

Pour une approche non dualiste des processus éducatifs  
et pour des rapports renouvelés entre psychologie et sociologie

**Christine Bouissou MCF, psychologie sociale et du développement.  
(IUFM Champagne-Ardenne)**

Dans le cadre de ce colloque, j'ai voulu mettre en perspective un certain nombre de travaux qui portent sur la compréhension de l'échec et de la réussite scolaires, travaux s'inspirant à la fois de la psychologie et de la sociologie et partageant me semble-t-il, un paradigme commun, non dualiste.

Ce paradigme non dualisme devrait permettre de dépasser le problème posé par la division du travail entre la sociologie des inégalités scolaires et la psychologie des apprentissages. Certains auteurs considèrent en effet que la sociologie des inégalités scolaires est souvent insuffisamment soucieuse des processus de transmission et d'appropriation des savoirs et que la psychologie des apprentissages est insuffisamment soucieuse des différents contextes sociaux et institutionnels dans lesquels les apprentissages ont lieu. Je me réfère ici en particulier à JY Rochex, pour qui cette répartition du travail peut constituer un obstacle à une meilleure intelligibilité des processus de production de l'échec et des inégalités scolaires (Rochex, 2001, p.348).

Bernard Lahire propose lui aussi de faire se rencontrer perspectives sociologique et psychologique car dit-il, '« à force d'insister sur le « ça se reproduit », on a fini par négliger le « ce qui se reproduit » et le « comment, selon quelles modalités ça se reproduit »'(Lahire, 1999, p.37-38).

L'enjeu qui se dessine donc est l'étude du « ce qui se reproduit » et du « comment ça se reproduit », en conciliant une sociologie des inégalités scolaires et la compréhension des processus cognitifs en jeu dans les apprentissages et les processus de différenciation sociale et scolaire.

Cet enjeu semble partagé par au moins deux perspectives : la psychologie historico-culturelle et la sociologie constructiviste. La psychologie historico-culturelle est ancrée dans les travaux de Meyerson, Vygotski, Wallon ; elle est aujourd'hui reprise et prolongée par des chercheurs tels que Rochex, Parot, Bruner.

Les sociologies constructivistes et/ou psychologiques actuelles portent sur des domaines variés. Pour alimenter une réflexion sur l'échec scolaire, ceux de Lahire et également ceux d'Elias sont particulièrement intéressants.

1. Pour la psychologie historico-culturelle, le développement de l'enfant consiste en l'appropriation des objets culturels propres à une époque et à un milieu. Ces objets sont des outils, des techniques langagières et intellectuelles, des concepts, des œuvres, des savoirs. Ils sont les produits non naturels, socialement élaborés et socialement transmis de l'expérience des générations antérieures ; ils sont le fruit de l'histoire et de l'activité humaine.

Ces instruments ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée ; au contraire, l'accent est

mis sur leur capacité de transformer le développement mental. L'appropriation restructure radicalement le développement du psychisme, lequel échappe ainsi à l'ordre du biologique, pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique de ces instruments extérieurs d'action et de pensée. Par le processus d'appropriation, les instruments extérieurs d'action et de pensée deviennent des instruments psychologiques (Rochex, 1995a).

Ces savoirs, ces outils présentent pour chaque sujet humain, un caractère d'extériorité, de contrainte et aussi de « normativité ». Les savoirs scolaires pareillement. Que faut-il entendre par-là ?

La normativité concerne les critères de vérité d'un savoir et les critères de pertinence des activités d'enseignement et d'apprentissage en rapport avec ce savoir. Seul l'accès à la normativité des savoirs permet de devenir « normatif », c'est-à-dire au sens de Canguilhem, capable d'instituer ses propres normes et donc de produire des activités et des énoncés nouveaux. Par l'appropriation des savoirs dont il aura accepté la normativité, l'élève saura produire un discours singulier qui ne soit pas le même que les discours qui l'ont précédé et qui fasse sens pour ceux auxquels il l'adresse ; il pourra non seulement être sujet singulier, mais entrer en rapport d'échange avec autrui (Rochex, 1992, Le Blanc, 1998).

