :

- a) témoignage du maître;
- b) témoignage des parents;

- c) témoignage de l'enfant;
- d) T.A.T. scolaire.

a) Notation sur des échelles en cinq points pour le soin, l'intérêt au travail, la discipline : en général l'élève est noté par le maître dans la partie médiocre ou inférieure de l'échelle (sauf K qui dans la première partie de la scolarité se situe dans la partie supérieure ou médiane des échelles et dans la deuxième partie de la scolarité, dans la partie inférieure des échelles : dégradation qui concorde avec le remplacement des maîtresses par des maîtres). En ce qui concerne la sensibilité aux punitions les élèves sont notés dans la partie supérieure ou médiane de l'échelle. On peut donc conclure qu'il y a chez l'enfant une passivité face au travail, mais cette passivité est accompagnée de manifestations plus ou moins nettes de culpabilité.

b) Dans trois cas les parents disent que l'enfant ne manifeste pas d'inquiétude ou d'anxiété pour l'école (la mère de J dit : « il est inquiet, il s'énerve beaucoup sur son travail, mais il est très fainéant »).

c) L'intérêt de ces enfants pour l'école est restreint ou nul ou relatif à la rencontre de camarades; tout en reconnaissant (au moins trois d'entre eux) que « ça ne marche pas bien à l'école », ils ne paraissent pas attristés par leur échec (ceci au niveau manifeste). Lorsqu'on leur demande les causes de leurs difficultés, ils répètent mécaniquement les reproches du maître (manque d'attention, d'application, dissipation, insuffisance de travail). Seul S pense que « ça marche bien à l'école ». Les matières préférées sont en général les matières secondaires (sauf pour L).

d) Pour L et M nous avons un protocole de T.A.T. scolaire. On y trouve des situations d'isolement avec, chez L, l'expression d'une angoisse face à l'échec et d'une culpabilité (peur de la sanction) et chez M l'expression d'une agressivité contre les camarades.

Il semble qu'il y ait chez l'enfant une tentative de minimisation de l'échec scolaire, du moins face à autrui, mais que, placé face à lui-même et face à la situation scolaire, il retrouve son angoisse et sa culpabilité qui le paralysent encore davantage.

— Face à l'avenir. Au « Bestiaire », la seule chose qui soit commune aux quatre cas c'est que le désir de grandir, ou bien n'existe pas, ou bien est accompagné d'un plus ou moins fort désir de régression.

Les modèles non professionnels sont des modèles de hasard, instables, pris à la télévision ou incrustants. Pour ce qui est des modèles relatifs au projet professionnel : J voudrait être plombier

comme son père et son frère; K, cheminot et conducteur de train comme le père d'un copain; L, électricien comme son oncle; M, coiffeuse, vendeuse, garder les bébés. Ces enfants ont donc des projets professionnels précis qui sont conformes aux projets explicites ou aux ambitions implicites que les parents ont sur eux.

— Les jeux, les contacts à l'école et à la maison apparaissent comme l'élément positif dans la vie de ces enfants, instables moteurs la plupart du temps, marqués par les difficultés dans les relations familiales et les échecs scolaires.

STRUCTURE DU TRAVAIL SCOLAIRE. — Chez tous ces enfants nous notons des déficiences dans les mécanismes intellectuels de différenciation et de combinaison, ainsi que des difficultés plus générales de maîtrise et de contrôle du travail scolaire et du comportement, ce que nous pouvons considérer en partie comme l'effet de l'anxiété particulière de ces enfants : le contrôle excessif de la vie émotionnelle, la rationalisation par laquelle l'enfant s'efforce de masquer ses problèmes affectifs le rendent indisponible pour le contrôle et la maîtrise des mécanismes intellectuels.

— Au subtest de l'Echelle collective de niveau intellectuel, qui permet de tester le mécanisme de différenciation, il y a un cas d'échec spécifique et des résultats faibles ou moyens dans les autres cas. Au travers des fautes de calcul, nous décelons des difficultés dans la structuration et la mise en œuvre du mécanisme de combinaison. On trouve des confusions d'opérations (la plupart du temps l'enfant effectue une addition au lieu d'une soustraction par exemple); la méconnaissance du sens des opérations (méconnaissance des termes « ôter », « enlever » l'enfant inverse les termes de l'opération); — dans la résolution des problèmes, des difficultés dans l'agencement d'une succession d'opérations.

