



LA TRANSMISSION DU SAVOIR
COMME PROBLEME CULTUREL
ET IDENTITAIRE

Réuni sous la direction de
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech

UNIVERSITE CHARLES DE PRAGUE
EDITIONS KAROLINUM
—2001

THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE
AS A PROBLEM OF CULTURE
AND IDENTITY

Edited by
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE
THE KAROLINUM PRESS
2001

Cet ouvrage bénéficie du soutien financier généreux de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

This book has been published due to the generous financial support of the Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Préface -----	7
Preface -----	13
Introduction -----	21
I. Cultures et formes scolaires / Cultures and modes of schooling	
Cultural continuity, education, and religious identity: The case of Italian Waldensians	
FRANCESCA GOBBO -----	27
Anglicized models in the teaching of bilingual children	
PETER WOODS, MARI BOYLE, NICK HUBBARD -----	51
A propos des cahiers d'élèves	
ANNE-MARIE CHARTIER -----	69
II. Pratiques scolaires, pratiques domestiques / School and home activities of learning	
Usages et sens de la copie à l'école primaire	
JACQUES BERNARDIN -----	91
Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: Appropriation des savoirs et élaboration de soi	
JEAN-YVES ROCHEX -----	107
Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant	
STANISLAV ŠTECH -----	121
Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires	
BERNARD LAHIRE -----	133
III. Pratiques langagières à l'école / Language practices at school	
Les formes de la transformation des textes littéraires par les enfants	
IDA VIKTOROVÁ -----	155

The interaction of speech norms in school communication ROMANA PROUZOVÁ -----	165
Lexicographic practices of primary school pupils MIROSLAV KLUSÁK -----	175
Qu'y a-t-il du récit, dans la « literacy »? MILOŠ KUČERA -----	191
Solving mathematical verbal tasks with primary school pupils MIROSLAV RENDL -----	207
IV. Les enfants entre eux: la culture non-scolaire à l'école / Children among children: their lore at school	
Violence and imitation DAVID DOUBEK -----	223
Knowhow dans les jeux d'enfants DANA BITTNEROVÁ -----	233

Préface

« *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* » présente, à une exception près, les actes du colloque au même titre.

Le colloque s'est déroulé du 16 au 18 septembre 1998 à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles; il a été organisé par son Département de psychologie.

Trois institutions de la République Française ont donné leur support moral et matériel à l'action et à la publication de ses documents: le Centre Français de Recherche en Sciences Sociales, dirigé à l'époque par Mme Françoise Mayer; l'Institut Français de Prague, avec M. Stanislas Pierret en tête et avec son collaborateur, M. Dominique Geslin; la Maison des Sciences de l'Homme à Paris, avec le directeur, M. Maurice Aymard et sa collaboratrice, Mme Olga Spilar.

Les communications du colloque ont été, dans la plupart des cas, réécrites pour la publication. Les discussions parfois intéressantes ne sont pas reproduites ici: c'est au lecteur de se les imaginer, s'il en faut. Voici néanmoins quelques renseignements sur les auteurs et le contexte de leur travaux pour faire approcher l'ambiance du colloque et les facteurs qui l'ont influencée.

A la publication participent les chercheurs de l'Italie (1), de l'Angleterre (1 + co-auteurs), de la France (4) et de la Tchéquie (8).

Francesca Gobbo enseigne à l'*Università degli Studi* à Padoue. Dans ses travaux sur les minorités, elle se déclare à juste titre influencée par le célèbre anthropologue John Ogbu, avec lequel elle a collaboré pendant ses études aux États-Unis. On pourrait voir en elle ici le représentant de cette tendance américaine de l'anthropologie de l'éducation qui est la filiation plus ou moins directe de la « grande » anthropologie culturelle.

Peter Woods de la *Open University* à Milton Keynes est *the leading figure* de la fameuse et puissante ethnographie de l'éducation britannique (*educational*

ethnography), plus sociologique (se réclamant surtout de l'interactionnisme symbolique) qu'anthropologique (comme le sont les Américains): l'ethnographie dans le nom fait ici allusion à la méthode du travail de terrain et non pas à l'ethnicité.

Dans le texte présent, écrit avec ses disciples *Mari Boyle* et *Nick Hubbard*, P. Woods traite pourtant le problème culturel ethnique en école anglaise. Cela le rapproche, par l'aspect minorité/majorité, aux inspirations anthropologiques « américaines » de F. Gobbo. De manière intéressante et inattendue cette proximité dessine dans le parcours des textes comme une figure de chiasme des positions.

À savoir, les vaudois de Francesca Gobbo, une minorité étroite, historiquement une secte hérétique, adoptent dans leur école un programme universel (européen), en jeu de mots, plus « catholique » que la majorité italienne-même la jeunesse de cette majorité en est attirée. C'est sûrement pour le climat confidentiel, familial, bref communautaire, « sectaire » dans la transmission de ce curriculum. Ou est-ce qu'elle y joue aussi la force de la marque, du nom permettant une différence vis-à-vis du milieu? On a l'impression que chez les membres de la minorité, chez les « internes », ce sens existe aussi: comme s'il était permis de faire concession sur tout dans le maintien d'une identité culturelle, sauf sur le nom, sauf sur les générations et leurs monuments, sauf sur les tombes.

Les instituteurs anglais ont la meilleure volonté de respecter les différences culturelles des enfants de Punjab minoritaires et de leur donner ce qui leur revient. Mais en faisant de ces enfants des élèves anglais (et on se demande quelle part de l'influence appartient au substantif et à l'adjectif), ils les imprègnent par la culture anglaise traditionnelle dans tous les aspects de la vie scolaire, des rituels jusqu'aux disciplines comme les mathématiques et l'histoire... Les parents craignent pour leurs enfants la diminution de l'identité originaire: p.e. que s'éteigne la parole des enfants échangée avec leurs grands-parents, le lien des générations.

Ces deux textes montrent clairement que l'idée du *hidden curriculum* reste productive: elle nous (chercheurs, éducateurs, adultes...) empêche de voir les phénomènes éducatifs comme un seul plan, sous un seul angle.

Les chercheurs français (A.-M. Chartier; J. Bernardin et J.-Y. Rochex; B. Lahire) appartiennent aux trois orientations différentes dans leur pays, en France, même si sympathisantes mutuellement. Dans le contexte international du colloque leur similitudes deviennent plus marquées.

Dans les textes décrivant les classes françaises apparaissent des prénoms du monde entier – mais les chercheurs ne se soucient pas beaucoup de l'appartenance des élèves à des couleurs locales. Cette appartenance est remplacée par la position socioculturelle de la famille. Et en même temps, les esprits de diverses disciplines scolaires s'organisent suivant le spectre divin de l'écriture. Cela signifie à la limite soit d'après le métalangage du savoir (le concept), soit d'après sa fixation normée (l'orthographe).

Il est possible que cette différence reflète non seulement des options différentes chez les chercheurs, mais principalement celles dans les modes de pensée scolaire et politique en France contre dans les pays anglosaxons, dans les « grandes » idéologies et styles nationaux.

Le point souligné par les auteurs français (et qui les rapproche de F. Gobbo et de P. Woods, M. Boyle et N. Hubbard), c'est qu'en travaillant dans la tradition française célèbre de la reproduction scolaire des différences sociales (voir surtout l'œuvre de P. Bourdieu), ils ne se contentent pas de corrélations entre le capital culturel et le succès à l'école, mais qu'ils examinent les pratiques par lesquelles une répétition éventuelle se réalise.

Anne-Marie Chartier de l'*Institut National de Recherche Pédagogique* à Paris est connue par ses travaux (souvent en collaboration avec Jean Hébrard) qui analysent « l'invention » historique des formes et instruments de transmission scolaire, et les comparent avec les actualisations successives jusque dans les contextes contemporains: ici, c'est le cas des cahiers. C'est l'écriture dans les cahiers qui établit le statut des disciplines pour les élèves (avec l'écriture fréquente et évaluée comme le français et les mathématiques; avec l'écriture plus rare, moins stricte; sans écriture); comme le poids de l'écriture grandit, le degré primaire se secondarise.

Jacques Bernardin et *Jean-Yves Rochex* font partie de l'équipe *E.S.COL. (Éducation, Socialisation, Collectivités Locales)* de l'*Université Paris VIII*. Ensemble surtout avec E. Bautier et B. Charlot, ils sont connus entre autres d'avoir introduit le concept du *rapport au savoir*: celui-ci fait différence entre les élèves des milieux favorisés contre défavorisés (la banlieue, les zones d'éducation prioritaire...).

J. Bernardin nous montre ici l'éventail sémantique entier de ce que l'on comprend sous les termes « la copie, copier » – le bras indicateur va d'une pratique d'obéissance vers la « calligraphie » et plus loin vers le réusage, vers la copie pour soi – en fonction du rapport au savoir dans les écoles sociologiquement différentes.

Jean-Yves Rochex étudie ici « les nouveaux lycéens », une population contemporaine, changée qui aspire au baccalauréat, mais qui n'atteigne pas

toujours la compréhension du savoir comme objet de nature spécifique et destinée à un traitement spécifique, donc pas à n'importe lequel – toutes les portes ne sont pas bonnes et les malendus et refus des élèves ne deviennent pas de hérésie élaborée, de subculture ici (voir au contraire p.e. le valeurs autonomes chez les « mecs », *the lads* d'un P. Willis britannique).

Bernard Lahire de l'Institut Universitaire de France et de l'Université Lumière Lyon II est très connu par ses travaux sur la culture écrite – ce concept, se fondant entre autres sur les idées de Jack Goody (anthropologue britannique, mais peut-être plus populaire en France), passe dessus des cultures ethniques ou nationales (la Bible comme le Coran sont surtout des livres.)

Comme les résultats scolaires ne coïncident pas toujours avec le niveau socioprofessionnel des familles, l'auteur se penche sur les pratiques concrètes de la transmission, mais de manière intéressante non pas à l'école, mais justement dans la famille – qui est postulée ainsi comme un autre gymnase ou lycée de l'écriture.

Les chercheurs français ne se réclament ni de l'anthropologie (comme discipline maternelle), ni de l'ethnographie (comme méthode): ils font plutôt partie des sciences de l'éducation françaises. Mais grâce à leur travail dans le terrain, leurs données sont aussi empiriques et détaillées comme chez Francesca Gobbo et chez Peter Woods, Mari Boyle, Nick Hubbard. L'apparition de ces trois groupes de chercheurs ici ensemble donne au lecteur une occasion assez rare de contempler en modèle de miniature les grands courants de la recherche sociale en sciences de l'éducation mondiales.

Les auteurs tchèques (*D. Bittnerová, D. Doubek, M. Klusák, M. Kučera, R. Prouzová, M. Rendl, S. Štech, I. Viktorová*) sont dans la plupart des cas les membres du Groupe pragoise de l'ethnographie de l'école, fondé en 1991 sous le parrainage de l'E.S.COL. et de Peter Woods en même temps. Ce groupe, installé à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles, poursuit actuellement une recherche longitudinale sur les enfants de l'âge scolaire, avec l'ambition d'une psychologie culturelle du développement.

Comme la recherche est loin d'être finie, les textes tchèques font l'impression de préliminarité; comme elle est orientée culturellement, chacun y présente un thème culturel partiel, sans une vue globalisante; comme elle est orientée plutôt sur le développement psychique, les données sociologiques (de l'actualité historique) et ethniques n'y sont pas toujours suivies ou disparaissent au profit des traits généraux, plus formels.

Stanislav Štech ne pointe pas des catégories socioculturelles des familles comme le fait Bernard Lahire (même s'il est d'accord avec lui que beaucoup de travail scolaire se fasse à la maison), mais passe directement au tumulte des débats familiaux devant l'école, devant ce temple dont les oracles semblent de répondre toujours plus ou moins la même chose: « ce sont vos enfants, et ils ne sont plus à vous ».

Les auteurs suivants cherchent l'explication des actions et des fautes des enfants dans l'autorité d'une norme culturelle concurrente à la solution « juste » et présente comme un autre genre, p.e.

Ainsi, *Ida Viktorová* sauve, entre autre, de l'opprobre la stratégie enfantine *copy and delete* dans le traitement des belles-lettres, en s'appuyant sur la valeur des formules stylistiques, apparemment « vides » (on ne peut pas tout dire par ses mots propres).

De même, *Miloš Kučera* montre que pour tester la compréhension d'un récit, on ne peut se dispenser d'en analyser les valeurs esthétiques, et pas seulement le contenu approximatif (au risque de confondre un récit avec le genre de l'exposé).

Romana Prouzová se pose la question de la concurrence du tchèque commun (existant dans la forme parlée) avec le tchèque officiel, public, la norme scripturaire (« standard »): mais celle-ci est enseignée sous sa forme scripturale seulement ou dans son moule, sans une oralité adéquate.

En se penchant sur les explications des mots du vocabulaire par les élèves, *Miroslav Klusák* évite de les caractériser directement par les stades intellectuels fatals, et invoque la diversité lexicographique des genres comme la définition logique, la devinette, le cas.