Dans cette perspective historico-culturelle, le savoir institue le sujet, le transforme ; « la discipline est disciplinante » comme le dit JY Rochex. La contrainte est indispensable pour que le sujet puisse advenir, créer et élaborer lui-même ses propres normes, produire des activités et des énoncés nouveaux et, ce faisant, se transformer lui-même. Le sujet se singularise en même temps qu'il se socialise et qu'il s'hominise (ici, on s'écarte nettement de la perspective piagétienne).

Comment cela se passe-t-il auprès des élèves d'aujourd'hui ? Quel est le lien entre normativité et échec scolaire ? Les travaux de l'équipe Escol, d'E. Bautier et JY. Rochex en particulier, montrent que tous les élèves n'accèdent pas à la normativité des savoirs. Certains confondent l'acquisition de savoirs et la conformité aux normes de l'organisation scolaire, confondent les objets et disciplines d'apprentissage avec les tâches et exercices ponctuels qui les requièrent ; ils se situent au niveau du respect – hétéronome – de normes arbitraires (pour eux). D'autres s'interrogent, au-delà de ces tâches et exercices, sur la spécificité et la cohérence des disciplines, sur les principes généraux qui les sous-tendent, soit donc sur le sens de ce qu'ils apprennent ; ils se situent dans un rapport d'interrogation de la normativité des savoirs.

Quelle est la réussite de ces élèves ? On constate que les premiers, les hétéronomes, sont davantage en échec que les seconds, les normatifs. On peut remarquer que dans le premier cas, la norme est considérée comme une fin en elle-même (ce qui risque d'entraîner conformité et normalisation), dans le second cas, elle est perçue comme un moyen (ce qui est favorable à l'émancipation du sujet).

On retiendra donc l'idée d'une distinction importante entre normes (rituels, routines) et normativité, permettant de comprendre les difficultés cognitives et les réussites des élèves. La prise en compte de la normativité des savoirs, c'est-à-dire des principes épistémologiques qui les fondent, des lois qui les régissent, des contraintes qu'ils imposent aux élèves, est une dimension à ne pas négliger. Elle aide à interroger la pertinence des processus d'apprentissage du côté des élèves et la pertinence des processus d'enseignement du côté des enseignants (Rochex, 1993).

Pour finir sur l'approche historico-culturelle du développement et des apprentissages, soulignons qu'elle permet de mettre l'accent tant sur la réalité sociale de l'échec scolaire, que sur sa réalité cognitive. Elle encourage à développer des articulations entre analyses didactiques des savoirs et des processus d'enseignement et analyses socio-cognitives des positionnements des élèves.

2. D'autres travaux, proches des précédents, se situent du côté de la sociologie constructiviste. Ils fondent leur démarche sur l'idée qu'il n'y a pas de coupure ontologique entre le social et l'individu. Ils s'inscrivent dans une tradition qui « vise à lier de plus en plus finement l'économie psychique aux cadres de la vie sociale » selon les termes de Lahire (1999, p.52). Cette perspective non dualiste s'appuie sur l'idée d'une coexistence et d'une continuité entre deux parties d'une même totalité, suggérant ainsi que si la personne « est dans » le monde social, le monde social « est dans » la personne (vit dedans et est constitutif de). Le social ne se réduit pas au général ou au collectif, il gît dans les plis les plus singuliers de chaque individu ; en d'autres termes, la singularité individuelle est une composition sociale.

Lahire insiste sur l'idée que la subjectivité est constituée dans l'intersubjectivité « la conscience de tout être social ne se forme et ne prend existence qu'à travers les multiples relations qu'il noue, dans le monde, avec autrui ; elle est sociale par nature et non parce qu'elle serait influencée par un milieu social, un environnement social – de manière périphérique. L'homme est social de part en part, d'emblée et par constitution : parce qu'il est un être en relation et un être de langage » (Lahire, 1995, p.284-285).