Dans trois cas on note une faiblesse ou un échec au subtest d'analogies verbales qui nous donne une indication sur le mécanisme de combinaison.

Pour ce qui est du contrôle, on trouve des types d'erreur (en calcul) caractéristiques : erreurs de retenue ou de table; mauvaise disposition des chiffres; opérations non terminées ou oubliées.

COMMENTAIRES. — Sur le plan social et culturel les quatre familles se situent dans la même classe sociale d'ouvriers et de salariés d'un niveau culturel CEP ou inférieur.

Les deux cas où l'échec en calcul semble le plus marqué (J et L) ont des déficiences physiologiques plus ou moins importantes mais qui paraissent déterminantes sur le mécanisme d'organisation spa-

tiale (qui intervient en calcul). Chez tous les deux il y a un trait commun : la nervosité qui ou bien crée ou bien renforce la difficulté de contrôle : L est énurétique; J a une mauvaise latéralisation avec dominance gauche donc une gaucherie contrariée.

On doit considérer aussi dans le cas de M, l'existence d'une situation familiale exceptionnelle (famille de 8 enfants), qui impose à l'enfant (l'aîné) un rôle prépondérant et prenant d'aide pour sa mère (ce qui est autant de temps perdu pour le travail scolaire, ce qui est aussi une compensation à ses échecs scolaires dans la mesure où elle doit s'occuper de deux sœurs débiles).

4. ÉDUCATION STIMULANTE.

Nous comparons à ces enfants qui ont échoué de façon durable les résultats de deux enfants, de niveau intellectuel analogue, qui ont réussi à surmonter leur handicap grâce à la pédagogie stimulante des parents, des maîtres et du psychologue scolaire.

	N g										O g					
	F	O	H	O	H	O	H	O	H	O	H	F	O	H	O	H
CP.....	4	3	4	5					4	5						
CE1.....	3	8	6	2	4	5	3	4	4	4				4	4	5
CE2.....	WISC 109	4	2				WISC 111	3						4		
CM1.....	4	3	4	3	2	4	5	4	2	2			4	4	4	4
CM2.....	4			5			*						4	4		

On relève une tendance à l'amélioration des tests intellectuels, peut-être en relation avec celle des résultats scolaires. Ceux-ci sont marqués par des échecs spécifiques, en lecture et en orthographe pour O, dans les premières années, en orthographe pour N du CE 1, au CM 1. Ces deux enfants présentent des troubles de latéralité. O en outre a été opéré quatre fois pour strabisme. Tous deux ont

manifesté une vive anxiété, se traduisant en étourderies et en réveries chez N, en instabilité chez O. En dépit de ces circonstances défavorables, un redressement s'est opéré sur le plan scolaire au CM 1 : des relations confiantes se sont établies entre le maître et l'enfant; celui-ci, orienté vers des exercices de rattrapage, a pu surmonter ses échecs.

ATTITUDE DES PARENTS. — Les entretiens du psychologue scolaire avec les parents révèlent une éducation stimulante. Les parents s'occupent avec suite du travail de l'enfant et lui font partager leur désir de progression sociale (les parents de N, sont employés à l'E.D.F.; il veut devenir ingénieur rural. Le père de O est artisan, O au CM 2 désire devenir instituteur). Ils ont accepté la solution que leur a proposée le psychologue de cours de rattrapage ou de rééducation orthophonique. Ces garçons s'entendent bien avec leur père; N aime les jeux violents, il est gai et actif, on le punit parfois pour ses étourderies, pour son désordre; O est émotif (au Bestiaire il ne désire pas grandir, il accepterait d'être femme pour ne pas « travailler », et le Rorschach indique des sentiments d'insécurité et de revendication réprimée), plus dépendant : il semble que l'éducation maternelle soit protectrice; cependant, le redoublement du CM 2 lui a permis de reprendre confiance et d'obtenir des résultats excellents en calcul et en français. Le modèle paternel dans les deux cas semble décisif pour éviter à l'enfant, dans le premier cas, de tomber dans l'instabilité, dans le second de s'enfermer dans l'anxiété.