Dans son analyse des tâches verbales, *Miroslav Rendl* démontre que la compréhension du texte est postérieure à sa solution mathématique (et non pas antérieure comme les mathématiciens pensent parfois): sur la route il y a un abîme, on prend la vitesse et on saute dessus, ou pas.

Les deux auteurs suivants amènent sur la scène les normes culturelles et le savoir qui ne sont plus enseignés par les maîtres: mais qui n'en sont pas moins obligatoire ou moins « durs ».

Chez *David Doubek* (sur les traces d'un René Girard français) la transmission devient la communication par l'éclat des choses exhibées et des signaux de miroir accrochées sur elles: *se vanter de quelque chose, frimer, « to display »* fait appel à l'autre et craint en même temps son admiration.

Dana Bittnerová expose la problématique plus classique des jeux folkloriques, mais dans la perspective intéressante en « savoir faire » (analogie avec le capital culturel familial). Pour la transmission est décisif ici le poids

social du jeu; ainsi c'est, p.e., le fait de la majorité des joueurs qui explique que le fameux noyau éternel des jeux persiste.

L'idée de la *transmission* peut mener au bout de compte à un relativisme au sujet de ce qui vaut la peine d'être transmis. (Et finalement, la culture n'est probablement rien d'autre qu'un éventoir des procédés pour empêcher les individus de paniquer, de perdre la respiration devant la mort.)

Mais justement, cette position porte des avantages: en comparaison avec celle qui refuse la transmission comme étant conservatrice ou rétrograde, au nom d'une réforme scolaire impérieuse et définitive cette fois-ci, abolissant le transmis et libérant la créativité de l'individu: cette source des valeurs éternelles, claires a priori car nôtres, bien sûr.

La transmissivité contient nécessairement une descriptivité qui mène à la prudence dans les conclusions, au respect de plusieurs plans de significations et à la liberté de traiter même les notions « malpropres » (comme « la copie » plus haut qui devrait nuire à l'expressivité de l'enfant) sans émotions fausses.

Prague, le 5 mai 2000
Miloš Kučera, Stanislav Štech
(les organisateurs du colloque)

Preface

The present volume is proceeding from the colloquium "*The transmission of knowledge as a problem of culture and identity*" (with the exception of one text). This scientific meeting was held in September (16th-18th) 1998 in Prague at the Faculty of Education of the Charles University by the Psychology Department. There are three institutions of the French Republic which gave their moral and financial support to the happening and to publication of its documents: the *Centre Français de Recherche en Sciences Sociales*, directed at that time by Mrs. Françoise Meyer; the *Institut Français* in Prague, with Mr. Stanislas Pierret (head) and his collaborator, Mr. Dominique Geslin; the *Maison des Sciences de l'Homme* in Paris, specially its head, Mr. Maurice Aymard and his collaborator, Mrs. Olga Spilar.

The papers of the colloquium have been rewritten almost completely for the publication. Discussions, sometimes interesting, are omitted now and left to the reader. But we would like to add some information about the authors and the context of their work in order to draw a little the *ambiente* of the meeting and its determinations.

Participating in this book are – authors from Italy (1), Great Britain (1 + co-authors), France (4) and the Czech Republic (8).

Francesca Gobbo is lecturing at the *Università degli Studi* at Padua. In her works she is mentioning the influence on her by the important American anthropologist John Ogbu – she has collaborated with him during her studies in the United States. We could see in her here, in the colloquium, a representative of this American tendency in the *anthropology of education* – this one is the more or less direct filiation of the "great" cultural anthropology, the mother-discipline.

Peter Woods from the *Open University* in Milton Keynes is the leading figure of the famous and powerfull British *educational ethnography*, which is perhaps more sociological (influenced namely by the social interactionnism)

than anthropological one: the “ethnography” means here the method (the field work, namely), not the ethnicity as the topic.

Nevertheless, here together with *Mari Boyle* and *Nick Hubbard*, P. Woods examines the cultural problem of ethnicity in the English school. So, by treating the majority/minority problem he moves close to the “American” inspiration of F. Gobbo. It is very interesting to see, how the two texts are drawing in fact across by their lines.

The Waldensians of Francesca Gobbo, a restraint minority, historically a sect of heretics, are administering in their college a very European curriculum, a more universal, more “catholique” one, than that of the purely Italian majority. Even the children, the youth of this majority are attracted. This is surely caused also by the non-anonymous, confidential, family like social atmosphere, with many links in the community, the “sect” in the figurative sense. What is also the role of the name, of the mark that gives the difference, and through it, the identity? We can get the impression that this reason is perhaps the most important for minority members and continuators: there is only one concession prohibited in the maintainment of a minority – to abandon the name, the generations, the toms.

The English teachers of Peter Woods, Mari Boyle and Nick Hubbard will respect the cultural differences of their Punjab children, give them all what they need. But in educating them to English pupils (and we may try to evaluate what is more influential here, the substantive or the adjective), the teachers are impregnating the children by the traditional English culture in all the aspects of school life, from the rituals to the subjects as the mathematics or history. And the parents are afraid their children will lose the original identity, e.g., their capacity to exchange words with the grandparents, the connection between the generations, the name.

These two texts are demonstrating clearly that the notion of *hidden curriculum* keeps its productivity; with it, we (scientists, educators, adults...) are no more allowed to reduce educational phenomena to one particular level, to see them from one perspective only.

The French authors included in the present volume (Anne-Marie Chartier, Jacques Bernardin, Jean-Yves Rochex, Bernard Lahire) are representing in France three orientations, which are close together, but perceived different. The international context here is stressing their similarities.

In the French texts coming from French classrooms the first names of the whole world are cited, but the scientists are not so intrigued with the local colours at the teams’ strips – the actual sociocultural position of the pupils’ family

is more important. In the same time, the power of the spirits of the different school subjects has diminished in front of the spectre of *écriture* (which means not only the writing, but the scripture, too): they are studying forms and techniques of this written culture between the orthographic correctness, on the one hand, and the metalinguistic concepts, on the other hand.

It is possible that this difference is reflecting not only the diversity of options adopted freely by the scientists, but is pointing also to the “national” specificity of ideologies, of the political and educational thought in France versus in the Anglosaxon countries.

There is certainly a point stressed in common by the French researchers, and, in the same time, approaching them to F. Gobbo and to P. Woods with M. Boyle and N. Hubbard: they are doing their work in the famous tradition of the reproduction of the social inequalities through the school (see the path-breaking books of P. Bourdieu), but they are not only constating the eventual correlations between the sociocultural position of the family and the school success or failure – they are studying very close the practices in home and in school, the ways of reproducing.

Anne-Marie Chartier, historian in the *Institut National de Recherche Pédagogique* in Paris, is known for her works (sometimes in the collaboration with Jean Hébrard) analyzing the forms and instruments of the school transmission (especially the writing practices and tools) from their “invention” (directly in the school or through adaptation by the school) to further and further actualisations till the contexts of today. In the present volume, that’s the case of the school note and exercise books and of their role in writing. The use of these books establishes the criterion of the hierarchy of the subjects for primary school pupils: there are lessons with their special book, writing in it and evaluating it every day (as mathematics and French language), lessons with rather non systematic writing and evaluating, and finally lessons without it; the growing weight of writing makes that the primary school is “secondarizing” itself.

Jacques Bernardin and *Jean-Yves Rochex* are members of the research group *E.S.COL. (Education, Socialisation, Collectivités Locales)* from the *Université Paris VIII Saint-Denis*. This team with *Élisabeth Bautier* et *Bernard Charlot*, is known to have constructed the concept *rapport au savoir* (relation to knowledge) and demonstrated its productivity in the understanding of processes of the school differentiation between the pupils in the wealthy areas and those in the poor milieu (the suburbs, e.g. the so called Educational Priority Areas, *Zones d’éducation prioritaires*).

Jacques Bernardin is showing in his text the semantic variations of the words “to copy”, “the copy” which are pointing to a practice of discipline, a more calligraphic than scriptural one, or to a practice done for oneself as a tool for learning and thinking. These differences are indications of diversity in the *rapport au savoir*, present in school which are sociologically different.

Jean-Yves Rochex examines the situation of the so called *new lycée students* (*les nouveaux lycéens*), its means of the pupils coming from the “simple folk” (*milieux populaires*) which are attending nowadays in very great number the lycée – to the contrary of their parents who had not had this chance some ten twenty years ago. The analysis exhibits the misunderstandings and the opacity in the situations of learning and of the topics learned: the pupils are interpreting frequently the task in the manner which does not permit them to develop that intellectual work which is here requested. The notion of misunderstanding seems to be more pertinent here than those of the culture of resistance to school, found and used by Paul Willis for the description of the attitude to school in the British adolescents from the working class, the famous “lads”. The Rochex’s study is also reflecting the educational and teaching practices in the lycées.

Bernard Lahire, sociology professor at the *Institut Universitaire de France* and at the *Université Lumière Lyon II* is known for his works on the relationships between school inequalities and the written culture, this latter concept being influenced by Jack Goody (the British anthropologist, but perhaps more popular in France): it passes over the ethnic or national cultures (e.g., the Coran of an Iranian child is a holy scripture as the Bible is for a Protestant French nationality pupil). The author’s aim is to explain why the results at school do not coincide allways with the socioprofessional level of the pupils’ families; for this he is examining closely the practices and habits of writing and their underlying conceptions not in school, but in family – which is very interestingly postulated as an other gymnasium or lycée for exercise.

The French scientists participating at the colloquium do not put their names on the cultural anthropology as their origine, nor on ethnography as their method – they belong rather to different branches of the sciences of education. But through their work in the field they are collecting data in riches and details as F. Gobbo and P. Woods, M. Boyle, N. Hubbard do. So, the participation of these three groups together here gives the reader a quite rare chance to look, like in a reduced scale, at some very interesting movements in the educational research.

The Czech authors (Dana Bittnerová, David Doubek, Miroslav Klusák, Miloš Kučera, Romana Prouzová, Miroslav Rendl, Stanislav Štech, Ida

Viktorová) are members of the Prague Group of the Educational Ethnography, founded in 1991 under the double auspices of E.S.COL, and of Peter Woods. The Group, which siege is at the Faculty of Education of the Charles University, carries out nowadays a longitudinal research on the school age children, in the perspective of a cultural developmental psychology.

As the research is not yet at the end, the texts of it have a rather preliminary fashion; as the research is divided in particular topics, managed by individual researchers, nobody outlines any global, holistic vision; as the research is focused rather on the mental or identity development, the authors mention not so often the sociological and historical, nor ethnic data and prefer sometimes more formal, general, “inner” characteristics.

This way, *Stanislav Štech* is giving less attention to the sociocultural data than Bernard Lahire does – even if they agree there is much work, formal and informal, done at home, in families. He goes directly to the tumult of family voices in front of the school, of this temple the different oracles of which seem to repeat the same message: *your children, but no more yours*.

The authors of the following texts are trying to find the explanation of results, which could be evaluated as faults, as against the norm by some experts, in the concurrent authority of another cultural norm (which can be present in the context as a different genre of discourse).

So, *Ida Viktorová* is saving, e.g., from the shame the pupils’ strategy *copy and delete*; she is showing how important is it to conserve some stylistic, apparently empty formulae when children reproduce, edit literary texts (it is impossible to translate completely belles-lettres in “one’s own words”).

In a similar way, *Miloš Kučera* tries to demonstrate at an example from a world-spread reading ability test that for evaluating the comprehension (succesfull reading) of a text, it is necessary to ask after its aesthetical values and not only after the facts and actions (a narrative text is not an expository or documentary one).

Romana Prouzová is pondering over the co-existence of the “common” Czech language (which is used as the most frequent spoken form) and of the more official, standard form, based originally on the written, literary model, although it has also a very large oral use (e.g. in a public conversation, by an official meeting, in institutions, often in school...); the author observes the shifting of children from one register to the other and finds that it is not given enough occasions of a really oral manner in the teaching of the standard form – which is kept too close to its written version.

When examining explications the children are giving to the words of vocabulary, *Miroslav Klusák* does not make them to correspond directly to the

phases of mental development and makes to appear some cultural or “professional” practices of lexicographic or metalinguistic activity, such as the logic definition, the riddle, the case.

In analysing the solving of “verbal” tasks in mathematics, *Miroslav Rendl* demonstrates that the eventual comprehension of the text, the language of the task follows after its mathematical solution, and not at the contrary, as the common sense of us and of some experts in mathematics, too, presupposes (this would be more natural); there is a gap, so you take your time for a run-up, and then, you jump ahead...

The two last studies are introducing norms and knowledge which is not transmitted to children by the teachers or parents, but by children themselves; nevertheless, this latter can be formal and controlled to the same degree as the former.

David Doubek is working under the literary inspiration by the French author René Girard; here, the transmission becomes the communication through the glitter of the things exhibited and through the signs by pieces of mirror, projected on them from our greedy eyes and hands: to “display” (to pose, the French *frimer*) is a behaviour which appeals the other who is logically necessary, but who is in the same time dangerous in his admiration.