On comprend donc que social et psychisme ne constituent pas deux réalités différentes l'une étant le produit de l'intériorisation de l'autre, mais deux appréhensions d'une même réalité ; et d'ailleurs, « la saisie du singulier passe nécessairement par une compréhension du général » (Lahire, 1999 , p.49)

Dans ses travaux Lahire considère que « la personnalité de l'enfant, ses raisonnements et ses comportements, ses actions et réactions vont être considérés insaisissables en dehors des relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la constellation familiale, dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intra-familiales » (Lahire, 1995, p.16).

C'est à partir des conditions d'existence des familles que s'élaborent tels rapports au travail, au temps, à l'espace, aux normes, à l'écrit, à l'école. Ces savoirs constituent des manières de se représenter le monde, et d'aborder les savoirs. Autrement dit, les modes de socialisation familiale participent à la structuration des dispositions sociocognitives et sociolangagières comme le montre B Lahire quand il réalise des portraits de familles. Sous cet angle sociocognitif et sociolangagier, les dispositions à l'œuvre dans les pratiques d'écriture (organisation, classement, hiérarchisation, anticipation) sont construites au travers des modes de socialisation familiale. Pour certains élèves, qui n'ont pas expérimenté ces pratiques en famille, le passage d'une culture orale où ils ont surtout appris « par corps » à une culture écrite n'est pas seulement une histoire de transformation du code – culturel - mais également et surtout une histoire de transformation de vision du monde (Lahire 1995).

Par ailleurs, la sociologie actuelle permet de faire un lien entre la pluralité des modes de socialisation et la diversité intra-individuelle. Les individus, pluriels, sont le produit complexe de divers processus de socialisation. On va alors s'intéresser aux individus dans leur diversité

intra-individuelle voire leurs contradictions plutôt qu'à leur unicité.

Dans le champ de l'éducation, c'est Lahire en particulier qui travaille à comprendre l'origine sociale de la diversité individuelle. Par exemple dans son étude des configurations familiales, et dans la démarche compréhensive qu'il met en œuvre afin de mettre au jour la diversité des influences familiales entrant en jeu dans le rapport à l'école de l'enfant – rapport à l'école également pluriel (mais on peut trouver des démarches semblables du côté des sociolinguistes, tels que Labov, 1976).

Cette étude a permis de comprendre que des résultats et des comportements scolaires singuliers s'expliquent par la prise en compte d'une situation d'ensemble. Cette situation est une interaction de réseaux d'interdépendance (familiaux et scolaires); ces réseaux entretiennent des relations sociales plus ou moins harmonieuses ou contradictoires.

Cette perspective repose sur des options méthodologiques :

Dans l'étude des configurations, les variables sont reliées dans des tissus sociaux spécifiques ; une variable prise isolément apporte moins d'information que si elle est insérée dans un réseau d'autres facteurs.

Cette approche suppose aussi de ne pas se centrer sur l'étude des cas les plus typiques, gommant ainsi les profils intermédiaires et/ou contradictoires, hétérogènes (Lahire, 2001).

Terminons par une dernière remarque anthropologique. La perspective non dualiste conduit à aborder les dimensions psychiques sans les exclure de leur contexte social d'émergence et d'existence. Elle s'appuie sur l'idée que les fonctions psychologiques et les catégories mentales ont une histoire et ne sont pas des invariants anthropologiques (Parot, 1996). Elle privilégie l'étude des variations sociales, historiques, géographiques, culturelles, plus qu'elle ne souligne le caractère universel des comportements, des compétences, des caractéristiques humaines.

Cette perspective rappelle que l'autonomie, l'identité, l'estime de soi, les compétences réflexives ou métacognitives sont historiquement construites.