Ces résultats positifs sont d'autant plus notables que le contrôle des activités psychologiques laissait jusqu'alors beaucoup à désirer : on retrouve, aux tests de calcul, les mêmes types d'erreurs que chez les « surprotégés », jusqu'au CM 2. Mais les entretiens avec les enfants montrent qu'à ce niveau ils prennent conscience de leurs insuffisances, *dans la mesure même où ils font des progrès* et se persuadent qu'ils peuvent en faire d'autres. C'est ici que l'appui des maîtres et des parents doit intervenir : ce fut le rôle du psychologue scolaire de les rapprocher et de coordonner leurs influences, pour redonner confiance à l'enfant et motiver son travail par des perspectives d'avenir.

♦♦

Mieux que l'examen psychologique unique ou que l'anamnèse, l'étude longitudinale nous permet de saisir que la conduite scolaire ne dépend pas simplement d'aptitudes intellectuelles, ni même de

leur mise en œuvre grâce à un climat familial favorable : elle se construit dans le champ des relations interpersonnelles comme un aspect de ce dernier.

Les aptitudes n'existent pas indépendamment des exercices qui leur permettent de se manifester. Nous avons choisi les enfants de notre échantillon parce qu'ils avaient, dans les deux premières années, des résultats aux tests intellectuels situés dans les classes supérieures; au cours des ans on voit ces résultats fluctuer, en général dans le même sens que les résultats scolaires (5), et à l'échelle collective, les résultats à un même item varient d'une année à l'autre chez un même enfant : n'est-ce pas la preuve que les réactions de différenciation et d'intégration qui commandent ces résultats sont influencées, tout comme les travaux scolaires, par les méthodes intellectuelles acquises en classe et par le degré d'anxiété, ou de contrôle qui caractérise les conduites de l'enfant à un moment de sa vie ?

Particulièrement intéressants sont les « redressements » : un enfant comme O, aussi anxieux que F, aussi protégé que lui par sa mère, plus gêné que lui sur le plan corporel, et dont les résultats ne sont pas meilleurs, parvient au CM 2 à retrouver des aptitudes qui ne se manifestaient guère jusqu'alors, parce qu'il a été mis en mesure par le milieu « total » de transformer ses attitudes, et notamment à l'égard de lui-même et de son avenir.

Car ce sont ces attitudes qui nous paraissent, dans le déterminisme du succès, constituer le premier chaînon à considérer.

Chez tous les enfants qui échouent, nous trouvons un manque de contrôle, qui se traduit sur le plan scolaire par l'instabilité dans la différenciation, dans le respect des règles et des méthodes, dans l'utilisation des mécanismes les plus simples, comme les tables d'addition ou de multiplication. Ce manque de contrôle peut être mis en relation avec l'anxiété, manifeste ou latente, que nous découvrons dans les tests projectifs ou les entretiens. Mais ici s'arrêtent les ressemblances, car cette anxiété n'a pas la même histoire et ne se constitue pas dans le même contexte chez tous les enfants.

Elle est, dans l'éducation « sévère », liée à une opposition à l'adulte, à une protestation, souvent ouverte, contre la privation d'autonomie; il y a, chez les enfants de ce groupe, une visée d'ave-

(5) Cf. J. CONDREA. *Contribution à l'étude de l'épidémiologie de la débilité mentale*, Bruxelles, 1963, p. 52.

nir, une aspiration à progresser, qui les amène à souffrir de la dépendance objective dans laquelle ils sont tenus par leurs parents. Il y a donc chez eux une agressivité manifeste qui se traduit jusque sur le plan moteur par de l'instabilité — ce qui leur vaut, en classe même, reproches et punitions.