Dana Bittnerová is working in a more classic manner on the children social (folklore) games and their transmission in the groups, in the interesting perspective of their know-how of the rules (which could be seen as an analogy to the cultural capital of the families, known from the French texts). The authority and the social “weight” of the player(s) seems to be very important for the transmission and explains also the perpetuation of the core corpus of games from a generation to an other (the authority here means the majority of players).

The idea of *transmission* could perhaps finish with the relativistic doubt of what is worth to be transmitted. (And finally, the culture and its only one precious knowledge consists perhaps in nothing other than a repertoire of means how not to be panicked, how to hold the normal respiration in front of the death.)

But precisely, this position can be scientifically productive in comparison with that one which is condemning the transmission: be conservative, retrograde, against the necessary, true and final school reform liberating creativity of the lonesome individual...

To study the process of transmission implies to describe carefully and be circumspect in interpretations and judgements, to respect more than one level

of meaning; and in the same time, it enables the researcher to feel free to handle topics or names which would be normally too dirty (see, e.g., above the “copy” which is usually considered as inhibiting and torturing the kids) and be free from false feelings.

Prague, May the 5th, 2000
Miloš Kučera, Stanislav Štech
organizers of the Colloquium

Introduction

JEAN-YVES ROCHEX

Nécessaires, aussi bien pour la survie et la transformation des sociétés que pour l'institution et le développement des sujets¹, la fonction et les activités de transmission apparaissent néanmoins comme étant éminemment problématiques. Leur nécessité résulte du caractère superorganique, artefactuel et excentré de la culture humaine – patrimoine accumulé hors de l'organisme – sur lequel ont insisté tant Vygotski, Bruner et Wallon que Leroi-Gourhan ou Lucien Febvre. Quant à leur caractère problématique, il provient, d'une part, de ce que ce patrimoine d'objets sociaux, d'outils, de modes d'usage, de discours, de concepts et d'œuvres qu'est une culture ne peut être approprié que de manière partielle et donc partielle par chaque sujet et, d'autre part, de ce que chacun des objets qui constitue ce patrimoine, bien loin de se donner à lui de manière immédiate et transparente, « se présente à chaque individu comme un problème à résoudre »², dont la résolution requiert la médiation d'autrui sans pour autant être jamais acquise d'avance.

L'appropriation de ce que Wallon nommait « les instruments intellectuels et les formules différenciées d'action » qui nous permettent de penser et d'agir sur le monde, dont il rappelait qu'ils constituent un matériau « qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer à son propre usage »³, requiert bien évidemment un travail cognitif de la part du sujet, mais elle est très loin de s'y limiter. Si l'apprentissage, formel ou informel, peut être considéré, selon

¹ Il convient d'insister ici sur la polysémie du mot sujet attestant que l'on ne peut être institué comme tel et devenir auteur de ses actes que si l'on parvient à « négocier » avec le fait d'être assujéti à et par une chaîne de transmission faite de contraintes et de normes, et qui transcende les histoires et les volontés personnelles et, par là même, les rend possibles: « L'individu mène une double existence: en tant qu'il est à lui-même sa propre fin, et en tant que maillon d'une chaîne à laquelle il est assujéti contre sa volonté, ou du moins sans l'intervention de celle-ci » (FREUD, Sigmund. *Pour introduire le narcissisme*, 1914).

² LEONTIEV, Alexis. *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions sociales, 1976.

³ WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.

la formule de J. Lave et E. Wenger⁴, comme processus d'affiliation et de participation à une communauté de pratiques, ce processus apparaît dès lors comme étant indissociablement cognitif (lié aux techniques, matérielles ou intellectuelles, dont on vise l'appropriation et l'exercice), subjectif (lié aux négociations de soi à soi que requièrent cette affiliation et cette participation), et intersubjectif (lié aux négociations avec autrui non seulement des significations sociales mais des sens personnels qui s'incarnent dans ces pratiques et dans leur transmission-appropriation). Il prend nécessairement place dans des contextes culturels et institutionnels régis par des pratiques et des dispositifs, des discours et des représentations, des statuts et des rapports spécifiques. L'apprentissage ne se réduit donc jamais à l'appropriation, et encore moins à l'intériorisation cognitive des objets et modes de faire concernés. Il est toujours simultanément construction-élaboration de soi et attribution de sens et de valeur, par lesquelles le sujet répond à la fois aux activités, aux intentions et aux désirs d'autrui, et à l'écho et aux sollicitations de ses propres activités passées et/ou potentiellement présentes, par lesquelles il s'inscrit dans des collectifs et se met à l'épreuve des normes et des idéaux qui les régissent.

La transmission du et des savoirs, au sens le plus large du terme, apparaît donc bien comme processus culturel et identitaire, selon le titre que nos collègues et amis pragois ont donné au colloque international dont cette publication rend compte. Une double exigence rassemble ses participants, au-delà des différents points de vue adoptés et des différentes méthodologies mises en œuvre : d'une part la nécessité d'étudier les modalités concrètes selon lesquelles ce processus s'opère, et de ne pas se limiter à en constater les résultats ou les différences et les inégalités dont ils sont marqués ; d'autre part celle de considérer ce processus et ses avatars comme la résultante d'activités complexes, engageant différents protagonistes et relevant de divers contextes et ancrages institutionnels, dont les rapports peuvent être complémentaires et/ou conflictuels mais ne vont jamais de soi et doivent, eux aussi, être soigneusement décryptés et analysés.

En revanche, les recherches dont rendent compte les communications ici publiées ont porté sur des objets différents qui vont de la scolarisation d'une minorité culturelle ou ethnique à un domaine ou objet d'apprentissage ou d'évaluation particulier, en passant par un dispositif scolaire aussi anodin, en apparence, que l'usage des cahiers ou celui de la copie, par les pratiques familiales d'accompagnement de l'action de l'école ou encore par les modes de transmission

et de transformation des jeux d'enfants au sein des groupes de pairs. Les points de vue et les cadres de références disciplinaires et théoriques adoptés par leurs auteurs diffèrent eux aussi, reflétant pour une part non seulement des différences ou divergences d'options théoriques et épistémologiques mais aussi des différences – dans les idéologies scolaires et les manières de penser la « mission » et l'action de l'École et ses rapports avec les familles ou les communautés – qui relèvent de la spécificité de contextes socio-politiques et culturels différents.

Ces différences et divergences laissent entrevoir ce qu'ont été et demeurent, avant, pendant et après le colloque, certains des points de débat entre les différents contributeurs. Nous ne pouvons évidemment restituer ici la richesse de ces débats, mais peut-être est-il néanmoins possible de souligner, sans souci d'exhaustivité et tels qu'ils nous apparaissent après plusieurs lectures, quelques grands axes selon lesquels peut s'organiser la mise en rapport des différents textes ici publiés et des postures et traditions de recherche qui les sous-tendent. On sait par exemple que la tradition de recherche française en éducation accorde une très grande importance à la question des inégalités sociales en matière d'accès au savoir et à la formation, de réussite ou d'échec scolaire, là où son homologue anglo-saxonne, accordant peut-être moins d'importance aux enjeux strictement « scolaires », est plus portée à raisonner en termes de minorités culturelles, linguistiques ou ethniques, le débat entre chacun des ces deux points de vue et leurs rapports possibles existant au sein de chacune de ces deux traditions. Au-delà de cette différence de tradition, c'est peut-être également l'importance accordée aux compétences propres à la culture écrite (la literacy des auteurs anglo-saxons tels Jack Goody) et aux conduites spécifiques à ce que certains auteurs⁵ ont appelé « la forme scolaire » qui apparaît historiquement très liée à l'émergence et à l'affirmation croissante de cette culture écrite, qui différencie certaines des approches ici présentes. Ainsi peut-on s'interroger sur les rapports entre expérience scolaire et expérience non scolaire, d'un triple point de vue cognitif, historico-culturel et identitaire. Par exemple, là où Peter Woods et alii décrivent la transformation des enfants de familles originaires du Pendjab en élèves anglais en termes de « processus d'anglicisation », d'autres auteurs seraient plus enclins à voir d'abord dans les pratiques qu'ils dépeignent un processus de scolarisation, et mettraient plus l'accent sur l'institution de l'élève en l'enfant que sur l'acculturation d'enfants pendjabis en enfants anglais. L'accord peut sans doute se faire facilement, au moins en apparence, quant

⁴ LAVE, Jean et WENGER, Ernst. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

⁵ VINCENT, Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

à l'observation et à l'analyse des pratiques et des dispositifs par lesquels s'opèrent ou sont visées les transformations en question, mais beaucoup plus difficilement sur leur interprétation, sur les a priori politico-idéologiques et sur la posture plus ou moins implicitement évaluative qui la sous-tendent.

Se mêlent ainsi et entrent en débat des points de vue et interprétations construits en termes de catégories et milieux sociaux, de rapports entre minorités et majorités culturelles et/ou linguistiques, mais aussi de travail et de postures cognitivo-langagiers, au sens où la culture écrite doit être considérée comme un véritable transformateur socio-cognitif de pratiques et de rapports au monde et au langage pragmatiques-orales.⁶ Ces différents registres sont potentiellement affectés par des conflits de normes et de valeurs entre les modes de pratiques et de rapports au langage et au monde propres à l'univers scolaire et ceux qui dominent l'univers socio-familial ou les autres domaines de la socialisation que peuvent être par exemple les pratiques ludiques au sein des groupes de pairs. Conflits dont l'issue, elle non plus, ne va jamais de soi et n'est jamais tranchée d'avance, et qu'il convient de savoir décrypter et rendre intelligibles pour mieux penser l'autonomie relative des différents ordres de pratiques et d'inscription socio-institutionnelle. Un tel travail nécessite de décrire et d'analyser ce que sont les pratiques parentales et leurs rapports avec les pratiques et exigences scolaires et les normes qui les sous-tendent, mais aussi d'interroger ces dernières comme construits socio-historiques, par exemple en travaillant à mieux faire la part entre ce qu'elles doivent aux rapports sociaux de domination (entre classes, sexes et/ou groupes ethniques ou culturels) et à l'héritage élitiste de nos systèmes éducatifs, et ce qu'elles doivent à la nature même des outils, concepts et modes d'usage en tant que modes de pensée et d'agir sur le monde, sur autrui et sur soi-même. Peut-être conviendrait-il alors de renouer avec une pensée du social et des institutions dont il est constitué qui ne les réduise pas à un pur espace de positions ou de relations, et ne se réduise pas elle-même à une morphologie, mais qui sache conjuguer les approches structurale et fonctionnelle (mais non fonctionnaliste) pour se penser à la fois, selon la terminologie durkheimienne, comme morphologie et comme physiologie?

Telles sont en tout cas les réflexions que m'inspirent le souvenir du colloque que nos amis pragois ont si efficacement organisé et la relecture des textes qu'il appartient maintenant au lecteur de découvrir.

⁶ Sur ce point, cf. LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

I.

CULTURES ET FORMES SCOLAIRES / CULTURES AND MODES OF SCHOOLING

Cultural Continuity, Education, and Religious Identity: the Case of the Italian Waldensians

FRANCESCA GOBBO

Introduction

The description of any society as a multicultural one acknowledges a certain degree of *cultural discontinuity* among the different ethnic groups which are part of it as one of its major aspects; furthermore *cultural discontinuity* between the home and the school is often pointed out as an explanation for some groups' educational failure (Emihovich 1996). In the last thirty years this latter **problem** has been researched by anthropologists of education whose original invention of, and concern for, the process of enculturation (Wolcott 1996) makes them especially attentive to pupils' differences in cultural perspectives, interpersonal expectations, and ways of communicating and behaving – all of which often come into relief, and/or become a problem, in the context of a heterogeneous classroom.

Given that public compulsory education aims at transmitting a nation's cultural identity by way – among other things – of established linguistic and historical canons (Coulby 1997), and thus at ensuring a culture's continuity (albeit not without changes) across generations, the same educational system has usually found it difficult to acknowledge diversity in the curriculum or to teach multicultural competence to its students. Therefore, in most cases modern nation-states have chosen to restrict culturally different behaviors, beliefs and values, as well as a different language or faith, to the private realm, which then becomes charged with the task of maintaining, supporting and strengthening a group's own diversity. From this point of view, schools become places characterized by behavior and interaction norms, communication rules and style, as well as interpersonal expectations, which often are quite different from, and even in conflict with, those children are enculturated in within the family or the community (cfr. Wolcott 1967, Mehan 1978, Cazden 1988, Philips 1993, Emihovich 1996).

However, minority condition – based on a culture, language or faith different from those practiced by the majority – is not in itself the reason

behind educational failure, since cultural, linguistic or religious diversity *per se* cannot always explain why some minority groups are successful in schools while others aren't (Ogbu 1978, 1981, 1990, 1999). In proposing his "cultural-ecological" theory so as to explain the fact that there are differences in educational performance and achievement *among* ethnic groups, this internationally known anthropologist of education states that the *group's history* and the *history of its relationship with the so-called majority*, together with the *group's folk theories about schooling and its members' success in life as adults*, have all to be taken into close account, in order to understand why for instance Chinese or Koreans students in the U.S.A. perform at a consistently higher level than others – such as Afro-Americans or Chicanos – even though the former's cultural diversity is much greater than the latter one's.