N Elias par exemple a décrit l'évolution du processus de socialisation au cours des siècles, et a mis en évidence que « la représentation d'un moi séparé, extérieur à la société, telle que nous la connaissons aujourd'hui n'a pas existé à toutes les époques et dans toutes les sociétés » (Corcuff, 1995, p.23).

Les travaux de Lahire ont montré que l'autonomie et la responsabilité personnelle sont des valeurs inégalement présentes selon les cultures et selon les univers sociaux. Son approche anthropologique de la réflexivité ou des compétences métacognitives conduit à les concevoir comme des dispositions sociolinguistiques et sociopolitiques, non universelles, ancrées dans une époque, un type de structure sociale, et d'organisation politique.

Soulignons que dans une société fortement individualisante, les chercheurs ne sont pas à l'abri des modèles de pensée en vigueur dans leur contexte de vie, modèles valorisant plutôt l'autodétermination de soi, la raison et l'authenticité individuelle. et comme le disait Norbert Elias (1981, p.138), « le terme d'individu est particulièrement confus dans la mesure où 'il éveille l'impression qu'on parle d'un adulte sans aucune relation, isolé, et qui n'a jamais été enfant' ». Ceci nous engage à une certaine réflexivité vis-à-vis de nos pratiques de chercheur : « Derrière les termes individu et société, nous considérons automatiquement qu'il se trouve des substances, des choses bien visibles et tangibles, ce qui nous fait apparaître l'individu et la société comme deux choses différentes, comme s'il s'agissait d'une table et d'une chaise » (Corcuff, 1995, p.23).

La contextualisation et l'historicisation des objets d'étude permettent d'éviter leur réification

ou leur psychologisation.

## Conclusion

Comment concilier une sociologie des inégalités scolaires et la compréhension des processus cognitifs en jeu dans les apprentissages et les processus de différenciation sociale et scolaire ? J'ai donné quelques pistes inspirées de travaux actuels et plus anciens, dont le point de rencontre me semble être leur perspective non dualiste des rapports entre psychisme et social.

Au-delà du constat des inégalités et de leur reproduction, ils peuvent aider à expliquer « ce qui se reproduit » véritablement et « comment ça se reproduit », conduisant (en tout cas c'est qu'ils souhaitent) à des constats moins lapidaires que le « tout est joué d'avance » ou le « tout est possible ».

Un tel dialogue entre psychologie et sociologie est ancien, puisque Vygotski et Elias déjà, l'un psychologue, l'autre sociologue, ont fait la critique de la conception d'un « social périphérique », montrant ainsi que la révision de l'opposition individu / société implique des transformations dans les rapports entre psychologie et sociologie (Mucchielli, 1994, Lahire, 1995, Rochex, 1995b).

Ce dialogue suppose un partage d'options épistémologiques et anthropologiques, transcendant les divisions académiques. Il ne va pas sans conséquences, comme on l'a vu, bien sûr sur les problématisations fondant les recherches, mais aussi sur les choix méthodologiques.

- Références ⇒ Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*, Paris : Nathan.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de familles, heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Lahire, B. (1999). Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CVI, 29-55.
- Lahire, B. (2001). Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CX, 59-81.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*, Paris : Puf.
- Mucchielli, L. (1994). Sociologie et psychologie en France, l'appel à un territoire commun : vers une psychologie collective (1890-1940). *Revue de synthèse*, 3-4, 445-483.
- Parot, F. (1996). *Pour une psychologie historique hommage à I Meyerson*, Paris : Puf.
- Rochex, J.Y. (1992). Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire, Thèse de Doctorat, Université Paris 8.
- Rochex, J.Y. (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation, *Futur antérieur*, 19/20.
- Rochex, J.Y. (1995a). L'enfance, appel de culture. La psychologie du développement est-elle nécessairement « puérocentrique » ? *Le Télémaque*, Philosophie et éducation, 2.
- Rochex J.Y. (1995b). Pour une psychologie historico-culturelle. *Perspectives Documentaires en Education*, 35, 7-35.
- Rochex J.Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 23 (2), 339-359.