Bien différente est l'anxiété des enfants « couvés ». Ceux-ci ont été depuis leurs premières années tenus prisonniers d'une affection anxieuse de la mère, privés, garçons ou filles, d'un modèle paternel. Ils manquent de visée temporelle, leur travail n'est pas signifié par rapport à un but; ils ne cherchent pas leur autonomie, ils ne regardent pas du côté d'un métier, ils souffrent de leurs échecs, aussi bien en classe qu'avec leurs camarades, mais ont tendance à chercher une compensation soit dans l'affection maternelle, soit dans un substitut : par exemple l'affection pour un frère ou un ami. L'obstacle au travail ne sera plus alors l'instabilité mais la rêverie d'évasion, le manque de confiance en soi, la peur du maître.

L'anxiété des enfants dont les parents sont « indifférents » est d'une autre nature. Ils ont, eux, une visée d'avenir, mais elle est courte : ils aspirent à trouver dans un métier semblable à celui de leur milieu familial le moyen de se libérer des servitudes scolaires, de la passivité à laquelle ils les condamnent et contre laquelle ils protestent de façon élémentaire par l'instabilité motrice. Leur comportement manifeste ne traduit pas les oppositions ou les inhibitions des précédents. Et pourtant (les tests projectifs surtout le révèlent) il y a en eux une angoisse, un sentiment de culpabilité, qui se traduit par exemple dans la sensibilité aux punitions et les réactions d'agressivité. Peut-on faire l'hypothèse qu'il y aurait chez eux la prise de conscience, provoquée par les maîtres ou le psychologue, de potentialités qu'ils utilisent mal, et une sorte de protestation interne contre cette automutilation ?

On pourrait montrer de même que chez beaucoup de ces enfants existent des difficultés organiques, dont on peut penser qu'elles accroissent l'anxiété et bloquent les processus intellectuels. Mais leur intervention n'est pas directe; elle est médiatisée par les attitudes des parents à leur égard, par l'importance qu'ils leur accordent, et notamment par l'angoisse qu'ils conçoivent à leur sujet. Les difficultés de la latéralisation chez N, les opérations chirurgicales qu'il subit ne provoquent chez lui aucun traumatisme durable, tandis que chez un hyperprotégé, des troubles relativement secondaires développent des préoccupations qui peuvent aller jusqu'à l'angoisse de la mort, parce qu'ils ont été soulignés par l'anxiété maternelle.

Il faut considérer aussi, dans le champ interpersonnel, le rôle joué par la personnalité de chacun des parents et par leurs attitudes réciproques. La différenciation des enfants opposants et inhibés semble passer par des différences dans les comportements et inhibés le modèle paternel pèse lourdement sur les premiers, il est pratiquement absent chez les seconds, et nous avons vu qu'il leur arrive de le regretter. Ce modèle paternel a une double fonction : il présente à l'enfant, surtout dans les familles où la mère ne travaille pas, la perspective professionnelle qui donne un sens concret et proche au travail scolaire, il ouvre donc le champ des désirs de l'enfant, il le fixe sur les moyens à atteindre pour le satisfaire; d'autre part il introduit, dans les comportements quotidiens, le sens du contrôle. Quand cette deuxième fonction est valorisée aux dépens de la première, le père sévère n'est plus perçu comme modèle, et l'enfant ne peut intérioriser les critiques qu'il lui fait. Mais cette action du père ne peut être séparée de celle qu'exerce la mère : si elle « couve » son fils, le père provoquera une opposition sourde et anxieuse. Au contraire, si l'enfant ne trouve pas chez la mère la réponse à son attachement régressif (nous l'avons constaté dans l'éducation « laisser-faire ») il en résulte une réaction de fuite vers des activités extrafamiliales : jeux avec les camarades, aspirations professionnelles à court terme.

Il faut se souvenir aussi que l'enfant perçoit les attitudes des parents à son égard au travers de son personnage de frère, mais qu'il joue ce personnage de façon différente selon qu'il est l'aîné — protecteur ou tyran qui adopte avec ses cadets les attitudes de ses parents à son égard, ou parfois des attitudes opposées, en fonction de ses relations avec ces derniers — ou le cadet, qui jouit de l'indulgence de parents vieillissants, peu disposés à la sévérité, ou qui essaye de capter leur bienveillance par jalousie envers ses aînés.