As a result of the findings from extensive ethnographic research, Ogbu thinks that it is heuristically useful and theoretically necessary to formulate a different theoretical explanation of educational failure, based on the classification of minority group according to a three-category model of cultural diversity. Therefore he suggests that minority groups' condition should be differentiated into that of (1) religious minorities, (2) migratory minorities, (3) caste-like or non migratory minorities. Within each category, the cultural continuity, the family's and community's beliefs and trust in schooling, as well as the students' status and expectations are pursued differently on the basis of the *group's own cultural framework*, in the sense that those of categories (1) and (2) tend at least partially to accommodate to the majority's cultural framework. In fact empirical research does show that some groups are able to maintain a certain *level* (sometimes quite a high one) of *cultural continuity*, even when at the same time they succeed in integrating themselves into the mainstream society by learning most of the specific behaviors and the language spoken in it. In the first place such learning is intended to make it possible to attain a good job, a new residence – in other words, equal opportunities and social mobility.

While migratory and non-migratory groups have been extensively studied by anthropologists of education, so far religious minorities (with the notable exception of the Amish) have not been paid great attention to. Yet they are present in every modern nation-state – in fact some of them (such as the Jews or the Waldensians within the Italian context, for instance) have been there for centuries – contributing to the contemporary diversity in societies, and succeeding in maintaining their distinctive religious and cultural identity even

when they are socially, politically and culturally integrated¹ in the curriculum and values of an educational system which leaves little or no room to differences in general, and to religious differences in particular as it is in the case of the Italian Waldensians. Though in this instance *discontinuity between the school and the home* can be hardly described in terms of conflict, nevertheless it does exist since in the realm of religion only the Catholic one is taught at every level of the Italian school system. Being interested in the topic of home/school discontinuity, and finding Ogbu's approach quite convincing, I decided to explore the relationship between schooling and group's identity among the Italian Waldensians²; I was interested in testing Ogbu's theory and in questioning current descriptions of Italian multiculturalism.

The notions of diversity, difference and otherness have entered Italian educational discourse since the country's recent acknowledgement that it had become a country of immigration – after having been one of emigration for a very long a time. As a result, Italy is now described as a multicultural society by many social scientists and educators who attribute its multiculturalism to the presence of immigrants and of their families. The latter have certainly brought a new kind of diversity within the cultural and religious fabric of Italian society, as well as some changes into social structures and institutions, but other social scientists and educators contend (Marazzi ed. 1996, Perotti 1994) that Italy (or Europe, for that matter) was multicultural well before the recent immigrations. Cultural, linguistic and religious minorities have been present for centuries in Italy: the linguistic ones are recognized by the Italian republican Constitution while the religious ones have recently signed specific agreements with the Italian state. This notwithstanding, however, little attention has been given, so far in schools, to the issue of diversity – be it linguistic, cultural or religious – although the presence of pupils of Islamic faith in Italian schools has promoted a discussion over the current arrangement about religious teaching, solely allowing that of Catholic religion (Susi ed. 1995).

¹ My analysis addresses problems of continuity/discontinuity among Italian Protestants in present times, even though it will go deeply into history; I am fully aware that racial laws and confinement and death in concentration camps for the Jews proved that in totalitarian societies difference is considered something to be disposed of regardless of the degree of integration or assimilation achieved by the minority group.

² While there are many historical studies about the Waldensians and about education among them, none had been carried out from an anthropological point of view.

I

As far as my research was concerned, I made the decision to study Waldensian minority identity and its relationship to schooling and to the ideal of education because I was interested in exploring the *meaning* of education and schooling, their connection (if any) to future occupational projects and to the group's elaboration of their own difference *vis à vis* the rest of Italian society, within a so called "autonomous" minority.

When I started fieldwork, the Waldensian Church, part of the community and the local newspaper were worried about the unsatisfactory level of schooling among Waldensian youth and feared their disenchantment with education – both things contrasting with the community's longstanding investment in education. The findings of an informal survey carried out by the local Waldensian youth group seemed to indicate that a certain number of students did not pursue education beyond compulsory schooling (which in Italy now ends at the age of 15), and that their families were satisfied with the level of education attained. Such self-contentment was either explained in terms of the young people's wish to find a job so as to become financially independent, or of the need to take care of the family business, but in some cases it was related to the lack of good connections between the villages situated deep inside the valleys and the towns in the plain area where most high schools are located. To the Protestant Church and community the valleys' apparent deschooling process went against the Waldensian concern for education and schooling which goes back for centuries and is considered one of the basic components of the Waldensian identity and one that helps explaining its continuity in time. "*Would the apparent deschooling process weaken the sense of group belonging and the awareness of a distinct history and identity?*": this was one of the most asked questions in meetings and newspaper articles, regardless of the fact that in terms of absolute figures there was no evidence of the so much feared deschooling process.

This incident indicates how fundamental education has always been for Waldensians who define it as one of the main duties their Church must attend to; if, at the beginning of the group's history, literacy was of course the primary goal of a religious group which believed and preached that everyone should read the Bible, much later on (XIX century) such goal became schooling. It was attained – thanks to the vision of a retired British general – through a great number of so called "little schools" which were founded in the XIX century and managed by the Church itself. After the Northern part of the country was politically unified and became the Kingdom of Italy in 1859, those "little

schools" were able to guarantee the implementation of the compulsory education program established by the 1859 education law by supplying their own buildings to the local governments responsible for the organization of schooling. Without the substituting role of the Waldensian "little schools" which lasted until 1913, in those mountain valleys compulsory education would have been at high risk, owing to the lack of funds and buildings on the part of the local governments. A few denominational (i.e. Waldensian) schools have existed until thirty years ago, and the main town of the three Waldensian valleys still hosts the only Waldensian high school in Italy, the *Collegio of the Holy Trinity*.

The question I asked myself was to which extent the process of schooling, and the ideal of education, still played a meaningful role in the process of acquiring an identity as a Waldensian – given that over the years so many things have changed in the political, social, cultural and educational context of the valleys, and of the whole Italian nation. In other words, what kind of continuity did exist between the community and the schooling process – which in my research was limited to the one offered by the only remaining Waldensian high school, the *Collegio* – and how did it foster minority religious identity?

I tried to answer such initial question by reading (1) what Waldensian historians have written about educational and school tradition in the valleys, and (2) by considering how both historians, Church ministers and local intellectuals (the three aspects are often compounded in one person) relate education and schooling to religious minority identity acquisition and to its future. I sought to understand how Waldensians themselves perceive education and schooling, as they relate it to their future and to their position *vis à vis* Waldensian community and Italian society, and what were the factors – within and/or outside their own community – that affects on the group's identity acquisition and continuity.

In my research I took an ethnographic approach to the context and the questions I intended to explore. Although I did not live continuously in the area while doing fieldwork, I lived there for repeated stretches of time from February 1994 to December 1996, when I completed the interviews of all the students enrolled in the last year of the Waldensian high school.

During those stretches of time I spent a great deal of my days in the library of the Waldensian Cultural Center. As we shall see, history and historical research represent an important part of all the research which is done by Waldensians on issues concerning them as a Church and as a community. But aside from this, it was crucial for me to be able to learn *their point of view, the*

way they see and interpret events, the reasons they put forth when they argue about identity and minority condition. It will be noted that although books and articles are in the library for everyone to read, *first and foremost* they address themselves to Waldensians, indicating that such issues are the object of extensive reflections and debate within the community.

Therefore, it can be hypothesized that the above mentioned publications are not only an example of the ongoing debate and research on Waldensian culture and identity taking place in the Waldensian valleys, but *are themselves a fundamental contribution to the social construction of the group's identity and a specific cultural way to insure this people's sense of continuity and distinctiveness.*

II

What do Waldensians say about themselves and their educational ideal and experience? And who are the Waldensians? When one reads the historical accounts, one immediately realizes that while they narrate of events and figures distinctive of the Waldensian people, they also narrate of an uninterrupted relationship. Such relationship was between a group of heretics, at the beginning, later a Protestant Church, and the Catholic Church, on the one hand; and between the former and the Catholic secular powers, such as the King of France and the Duke of Piedmont, on the other. Since in the past Catholics had described Waldensians in an unpleasant and fearsome way, this meant, for instance, that Waldensians used to know that they were the “other” for the Catholic population, and learned about “themselves” from what the latter believed about them, from how the latter looked at them.

The Waldensians have resided in the Piedmont valleys named after them since the end of the XIII century, but they in fact originated from Lyon, where around the year 1170 a man – probably a rich merchant – known as Valdès, or Valdesio, or currently as Pietro Valdo, after having experienced a deep spiritual crisis, chose to devote his life to poverty and to spreading the Bible, soon gathering around himself men and women ready to live a life of poverty, purity and preaching. The Poor of Lyon arrived in Lombardy at the beginning of the next century and continued to spread the Word regardless of the persecutions they were made objects of. Eventually they moved to the long and narrow Piedmont valleys whose steep sides only allow the meager life of mountain-farmers. The change from pilgrims and preachers into members of geographically isolated religious communities is emphasized by Waldensian historians, who interpret the history of their own people as *a series of dramatic*

changes that had to be made in order to try to survive as a people and as a religious community. In this sense, continuity seems to have always been attained through discontinuity by Waldensians – in other words by making decisions (such as that of adhering to Calvinism) which seemingly departed from the traditional faith but which in fact made this people's original choice more meaningful and relevant to them.

Waldensians joined the Reformation in 1532 and at once they started to organize themselves as a Reformed community – this taking place in the midst of Catholic Piedmont. However, for almost a century they were tolerated by the Duke and by the lords living in the plain areas just below the valleys. Events took a dramatic turn in the second half of the XVII century: first, Waldensians were attacked by the Piedmontese army (1655) which they were eventually able to resist to, but later – when they were confronted both by the King of France and the Duke of Piedmont and were defeated – they had to resign themselves and to accept to leave the valleys and be exiled to Geneva (1686). From there, however, they returned to their valleys – breaking the agreement signed with the Swiss authorities – in 1689, through what is since then known as the “glorious Recovery”. The “glorious Recovery” was a harsh trek across the Alps, at the end of which the Waldensians found the French and the Piedmontese armies ready to defeat them once more. And this would have surely had happened but for the Duke of Piedmont who decided it would have been wiser to have the Waldensians on his side in order to limit the ambitions of France.

The peace signed between Piedmont and the Waldensians opened the so called “ghetto period”: Waldensians lived peacefully and somewhat successfully in their valleys outside of which, however, they could not do business or pursue higher education. In order to do that they had to move to Holland, Great Britain, Germany, Switzerland, so as to attend university or theology school, and to develop business connections. Such a situation ended in 1848, and since then Waldensians have become more and more “Italian”, as it has been pointed out (Tourn 1973, 1993): this happened not only because they had been granted full citizenship rights, but because many of them had decided to “move into” Italy and start proselytizing. French having been the language currently spoken in the valleys, they learnt Italian, founded schools (Mannucci 1989), and established their missions in poor, backward areas of Italy, thus becoming the first minority group attending to the needs of a sizable part of the majority population.

After having learnt themselves the difference schooling had made in their own valleys, they looked at education as something they could, and perhaps should,

offer to illiterate Italians in the hope that the newly acquired skills in reading and writing would draw them to the Bible. Not all Waldensians were well to do people, however: in the XIX and XX centuries many of them were forced to migrate to the Americas, thus sharing the fate of other poor Italians; the migratory flow started again after the end of World War II, this time directed toward the industrial areas of Piedmont. Such a “diaspora” has not been without lasting consequences on the human and natural environment of the valleys.

For XIX century Waldensians, the persecutions of 1655 and the “glorious Recovery” of 1689 were not only historical events to read about in history books; they also became symbols of the faith and endurance of this people and of the relationship with God on which their religious identity was founded. In this sense, those historical events also inspired many novels and dramatic plays which were written or staged to commemorate the Waldensians’ strenuous efforts to live according to their faith in spite of overwhelmingly opposing forces. Such novels and plays were in fact very popular in the second half of the XIX century, after Waldensians were granted civic rights by the Prince of Piedmont, on February 17, 1848. The rewriting of the historical events became an innovative way to transmit the memory of persecutions by and resistance against Catholicism to the younger generations, and at the same time to transmit a sense of distinctive belonging, of an identity which was wrought out of the successful struggle to remain loyal to the faith, which can today be interpreted as an *original form of educational process*, through which continuity in identity was pursued. The plays were staged and played by the *youth associations* that had developed after 1848 and that continue to be active (even though plays other than the historical ones may be staged today), thus establishing an out-of-school educational context crucial to maintenance and transmission of the religious identity. Even though relations between Waldensians and Catholics are no longer conflictual ones (or at least not as conflictual as they used to be), and even though Waldensians describe themselves as a minority in the field of religion but as a *component* of Italian civic and political life, they have invented various cultural ways (museums, books, meetings, among others) to ensure a sense of belonging and continuity in what they perceive and define as a cultural perspective somewhat different from that of the majority, which are still relevant and meaningful.

III

For my research in November 1994 I met for the first time with teachers and the principal of the *Collegio*, where I often returned both to interview fifth year

students and their teachers, and to attend social and cultural events either organized by the students themselves (such as the “end of the year” live rock music concert) or by local associations (such as an arts and craft fair), or by the school itself (such as the garden party following the school year inauguration).

The *Collegio* was founded in 1831 and in 1836 it moved to the building which still accommodates the high school. At the beginning there were only two teachers but their number grew to six by 1841, when the teaching of the Italian language started to be offered on a regular basis. In 1848 civil rights were granted to Waldensians and Italian Jews, and with them came the freedom to move about Italy for learning purposes – among others –, so that a few teachers could go from Torre Pellice to Florence to perfect their knowledge of Italian.

The *Collegio* has been under the direct responsibility of the Waldensian Church until thirty years ago; since then, its direction has been handed over to a Committee, where the school principal and other elected members sit, which is in charge of curricular decisions, hiring of teachers and financial management but which is then accountable to the Church. Though the *Collegio* is a privately financed school, its curricula are equivalent to the Italian ones since the end of the last century – a move intended to put the students of the *Collegio* on a par with students enrolled in Italian state schools. Originally the *Collegio* was meant for those who wished to become ministers and therefore could now do so without having to emigrate to Switzerland, Holland, Germany or Great Britain (remember that until 1848 Waldensians were not allowed to attend school outside the valleys, or enroll at the university). Therefore, the teaching of the Bible had a prominent position within the school curriculum, even though the *Collegio* could do so because it was a privately run school. In fact, until 1929 – when the Treaty between the Catholic Church and the Fascist government was signed – religion was not part of Italian state schools’ formal curriculum. After 1929, religion could thus be offered as part of the regular curriculum to the students at the *Collegio*. Aside from this, the school – especially its faculty – took an openly critical stance against Fascism, and some of its teachers fought and died in the Resistance.

In 1968 the *Collegio* was at the center of a lively debate which went on for some years and which was certainly related to the general climate of students’ unrest and criticism toward educational institutions. In this case the Waldensians were divided between those who criticized both the *Collegio* for being an élite school which local workers and farmers dared not to send their children to, and the Church for maintaining this kind of institution as its own

direct charge; but there were also those who, though not discounting such criticism and in fact hoping for some structural changes, believed that the *Collegio* should live so as to continue to represent the community and its strong, traditional belief in education.

The result of such heated debate were the hoped-for structural changes and many curricular innovations which were probably responsible for a progressively greater number of students – both Waldensians and non Waldensians – enrolling in it. The school Committee has made a point to offer and pursue quality of education, as it is acknowledged and appreciated by the students I interviewed. In fact this is a point which came up regularly, regardless of the student being Waldensian or not, and it is also emphasized in the brochures put out by the *Collegio* to advertise itself, and in the local press: the Waldensian high school is described to open all avenues to higher education and to job opportunities, and therefore can be “safely” chose by families who want to give their children the best in terms of education – both in terms of innovative contents and didactics.

The Committee has in fact been very active in designing new educational opportunities for the *Collegio*'s students: since 1993 it offers a “European” course of study which – interestingly enough – is described as in “ideal continuity” with Waldensian history (which has never exclusively concerned the valleys but has always been intertwined with the history of the rest of Europe) and the school's history, founded thanks to a foreigner's initiative. Furthermore, the brochure carries a map of Italy and of Europe where Torre Pellice is indicated as at the center of an ideal network with many other European countries – as to emphasize that a century old calling toward Europe is still honored.

In history Waldensian men and women have always portrayed themselves as a people who have been persecuted and unjustly treated but who have always reacted to this in many different ways: the men and women of the Word are also men and women of action. Today there are fewer occasions to prove oneself a hero, luckily; however there are many more opportunities to engage oneself in activities aimed at the good of the community and at its identity persistence. For instance, *the importance of education is constantly underlined: today it is no longer a matter of literacy to be brought to farmers and mountaineers living in hard to reach places, but rather of local highly qualified initiatives such as publishing, journalism, scholarly colloquia, teachers' in service training, libraries and archives, seminars on literature, debates, all of which continue to characterize everyday life in the valleys as a highly qualified one from*

a cultural and an educational point of view, and contribute to maintain and diffuse such a meaning among Waldensians and non Waldensians. It can be said that there is some continuity, at the same time that there are changes, in the Waldensian identity, thanks to such diffused educational environment existing beyond the high school with which it maintains an ongoing relationship and dialogue.

IV

Being the only Waldensian high school in the whole of Italy, is the *Collegio* still perceived as a place where education and identity processes meet, where the scope of tradition supports and strengthens the sense of belonging and membership? However the students would answer my question, it was difficult not to think, firstly, that the *Collegio*, related as it is to the above mentioned *diffused educational environment* – being indeed a part of it – didn't have a special significance for them. Secondly, to what extent the students' own awareness of the high school's educational tradition and history had influenced their, or the family's, decision to enroll in it. Would that influence (if any) have weighted more on Waldensian students who planned to “confess” their faith and become a member of the Church? What about those not yet ready to take such a step, or the not so few Catholic ones who attend the *Collegio*, or those who claim they are not religious at all? Furthermore, to what extent the decision to enroll in and attend a school which, from its very architecture, projects a cosmopolitan vision of education, is based on its reliability and on the trust it inspires in people? In other words, what is the relationship between the sociocultural environment, the history and religious diversity, the school and those attending it? Furthermore, how is the school perceived in relation to the immediate future (enrollment at the university, a job) and a more distant one (job opportunities and choice, social and occupational mobility)?

Through these questions, I was interested in exploring if there were an interrelation between one's identity as a student, as a Waldensian, as a family member, as an Italian citizen, and what were the students' own theories (or *epistemologies*, to use one of Ogbu's concepts) with regard to those topics.

As I already said, I interviewed fifth year students, capable of evaluating the course of study near to its conclusion, on the one hand, and, on the other, of envisioning their future in terms of higher education and work opportunities and choices, possibly thanks to the schooling they had gone through. The *Collegio*'s student population, as a total, was less than a hundred; of the 15 fifth year students I interviewed, 8 defined themselves as Waldensians (the majority

as a choice of faith, and two only because of their origin – their families are Waldensian), 5 defined themselves as Catholic but 2 of them stated they did not practice Catholicism.

Interviews became the means to understand (1) the interrelation between the young people's identity as students and as members of a religious faith, and (2) the decision to enroll in the *Collegio* and their plans for the future; interviews proved to be also a way to understand (3) what was the meaning of their current educational experience, (4) how (or if) the students perceived it as related to a minority identity (theirs or others'), (5) how they envisioned their future. Enrolling and attending the *Collegio* has also been a way to come to share the school's specific cultural, historical and educational reality, a way to learn and to share the values on which it is founded, and of learning and believing in educational strategies which promote personal responsibility and accountability and a trusting teacher-student relation.

As I said, the students' interviews came at the end of a four year fieldwork during which I had participated in meetings of various kinds (political, cultural, educational, social, ecological, religious ones), in recurrent events in everyday life (for instance, the market on Friday morning, where many information could be learned and many people met to set future appointments), in major civic and religious occasions such as the bonfires on the night of February 16th, the solemn church service the next day at the Temple and the community lunch after it, but also in the summer Synod; during my stays I had also interviewed older students, community representatives, ministers and historians, etc. This first group of interviews had given me ideas about the questions I was pursuing, ideas that were then proposed during the students' interviews together with the focal point of Ogbu's theory. Listening to the young people speaking of education, of the *Collegio*, of Waldensian identity construction and perception, of the meaning of current and future choices, it was possible to grasp a complex set of shared meanings, a narrative of a multicultural society (the culture of the school, of the community, of the family) where the contact between the different cultures is quite intensive, even though Waldensian identity and culture maintains a distinct position.

V

The interviews were carried out in a small room of the *Collegio* at the end of classes or by appointment with the students. Before interviewing them, I had met the students during the class of Italian language and literature to introduce myself (but many of them were already familiar with my person as they had seen me on the streets, in the train, or at meetings) and to present the reasons

and questions of my research, explaining why I had chosen an anthropological theory of education as a guideline and what an ethnographic approach consists of (to explain why an educator-anthropologist had not necessarily chosen an exotic place to carry out her study, and why I had kept coming and staying in Torre Pellice). In order to gather data to be compared, in all the interviews I explored the following points:

- choice to enroll and attend the *Collegio* (reasons, expectations, role of the family)
- evaluation of their choice at the end of the five year school experience (had expectations been met, for instance)
- meaning of the educational and school experience (with regard to teaching and teacher-student relations) and perceived difference with regard to other schools
- perceived specificity of Waldensian culture (educational tradition, current worries about possible deschooling, Waldensian "institutions")
- perception of Waldensian culture and identity (from the point of view of non Waldensians as well)
- Waldensian identity and choice of faith (within the Church: Sunday school, catechism, "confession" and confirmation; within the community: youth groups, theater groups, choir, etc)
- meaning of education (for the students and their families).

What are the findings? Let me first of all summarize two of the answers I was given: R. attends the European program of the high school since only one year and he summarizes his point of view regarding his school experience by starting to say

Why have I chosen this school? I was very unsatisfied with the classical studies high school, that I attended in my city. I knew about the Collegio since I always came here on vacation, so I decided to change. The European program interested me very much ... for its approach in general, I mean, for the fact that it is a more open and modern school; there are more subject matters, more hours to follow and then there are many stimulating things, such as school activities held in the afternoon. We are free enough to come (even in non school hours), and consult the library. This school requires from the students a different kind of commitment that is unlike the traditional commitment in which one simply learns by memorizing or by doing homework. The different teaching approach rests on the fact that all the students are encouraged to become involved in the proposal of activities, for example in theatre courses

given to those who are interested. Right now [other students] are collecting funds to activate a bazaar and to sell objects to the public; they are also involved in restoring the cellar in order to make this space available to the students. The merit of all this is that the students involved (in the bazaar and in the other activities) have a great deal of freedom in carrying out these tasks. Everything is not already done by the teachers, instead they give us a lot of room. Of the seniors actually four of us are “executives”. We have formed an association because every end of the year the school holds a concert. This event becomes a major commitment, since paid groups are hired, therefore funds need to be raised. It is necessary to sponsor this activity, to find financial support, to organize the whole thing, to estimate the costs that we present to the local Authority and to the committee. Carrying out these tasks is no easy matter and the principal has obviously entrusted it to the students.

Even though this school is small, it has a very strong sense of identity. This means that the stimuli come not so much from the school’s basic orientation, but rather from something that is deeply rooted in almost all those who work in this building. All of the teachers are aware that this is the only Protestant school [actually Waldensian] in Italy and that it is deeply influenced by exchanges with other countries. We do feel the influence of a slightly different culture. Everyone’s ideas are always respected. The course on religion that is held here does not concern only the teaching of the Protestant religion, but for example, last year we studied the Koran. This school is unique since it carries on an important minority tradition that is very much felt, nevertheless there is a lot of freedom, since this tradition is not orthodox. There is a history which we are proud of, obviously in different degrees, and there are some things which we are tied to, such as certain traditions, historical events, or places here in the valley.

The school is composed of two elements: on the one hand there are students that may or may not be Protestant, these can be of every religious category, they can be atheist, and in this sense, there is a large degree of freedom, since obviously the limit possibly present in this type of private school, which refers to a specific religious identity, could be that of wanting to promote this religion. Instead this isn’t so. We know that the basic orientation of the Waldensians is to allow a great deal of freedom. If one wishes to become Protestant, with all the consequences of this decision, this choice must be left to the individual. I was baptized at 14. On the other hand, there is the school with its organization: that is, the teachers that may or may not be Waldensians. Obviously the merit of a teacher is not based on his or her religion, but on his or her teaching ability. Anyway, the structure is not only financially dependent

on a committee or religious structure, but is also subject to the latter. The aim of this school could be [besides the normal goals of a high school] that of introducing us in a world that is anyway becoming more and more globalized, therefore it can give us a cosmopolitan outlook, but at the same time, it allows us no to lose traditions, such as the local history, that nowadays faces the great risk of being lost.

Education has always had an important role [for the Waldensians]: they were farmers and mountain people, but they were educated, they read the Bible, they did things that the farmers in the rest of Europe didn’t do. Today the school obviously has a different role; it must teach the canonical and traditional subjects, and here there is a local history course that doesn’t require too much time, but only enough to transmit something that is in fact instilled in the history of the valleys of the Waldensians. Today, above all, education is necessary. In today’s world there are many ways of achieving an education, nowadays the level of education, especially in this part of Italy, fortunately has reached nearly 100%... but this is not really satisfactory. The educational tradition ... anyway, the cultural and political scene has changed. Donations for the school are made since the latter represents an important cultural center for the valley: even the Catholic butcher, as well as the Waldensian worker, donate some money. Obviously this relies on all the Italian cultural heritage since the exchange with other schools is more or less total: the books adopted are the same, the teaching personnel come from different parts of the world, thus this school is not absolutely local, and hence it completely relies on the experience of all the other schools. It is interested in the same political issues. In the end, it owes a lot to all the Italian educational reforms. The school’s program is not an experimental one, or of Waldensian origin nor is it developed in Torre Pellice, but undoubtedly, it follows the Italian educational program.