Dans ce réseau d'interrelations qui permettent à l'enfant d'élaborer de façon plus ou moins claire le système de références qui va lui servir d'idéal du moi, il faut aussi considérer le rôle joué par les camarades. Ils fournissent un modèle simplifié de ce monde de pairs dans lequel l'adulte doit se situer. Grâce à eux l'enfant parvient parfois à compenser certaines carences familiales et scolaires. Les gratifications qui viennent des parents et des maîtres — lorsqu'ils lui manifestent leur affection, ou le félicitent pour ses réussites — ont pour résultat de constituer cet amour, ou cette estime de soi, indispensables à la conquête de nouveaux domaines. Nous voyons que sur ce point nos sujets sont très inégalement partagés : la méconnaissance dont ils sont souvent victimes leur enlève la

confiance en eux-mêmes — le dessin de la famille, le Bestiaire, sont significatifs à cet égard. Mais très différents sont les enfants qui peuvent s'affirmer devant leurs pairs et ceux qui ne le peuvent pas. Franche dans son groupe par les bonnes relations qu'il a avec des copains, N trouve dans les jeux une part du dynamisme qui lui permet d'effectuer son rattrapage; ce sont les jeux aussi qui font des enfants de parents « laisser-faire » des personnalités somme toute équilibrées.

Le rôle des maîtres enfin doit être évoqué. Il est capital : les enfants, dans les entretiens, font part de façon discrète de la perception qu'ils en ont. A côté de certaines passions, on trouve aussi quelques rejets : « il crie trop... » Lorsque le maître a pu déceler, au dessous de la turbulence, de l'instabilité ou de l'apathie les anxiétés et les blocages qui en sont l'origine, et qu'il a pu faire acquérir les méthodes intellectuelles indispensables au succès, l'enfant, on l'a vu, peut transformer profondément ses comportements scolaires.

En mettant ainsi l'accent sur le réseau de relations interpersonnelles au sein desquelles se forment les attitudes temporelles de l'enfant et son idéal du moi, on ne doit pas oublier l'influence de la société globale. Les entretiens ou l'observation des pratiques pédagogiques révèlent l'influence permanente et inconsciente des traditions et des idéologies. Les exigences, les comportements protecteurs, laisser-faire ou stimulants sont justifiés par les parents par des remarques sur la dynamique de l'évolution sociale; on voudrait voir l'enfant s'élever dans la hiérarchie, ou bien on se résigne à ce qu'il reste au niveau social de ses parents, ou encore on valorise les relations d'affection, le repli de la famille sur elle-même. Ces représentations sont en relation avec le niveau culturel des parents, qui peut varier sensiblement dans une même classe sociale, si bien que l'appartenance à celle-ci n'agit qu'au travers des conceptions idéologiques. La perception de la fonction de l'école chez les parents est elle aussi influencée par la tradition : il est assez fréquent de voir son rôle éducatif sous-estimé au profit de son rôle d'initiation au savoir. Cela peut rendre très lâches les relations entre certaines familles et les maîtres, et ceux-ci, mal renseignés sur les conditions de vie de l'enfant, ne peuvent pas lui apporter le soutien indispensable. La coupure entre la famille et l'école devient une quasi-institution.

Ces attitudes, ces idéologies, les familles ne les objectivent guère. Elles vivent trop enfermées en leur domaine, il est rare qu'elles se comparent les unes aux autres. Le rôle du psychologue scolaire

devient alors très important : en révélant les capacités de l'enfant, en explorant les sources de ses problèmes, nous avons constaté qu'il peut, en de nombreux cas, devenir pour l'enfant le meilleur des alliés, celui qui lutte le plus efficacement contre les difficultés qu'ont engendrées les institutions — lutte liée à l'entreprise de rénovation pédagogique.

J. ARNAL,

M.-T. BISSET,

C. BON,

L. BOUDOU,

L. GROS,

M. LAPEYRE,

P. MALRIEU,

G. MENNASEMAY.