I must say that I feel glad when I come to school, something that didn’t happen to me before. I participate extensively in the school activities, the choir, the various meetings. Participating in the life of this school makes me believe that it is one of the best, even if small, and therefore presents some of the problems inherent to a school composed of only about 100 person; it is in a somewhat remote place out of the world ... There is a greater attention [to the events occurring out of the valley] than that paid in Turin: maybe it is because we feel a bit out of touch with the world; anyway, we pay more attention to the headlines appearing on the newspapers ... less than an hour ago I have had a very interesting political discussion. Our discussions concern social, political and religious problems, and no, until you [the researcher] came, I had not

considered the problem of who is or isn't Waldensian. We culturally distinguish ourselves as those who are more educated, and who like to read more than going to the disco, ... you know, the usual social distinctions made among today's youth between the "alternative" group and those who frequent the disco. I belong to the alternative group, who cares less about the fashion and spending money, and worries more about being. [There is] the student who has always lived here and is tired of the traditions, and hence doesn't want to hear a word about traditions, totally refusing them. This description might be valid for my parents, when they were involved in the student movements. They were against the idea [of traditions], but subsequently they reconsidered it. We could say that the Waldensian students give more weight to tradition, only because our tradition is a unique case. There is a whole part of the population that is afraid of losing its own tradition, or anyway, suffers from an identity crisis, not having things clear in this world, becoming nearer and nearer, smaller and smaller ... internet, television, satellites ... those people seek to find their own tradition...

My father's love for our culture, and his appreciation of reading, originates from a whole genealogy of persons that likewise loved culture, this love originally derives from our identity ... Well, I don't know. Anyway it is present in our family since generations. I try to involve as much as possible my parents in what we are doing; they like this very much, in fact, they regretted not allowing me to have had this experience earlier, since they realize from my attitudes that I am happy and enthusiastic about this school.

This school does not give you advice on what is the best way to live however, it does provide you with a whole series of elements that allows you, in some way, to come to understand certain things; for example to develop a love for literature. But this could also be found in a public school, as long as there is a good teacher who is able to make you appreciate these things. Instead the responsibility, even controlled, given first hand to us by the various teachers, or by the principal, means, in my opinion, more that giving us advice on life styles, because it provides us firsthand with the elements necessary for successfully entering in the working and adult world.

What I have achieved up to now [in school] is not useful in itself, but it is a useful view of a specific in-depth-study that is met later on at the University. I don't have the courage to attend the faculty that really interests me because I've realized that if I do so, afterwards I won't find work, it isn't easy, this in fact is the reality. What we have gained up to now consists in a course of personal enrichment, especially as far as traditions and the globalization of our own perspective are concerned. We are also further enriching the Waldensian culture,

this because obviously the people that are now being trained are anyway a part of the Waldensian culture, and will increasingly be involved in this culture.

S. is also attending the European program of the high school and she is one of the last students to be interviewed because she had returned from a foreign student exchange trip only a few days earlier. She has attended the high school since the beginning:

The people I knew spoke highly of this school, saying that here the students were followed more [in comparison to other schools], because anyway it's Waldensian, therefore I know the environment, but to be sure, I asked my friends who had already attended this school. Indeed, I was able to experience that it is true that we are followed more in comparison to other schools; [it is] like being part of a small family. Now that I am at the end of my studies it seems that I can say that the training received is better. My parents have established a good relationship with the school, and anyway, living all here, it is a small town ... with other teachers we knew each other before, it's been a bit strange having as teachers persons that before I had known as friends of the family. It's like being a family. As a class, we are very united, even because after five years we all come to know each other, we frequent each other, even if not often. Anyway, it is important that it is a Waldensian boarding school [actually it is a high school], that it makes part of the local history.

In this school it seems to me that I receive an open training, this is even due to the fact that it is as European high school ... I have just come back from a month in Germany. I find a very important aspect the fact that we are prepared to accept the different cultures, and different ways of living; anyway, having such exchanges gives us the opportunity to live like our peers do in Germany, England, France. This school aims at making us more mentally open towards other countries. It is important for me to receive already an idea of the other cultures and to be more receptive in this sense. English was the first language that I learned...; anyway I also like literature, music, for example, I like very much English and Irish music. The Celtic music ... I feel that this music is a very strong part of me.

[In the future I would like to study medicine, to travel]: I believe that this type of school is very useful, probably more than any other school, because – besides giving us the basic cultural training – it also helps us grow and develop as individuals and not only from the cultural training standpoint; anyway, it helps us become adults and prepares us for the working world. Here I have experienced a cultural enrichment process, the school has given me the opportunity to develop my personal interests, to see other cultures, to be more globally open, to grow; it

has helped me to grow up ... And the way the school achieves this is by giving a sense of responsibility to the persons. Even sending the class abroad, to participate in exchanges, to remove ourselves for a short time from our usual environment ... I think that these things help us to become responsible.

For two years I have prepared the end-of-the-year concert, then I have spoken at the last year's Christmas Party, I have lots of fun, I am not fearful [of these commitments], I believe that this is healthy. Yes, I feel good here, because when being at ease with the people next to you, it's good working together; we are able to accomplish something and it is beautiful at the end to see the results of our work, of what we have been able to achieve.

[The fact that the high school is Waldensian] is important because I have anyway always lived here; I am tied to the history of the valleys, and to our history in general, and I think that the fact that this school exists, and that it still functions, is important. This area has a particular history, even if its not all pretty, let's say that there have been many episodes of persecutions, many wars, but I am proud of being part of this community, that in the end it is very small and very particular. Here our tradition is respected, for example, on February 17th we don't go to school because for us it is holiday.

[What I know of the Waldensian history] I have learnt it in school, but also in my family; subsequently, for personal interest, I've read some books, and I've attended catechism, and the Waldensian community cultural events. When I became somewhat interested in the history, I discovered that the founding of the Beckwith Schools [the "little school"] was very important. Let's say that I was struck by the importance given to education in a period that, we must admit, was very difficult. I believe that the relationship between identity and culture today is still relevant, maybe because education and culture are a way of keeping alive our past. I am part of the "Coretto" now by many years, I am very tied to it. I am also part of the theatre of Angrogna and last year I performed my first part. It was a minor one, but I felt good and it was a very very beautiful experience. Being involved in the theatre gives me the opportunity to see persons – the audience, the colleagues – under another light: seeing how to prepare the show, seeing how we react ... It is very interesting.

Among us, we talk about the usual things, but in recent years we talk above all about our fears of not being sure to find an employment. Are we worried?... yes and no. But we discuss often about this problem, about what the future will be like, about its prospects. Personally, I am a bit worried because seeing the way things are going ... they're not so great. I am afraid of assuming responsibilities in such a society, in which there often are misunderstandings,

in which we risk being misunderstood, or not accepted. But these things have not occurred here in school, no, here its not something to worry about.

VI

These narratives are not to be taken as exemplary, and I decided to use them in this paper mainly because their authors elaborate perhaps in more details than other students do on the problems they are confronted with (the immediate future, the choice of a job or a profession), on some relevant issues (Waldensian history and tradition), on the evaluations they give (on the *Collegio*, and on education) and on shared beliefs and values (importance of discussion, of responsibility, of commitment to faith), but basically similar answers are given by the others as well.

In every interview the *local dimension* is mentioned for various reasons, even though it is not necessarily perceived as "Waldensian" – if by this term the past and traditions are meant. This local dimension is instead perceived as a (often protective) network of personal relations which extends from compulsory schooling toward high school, orienting students' choice. For instance, students had enrolled in the *Collegio*, because: other friends, or relatives, had done so; other people they knew had attended it and had been happy with their decision; siblings had attended it, everyone they asked had only good things to say about it; people were appreciative of the good work done by its teachers.

Frequently such local dimension appears to be an extension of the family environment where parents decide to invest in quality of education for their children. It is important, for parents, that their sons and daughters be understood, helped and supported by the teachers. The students' recollections about their choice speak of old feelings of uncertainty about what to do, relieved by friends' and parents' suggestions. The latter had tried to emphasize that the *Collegio* could be trusted, regardless of its history and its characteristics. Not that its history and characteristics were unknown or did not count, but it had rather been the teachers' ability to understand, to help and to support young people, to treat them as adults but in a familiar and friendly way which convinced parents and, later, their children to enroll. For these students' parents, quality of education had meant not only a sound academic training on the part of the teachers, but also their ability to listen to students' learning and everyday difficulties. In their children's narratives, parents are described as willing to invest in an educational institution which they can trust and where the feelings of alienation, of "being just a number", of "undifferentiated mass

schooling” will be strongly reduced as will be the possibility of conflicts with teachers. Therefore, it comes as no surprise that students speak highly of their teachers: the latter are able to understand and to help them to become responsible, or more responsible.

Students and families perceive *continuity* in the life of the *Collegio* not so much in terms of its history or of the Waldensian educational tradition, but rather in the *style of student-teacher relations* which is described as being not only supportive and protective of the students but also promoting new, different situations in which the young people have an opportunity to test themselves – so to say. Students and families perceive that teachers stay at the *Collegio* precisely because they are committed to this kind of educational tradition, and are therefore to be trusted and appreciated because most of them continue to choose to work there. Students describe their school experience in terms of a “culture” based on cooperation, sharing, “esprit de corps”, which is transmitted and acquired not only in the classroom but also in out-of-school enterprises (the organization of rock concerts, of Christmas parties, of fairs and other initiatives to raise money for the school – all of which the students are responsible for – the “study abroad” program; the public presentation of research which students are encouraged to do). Such *culture of the school* includes interpersonal expectations (personal growth, cultural enrichment, ability to confront and solve problems) and values (responsibility, independence of judgement, balance). At times the demands of the school, its expectations and goals come into conflict with the demands of the course of study, so that students often describe themselves agonizing over either participating in one of the many out of school projects or studying hard for the end of the year exams. Some students are nevertheless critical toward the above mentioned *culture* of the *Collegio*, as it is seen as a way to feel happy with being an enlightened minority and to remain within the preserve of the valleys, far “from the madding crowd” of large high schools in bigger towns nearby, and far from student political movements.

But what about *choice of faith, membership in the Church, and religious identity*? Such aspects are not seen as relevant to the school experience – in general – but instead pertaining only to Waldensian students. And in fact the latter narrate of contexts other than the school where they have the opportunity to construct their identity as a member of a religious minority and be proud of it. If such Waldensian minority identity is constructed outside the Waldensian high school, then the *Collegio* is the *place where students learn what they have in common regardless of the religious difference*.

Waldensian students devote a good part of their daily life to activities within the Church, and in the interviews express a great interest in the diaconate, a sector of the Church in charge of social care and assistance, where work opportunities are available to people with a strong sense of social and community responsibility and with strong feelings for the people in need or with problems. Furthermore, those who plan to be trained for such a role notice that it also offers the opportunity to return and work and live in the valleys (the training being done in Florence).

The *strong sense of being Waldensian*, among these students, does not seem to be related to any form of culturally marked, or differentiated, behavior, but it can nevertheless be said that it makes these youth all the more serious and concerned. In the realm of faith, ministers, rather than teachers, do count; in these cases the need to express and explore one’s own thoughts about theological problems is acknowledged as important and pressing as school commitments. The deeper dimension of faith goes with *aspects of the Waldensian cultural tradition* – the bonfires, the youth groups, the choir, the theater group – which constitute the *local network* of events, places, activities where a *process of cultural acquisition and a process of symbolically remembering Waldensian history and identity take place*. Waldensian students’ weekly schedule includes commitments within the community (youth and theater groups’ meetings, religious activities and seminars, singing in the choir) that are related to their being active members of it, but that often *divide* Waldensian students from non Waldensian ones (at least *according to the latter’s perception*). Such meetings and activities are neither described nor are they perceived as being in competition or antagonistic to other everyday ways of life and behaviors: rather, such meetings and activities refer to, and affirm, a network of spiritual and lay meanings concerning the fact that Waldensian students are, at the same time, Italian citizens.

Waldensian students claim that their religious and cultural values, knowledge and style of life seldom matters with regard to their Catholic or agnostic classmates’ relationship. The latter, on the other hand, neither see themselves a part of the history of the Waldensians nor do they think that Protestantism concerns themselves: it’s the Waldensians’!

If attending the *Collegio* has meant a rich educational experience for all the students, and if Waldensian identity and one’s choice of faith promote a tendency to reflect on the dialectics between history and theology, how do students look at the *relationship between work and schooling*? What are their beliefs with regard to this relation? Such a problem concerns not only the

identity as a student but also as a Waldensian: in fact it concerns *the future as these youth imagine it*, on the one hand, and, on the other, the local problem of the valleys' possible and feared deschooling.

When young people talk of the future and of the work they would like or hope to do in the future, uncertainty can be detected in their words – not unlike the one they evoked when speaking of the passage from compulsory education to high school. Even though they have learned – and practiced – the importance of responsibility and of commitment, in this case they tend to evoke luck, a crowded job market where merits are seldom given due recognition, and the idea that a job – *any kind of job* – is a more pressing need than that of pursuing one's own interests and ambitions. Future work is thus not always perceived as connected to the high school educational experience and even to a course of study at the university: some believe that it is necessary to reckon one's own possibilities and then make the best possible decision. Everyone – Waldensian or not – considers as very *rewarding the educational experience* which is coming to its ending, and as *equally rewarding and educative the out-of-school experience*. Families were ready and willing to invest in and trust a private high school whose religious identity and history is not necessarily that of some families. But trust in culture, in values such as responsibility, and cooperation seems to come to an abrupt stop when students start talking about the future. They do not pity themselves, and do not sound resigned: instead they sound pragmatic – first a job, then.... In the meantime they are aware and appreciative of the fact they have been able to explore worlds of knowledge and culture, and that they have acquired values, behaviors, expectations, beliefs, knowledge, experience, which will always be their point of reference, their “guiding light”, so to speak, even in the event of having to “adapt” themselves to the current job market.

As a way of conclusion, it can be pointed out that with respect to Ogbu's theory, both the students, the families, the school itself have all the relevant information about what is culturally and socially valued, and what is meant by the expression “quality of education”; *parents and children do trust education and support those cultural, social, moral and intellectual habits which are valuable in themselves and for the future*. Yet these young people seem unable to see clearly into their future, to envisage the role they could have in society and in the professional life. The answer has to be looked for in Italian educational, social, cultural and productive structure. It will be thus necessary for the researcher to leave the Waldensian valleys, and frame the educational experience and the social and occupational prospects of a religious minority within the inclusive national social and political context.

References

- CAZDEN, C. (1988) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth NH: Heinemann, 1998.
- COULBY, D. (1997a) Educational Responses To Diversity Within The State. In: Coulby, D., Gundara, J., Jones, C. (eds.) *Intercultural Education. World Yearbook Of Education 1997*. London: Kogan Page, 1997, pp. 7-17.
- EMIHOVIC, C. (1996) Continuità e discontinuità culturale in educazione. In: Gobbo, F. (a cura di). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli Editore, 1996, pp. 85-103.
- MANUCCI, A. (1989) *Educazione e scuola protestante*. Firenze: Manzuoli, 1989.
- MARAZZI, A. (a cura di) (1996) *L'Europa delle culture*. Milano: I.S.MU, 1996.
- MEHAN, H. (1978) Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*. 1978, 48, 1, pp. 32-64.
- OGBU, J. U. (1978) *Minority Education and Caste: the American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press, 1978.
- OGBU, J. U. (1981) School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*. 1981, vol. 12, n. 1, pp. 3-29.
- OGBU, J. U. (1990) Minority Status and Literacy in Comparative Perspective. *Deadalus*. 1990, vol. 119, n. 2, pp. 141-168.
- OGBU, J. U. (1999) Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze. In: Gobbo F., Gomes A. M. (a cura di). *Etnografia nei contesti educativi, Etnosistemi*. 1999, VI, 6, pp. 11-20.
- PEROTTI, A. (1994) *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI, 1994.
- PHILIPS, S. U. (1993) *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Reservation*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 1993.
- SUSI, F. (a cura di) (1995) *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia, 1995.
- TOURN, G. (1973) *Una chiesa in analisi. I valdesi di fronte al domani*. Torino: Claudiana, 1973.
- TOURN, G. (1993) *I valdesi. Storia singolare di un popolo-chiesa*. Torino: Claudiana, 1993 (1. ed. 1977).
- WOLCOTT, H. (1967) *A Kwakiutl Village and School*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- WOLCOTT, H. F. (1996) Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale. In: Gobbo, F. (a cura di). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli editore, 1996, pp. 49-64.

Anglicized Models in the Teaching of Bilingual Children

PETER WOODS, MARI BOYLE, NICK HUBBARD

Introduction

Schools in England and Wales, as schools in many other parts of the world, have been undergoing a radical restructuring process in recent years (see Hargreaves 1994; Woods et al 1997), heralded by the Education Reform Act of 1988. This Act established for the first time a National Curriculum and a national system of assessment. In a recent research project, we were interested in how young bilingual children were inducted into and were experiencing the new system. The changes seemed to have serious implications for them. Despite the notion of “entitlement” for all children in the National Curriculum, the approach in most subjects is distinctly anglocentric, and the content seems of limited relevance to multicultural children (Reid 1992). Further, the changes have been accompanied by an attack on child-centred teaching methods, and demands for more whole-class teaching (Alexander, Rose and Woodhead 1992), which some argue is not best practice certainly in early years’ teaching (David, Curtis and Siraj-Blatchford 1992). There seems also less scope for teachers to resist these trends, given the intensification of their work that has resulted from the changes (Apple 1986), though there is some dispute over the consequences for teacher professionalism (Campbell and Neill 1994; Evans et al 1994; Gipps et al 1995; Osborn 1995; Cooper and McIntyre 1996). We were interested, therefore, in how teachers mediated the changes in their approach to the teaching of young bilingual children on starting school, which we see as establishing the framework for the rest of their school careers.

The research was a continuation of our work on “creative teaching and learning”. In previous accounts we have demonstrated the educational significance of teachers being inventive in their attempts to find “ways in” to pupils’ learning; of owning their ideas and beliefs, not simply responding to those of others; of controlling their own pedagogical practices; and of their teaching being relevant, that is culturally attuned to pupils (Woods 1993, 1995;

Woods and Jeffrey 1996). Such teaching promotes creative learning, wherein children show imagination and flair, control their own learning processes, at least to some extent, own the knowledge that is generated (in contrast to knowledge learned for others, for example because a teacher judges it is important for passing a test), and relate it to their own interests and concerns. Working among bilingual children constituted a critical case for exploring “creative teaching” further, especially the notion of “relevance”.

We worked for three years in a Midlands town primary school that catered for 190 pupils between 3-9 years of age, up to 90 per cent of them from families who originate from the Punjab area of India and Pakistan. A nursery unit of some 44 children was attached. A fieldworker was engaged in each setting. They employed qualitative methods, involving long term participant observation, interviews and conversations with teachers, children and parents, and examination of documentary evidence. They developed special methods in interacting with the young children (Boyle 1997), and in conversing with parents (Hubbard 1998).

One of the main findings of the research was that despite the teachers’ support of multiculturalism and strong principles and practice of care, children were nonetheless socialized largely into anglicized models of pupil and knowledge. Some may argue that this is to the pupils’ benefit in a strongly competitive society where such models, especially English as a language, are dominant. Others feel that a more comprehensive education based on the strengths of diverse cultures and languages would not only achieve the same ends but much more (see Edwards and Redfern 1992; Mills 1993).

In this article, we examine some of the ways in which anglicized models prevailed, almost by default rather than by design, from the very beginning of bilingual children’s school lives. The full report is in Woods, Boyle and Hubbard (1999).

Marking New Identities

Establishing the identity of “pupil” entails demarcating it as different from that of “child”. One way of doing this is to separate child from parent. This process began in the nursery unit. For a short while, the children would come into the unit with their parents who helped them to hang up their coats. This provided parents with an opportunity to talk with the nursery staff about their children and was all very informal. The children would then have free choice over which activity they wanted to do. Individual parents were encouraged to stay in the nursery for a period of time each day if their child was having

difficulties in settling into the new environment. Generally the educators in these cases would encourage parents gradually to leave their children so that over a period of days support could be transferred to the unit’s staff.

This process continued *a fortiori* at the school. Parents, though at first encouraged to bring their children into the building to meet the teacher and settle them, were asked to leave the children in the playground before school started once they had become used to the start of the school day. The apparent reason for this was a practical one, the main entrance to the school being too small to cope with parents and children all coming in at once. This also cut down on the amount of contact that the teacher had with parents. So the school design, intentionally or unintentionally, helped to separate out children from parents, and aided the transition to the school’s concept of pupil.

By the start of the spring term at the school, the new children had quickly become used to the “separation” routine. They even began to reinforce it themselves. One mother appeared to be having more difficulty adjusting to starting school than her son, Adam, reminding us that this is a key transition for mothers as well as their children. She continued to deliver her son to the classroom door, despite Adam’s obvious embarrassment. He would rush to take his coat off as quickly as possible and then jump on to the mat to be with his peers, rather than stay with his mother. Eventually the class teacher asked Adam’s mother if she could simply leave him in the playground with his friends at the start of the day. She did this, but then began turning up at dinnertime to give him his packed lunch. Adam seemed very uncomfortable with this. He would collect his dinner quickly and run off to be with his friends rather than stay to talk to his mother. As time went on, the visits became less frequent.

Having achieved separation, the pupil’s identity became designated in the ritual of “registration”. Bernstein (1977, p. 54) has described the symbolic function of ritual as relating the individual “to a social order, to heighten respect for that order, to revivify that order within the individual and, in particular, to deepen acceptance of the procedures which are used to maintain continuity, order and boundary and which control ambivalence towards the social order”. Registration might be seen as operating in this way, and is an essential part of becoming and being a pupil. It is a check on one’s being there; it marks the child’s identity as one of a number of pupils who are all the same in that respect; it is a reminder of this at the start of every session; and it establishes an underlying formality to proceedings.

It was the first requirement of the day, unlike the nursery. The children sat on the carpet and awaited the register. For some of the new entrants this caused

confusion. Their mode of coping with this situation was at first to sit very quietly, mainly near the back of the carpet, and to listen and observe what the older children said and did. The new children were at first prompted by the class teacher, and later by their peers, when it came to their turn to answer their names for the register. It was an indication of one of the ways in which the children needed to become quickly accustomed to how they would now be addressed at school compared with the way in which either staff at the nursery or their parents at home might address them. The teachers were careful to try to pronounce children's names correctly, though avoided using pet names or nicknames that might be used at home. This puzzled some children, as they were unaccustomed to being referred to in this manner. Guvinder, who was used to being called "Guvi" at home, for example, appeared a little perplexed by being given his full name on his first day at school. Similarly two of the boys had the same first names, Ahmed. To make the distinction, therefore, they were always referred to by their full names – Ahmed S. and Ahmed H.. The latter child was particularly confused by this, and in the first few days during registration, other children around him would give him a slight nudge when it was his turn to answer. The children also had difficulty in pronouncing their teachers' names.

Many of the children incorporated "taking the register" into their play, thus internalizing this part of the role and their relationship with the teacher. One of the children would take on the role of the teacher, sit in the teacher's chair and use an old red diary that had been provided. Names would be called out and "marks" given. On the odd occasion when Mari took the register, the children insisted on her carrying out the activity in the correct manner:

Damian (to Mari) It's Ali first then me.
 Sofia Ali first.
 Damian Can you do surnames?
 Mari Okay, I'll do surnames. Damian asked me to do surnames.
 Sofia Ali first.
 (*Children began talking with each other, eventually settled down*)
 Mari Right, Ali Iqbal.
 Ali **No!**
 Children **Yes.**
No, it's Master! (*several of the children arguing about the right way to do this*)
 Mari Master Iqbal, sorry.

Damian Everybody's Master.
 Ali Yes Miss Boyle.
 Sofia And the girls are Mrs.

This is a very English format of addressing people – "Master", "Miss" and "Mrs". The children also often replied "good morning" or "good afternoon", rather than, for example, "As-Salamu-Alaykum" ("*peace be upon you*"), which many of the Muslim children were accustomed to use. But it was important to get things right. The children knew the correct colour of pens to be used, and after the register had been taken, hands were immediately raised to guess how many children were present in the class, with the children vying for the opportunity to write the number on the easel board. The children knew the routine well, including the newer children, and they giggled at Mari's mistakes with names.

The daily repetition, and children's use of "storying" (see below), reinforced the children's new identities as proper pupils within the existing framework of things. There were few concessions to their own cultural forms. Status accrued to pupils with mastery of the rituals, as illustrated by the comparison with the neophyte researcher in the "register game".

Children Play, Pupils Work

The new identity was consolidated in the process and structure of activities, and divisions of space and time. One of the most conspicuous changes for the "new starter" came with the marked separation between "work" and "play" which privileged the former against the latter. This process was begun in the nursery with the distinction between "structured" and "unstructured" play, which became more pronounced as initiation into the lower school – and the National Curriculum – approached. In the lower school, work and play were differentiated in three main ways. First, the classroom was divided into two main areas, the carpeted area, reserved for whole class activities (including registration and story time) and play, and the tables where the children sat to complete specified curricular work. The area in which the children were allowed to play was considerably smaller than the area designated for work. Secondly, though our teachers proclaimed a basic belief in child-centredness, and operationalized it on occasions, work activities were largely teacher directed in order to accommodate the National Curriculum. Play was child directed, children being given free choice, within the limits of the materials available to them, to develop interest and learning in whatever direction they chose. Thirdly, work in most instances was required to be completed before the children could play. Play thus became

a marginalized activity in the classroom as “work” began to dominate more and more of the school day. The diminution of opportunities for play in the children’s experiences at school meant that there was a corresponding reduction in their ability to bring their cultural and linguistic knowledge to bear on the activities with which they were involved, making those activities potentially less relevant for them. For example, children playing in the home corner would role-play their home experiences and appeared more comfortable using their mother tongue than during work related activity.

Side by side with this activity, another was being constructed for the Muslim children at the Mosque, which they attended between three to six evenings per week. Teaching methods here showed a marked contrast with those of the school. The sole aim of lessons was to teach children to read the Qur’an. The teaching methods employed in these classes were not observed by the researchers, though in talking with both the children and the parents they seemed to reflect very much the pattern of *listen, repeat, practice, test*, noted in Qur’anic classes in many countries (Wagner 1993; Gregory and Mace 1996). Mobeen, one of the children, explained:

You learn to read something by heart.... First, you read your holy book, then you read another thing it’s got in the Mosque and you have to read it on the day and you have to read that by heart ... to the person that is the Mosque man.

Mobeen explained that the children must first learn to read Arabic and then Urdu, though many of the Pakistani Muslims at the school spoke Panjabi as a mother tongue (it should be noted that Urdu and Panjabi are mutually comprehensible languages, and written Urdu is based on the Arabic script). The children therefore have to learn the cultural expectations of themselves as pupils both in their native culture and in the dominant English state school culture. Other children commented on different expectations regarding rituals at the Mosque such as the need to take off their shoes, cover their heads, wash their hands, feet and faces before beginning their lessons, and separate tuition for boys and girls. We were unable to compare how far one expectation of pupilhood impacted upon the other, though one parent at least commented that she and her children were able to maintain both identities without difficulty:

I’m Pakistani, but I live in Britain, and a lot of my way of life is the way most British people live it. But then again I’ve got my own

separate life as well. And for example the children at school, that’s totally different, and they go home and it’s totally different for them. But it’s so easy for them to be in the two situations and it’s because it comes naturally to them because it’s not been any different from the day they were born. So they just accept it.

This separation of identities depending on context was perhaps one way of maintaining a strong Pakistani identity distinct from a British identity. But the complete separation suggests bifurcation rather than mutual enrichment, and a problem of ambivalence for bilingual children.

Learning the Language

Anglicization appeared to have the greatest impact on the use of mother tongue by the children. In the nursery unit the use by children of their community languages with each other and with the bilingual nursery nurse, who was present each afternoon, was viewed positively by the educators. For example, Jenni recognized the linguistic significance of the children’s use of their community languages:

I think I’ve probably read and I’ve always thought that if you’re fluent in one language you’re more quickly fluent in this language and if you’re having problems with one, you’ll have problems with the other so really you shouldn’t inhibit them using the language they’re not having problems with.

Linda also considered that encouraging community languages in the nursery had an educational value:

Some of the children obviously don’t speak as good English anyway so it’s good for them to be able to mix and socialize and it obviously helps them when they switch from one to the other anyway, so I do think it has learning purposes.

However, because the majority of the educators did not speak community languages, the use of English in the curriculum predominated. The resultant use of and increasing confidence in English manifested by the children over a period of time was noted by many of the parents, either in terms of satisfaction or as a concern in relation to the maintenance of mother tongue. For example, one of the parents of this focus group, was worried about her son’s lessening use of Panjabi:

Shiraz does (speak Panjabi), but he doesn’t speak it as well as he used to, ‘cos it’s a lot easier for him to express himself in English, which I’m not quite so happy about...With me it’s fine, I speak English so they can say whatever they want, but they need to be able to

communicate with their friends and all their relatives who don't speak English... I think that's *very* important, because they're not always going to be with somebody who speaks English, and they really do need to, because that's a big communication barrier between grandparents and the children, or maybe there's even aunts and uncles or any other member of the family.

A parent of a nursery unit child commented,

That's our identity, that's our inheritance, otherwise if we didn't have the culture, the language, what are we then? We'll be deprived of everything, we're not going to have anything, we're not going to have our identity. So our identity is very important to us – the way you dress, the way you live your daily life... – it's very, very important.

But parents differed in their views on language. Guvinder's mother, who had been born in England, believed that the mother tongue language would be "caught", as her children are surrounded by the language every day outside of school. To her, learning English well was of paramount importance:

Me and my husband we sort of argue, because I'm not talking Panjabi to them... I didn't prefer them to learn that language anyway, because they gonna talk it any way, catch it from us, but the base thing is English, 'cos then they can go off and study, and learn.

Guvinder's mother was confident of her children's ability to speak Panjabi. She felt they spoke Panjabi better than many of the other children from the area, and was very impressed by the way her children had picked up the correct accent – "I think they come from abroad (*laughs*), the way they talk Panjabi". She articulates some of the problems of young bilingual children and their parents. In Guvinder's case, it appears that he is making the most of his bilingualism/biculturalism – though his father, whom we were not able to interview, might not agree. It might, of course, be argued that some parents are being inducted into an anglicized model of parenthood to some extent, though equally, they may be simply being realistic about their children's life chances.

Yet there were children in the group for whom English still provided many instances of misunderstanding, both in trying to understand the teacher and for the teacher to understand them. Simera, for example, learned to cope with much of what she did not understand by simply copying her peers. Other children such as Asria and Ahmed H. were more willing to make use of the little English they had in order to be understood. Where this failed they would often rely on Hardip, the bilingual non-teaching assistant, for translation. In this way Hardip became an invaluable asset in the classroom, though this was more in

support of the anglicized model rather than their own cultures. We noted that while the school was happy for children to use their mother tongue in class, this was not actively promoted. The language rich environment the children were part of was not fully exploited and English became the common language of the classroom. In this way the discourse of the "normal" pupil was allowed to fuel its own development. It is not surprising, therefore, that Shiraz's mum noticed her son's declining use of Panjabi at home. Clearly, merely tolerating children's use of home languages in school is not an effective method of mother tongue and cultural maintenance. Much of the children's ethnic cultural identity in consequence was being challenged at school as they went about the task of constructing the culture specific pupil role and discourse, articulated in English. This stood in sharp contrast to their experiences in their community through their attendance of Mosque and Temple, and their daily interaction with parents and extended families.

Telling Stories

Stories are an important educational medium for all children, but especially for bilingual children. In our school, through story, children gained motivation, developed new language skills (Barrs 1990), and found new confidence to speak up in class. There were opportunities in the stories to develop concepts and to begin to debate moral issues, whilst re-evaluating their own emotional experiences through a third person. For children learning an additional language, "Stories provide an important route into the sounds and rhythms, vocabulary and structure of the new language" (Barrs 1990, p. 12). Also, where stories from other ethnic groups are told in class, then all the children can share in the rich variety of cultures in the world. Such stories "have an added importance for (ethnic minority) children when they realize their cultures are recognized and valued in school" (Aylwin 1992, p. 71). Rosen (1988) contends that through story one comes to learn the value systems of society, and that it is a way in which we become part of the society in which we live and with which we identify. For bilingual learners it may be a way into the two cultures with which they identify.

Given this, what opportunities for story telling and reading existed in our schools? Here again, the lean was heavily towards traditional English culture. In the nurseries, books consisted mostly of a wide variety of picture books, mainly in English, although some books portrayed children from ethnic minority cultures. The same situation applied in the lower school. Many of the children were exposed to stories which were predominantly written by western

and European authors, and which were mainly available in English. This trend was reinforced for several of our children at home. Manjid, a six-year-old Indian girl, told us her mother did not read stories to her because “she can’t read stories” (i.e. in English), and when asked if she read them in Indian, said “Don’t have stories in India”. Other children had stories read to them at home in English, which aided their schoolwork and development in English, but did nothing for their own culture.

In one classroom there were a large number of books available for the children. But few stories represented the countries of origin of the children and many of the dual language texts were adaptations of modern Western stories (see Kumar 1989). In the school library, there was a much greater selection of both fiction and non-fiction books from various countries, yet most of the children during library time tended to choose English story books, possibly because they were often more brightly presented. Books of traditional tales from India, Pakistan and Bangladesh (these were the main ethnic groups of the children in the school) are generally sparse for the very reason that many have never been written down. It is also very expensive to produce dual text language books, so they are not popular with publishers.

The growing awareness of written story appeared to limit also the children’s confidence to simply “tell” a story. They were much happier reading stories to the researcher, and showed considerable skills in doing so. Where lacking English language skills to express themselves, for example, they switched to Panjabi, a common feature among bilingual children (Romaine 1989; Blackledge 1994; Baker 1996). However, where the dominant narrative structures are those of written texts, rather than any oral culture, and those texts are English, stories integrate and legitimize within the dominant culture.

An Anglicized Curriculum

The original guidelines emphasized approaching the National Curriculum through cross-curricular themes and dimensions “that promote personal and social development, include equal opportunities, and education for life in a multicultural society. They require the development of positive attitudes in all staff and pupils towards cultural diversity” (NCC 1989, para 11). However, in a more recent guide to the National Curriculum (1996), there are no statements relating to cross-curricular themes, and guidance is given on individual subjects only. Our teachers themselves believed that the National Curriculum was flexible enough to adapt to the needs of children of other cultures. However, there were relatively few examples of teachers doing so. Various festivals were

celebrated and one year when celebrating Diwali all the teachers dressed in saris and shalwar kameez. Religious stories were explored in assembly. One particular example was a series of stories about the childhood of the major religious figures of Christianity, Islam and Sikhism. Yet these were on a whole school basis and focussed on religion. In class, examples of multicultural teaching occurred usually only in aspects of the curriculum that particularly leant themselves to it. The teaching of most subjects was largely anglicized. We will consider two examples.

Mathematics

Mathematics is a subject often viewed as being relatively “socially neutral” since it deals with universals and “its content is held to be independent of the material world” (Jenner 1988, p. 73). Yet National Curriculum subjects such as science and maths may prove to be inherently ethnocentric in their content. This is not least because most mathematical and scientific discovery is often considered to be “western” in origin. There is a general lack of consideration that children from other cultural backgrounds may approach similar problems in different ways, and achieve different, but equally acceptable, kinds of results (Glauert and Thorp 1993). Certainly there were problems within the mathematics curriculum for our children (Gregory 1994b). One teacher reported

There are so many children who come in and they can’t count – they’ve got no concept of counting and colours or anything like that...and it is blood, sweat and tears to get those numbers in their heads.

Their home experiences have not prepared them for an early years mathematics curriculum which is focused on concepts such as number, colour and shape. Yet it may not be the concept itself that is the problem, but the language rules that apply to it.

The *colour* of the door may not be emphasized by the mother but the gender of the door is vital... The number of spoons may not be emphasized but where they go in the kitchen is vital (Garcha, in Mayor 1987, p. 16).

Language and conceptual development are strongly linked (Vygotsky 1978). It is not surprising therefore that many bilinguals find it difficult to talk about maths in a language other than the one in which they were taught (Grosjean 1982; Mayor 1994).

A further problem for bilingual children is that ethnic minorities are under-represented in maths schemes and curricula. For example, the national standard assessment task booklet for these pupils had eleven pictures of children contained in it, none of them from ethnic minorities. The lack of positive images and role models within texts such as this does little to build up self-esteem for children of ethnic minorities. This may have a detrimental effect on children's achievement within the subject (Jenner 1988; Siraj-Blatchford 1996b).

History

The History curriculum is heavily weighted toward British history. Some argue that the bias is necessary, that children should know the history of the country they live in (Dyer 1982; Musgrove 1983; Tate in Pyke 1997). Others believe that as Britain is a multi-racial society the adoption of a *world* history curriculum would serve to combat stereotypes (Goalen 1988).

Although teachers are told that children should study famous people and past events which *include* those represented in British history, the reality is that it becomes difficult to consider anything other than British (or at the most, European) history. One reason for this is because many teacher aids and textbooks for the early years that have been produced since the National Curriculum have concentrated upon British history. Finding resources which relate to world history outside Europe and which are suitable for early years learning is more difficult, and more expensive as the demand is not as prominent. In the two years of observation at the school, the children studied in detail The Romans and their invasion of Britain, Louis Bleriot, the reign of Queen Elizabeth I, Florence Nightingale, and Louis Braille, some of which have been single history topics, others have been tied into other topics.

Yet while teachers are limited as to the general content, they were able on occasions to teach meaningfully and creatively. We observed some lessons where their very nature and the use of materials within them created problems in understanding for all the children in the class, not only those from ethnic minorities. Other lessons (sometimes on topics that fell outside the national framework) were more relevant to the children's experiences, and sought to capitalize on their prior knowledge, experiences and background cultures. We compared two sessions, one on Boudicca, one on Louis Bleriot, which had the same children and teacher, and a similar format. Yet with the former (a British queen who fought the Romans) there was a great deal of general confusion, while with the other (a Frenchman who was the first to fly over the English Channel) there was understanding. The difference, we concluded was a matter

of relevance. At the conceptual level, the complexity of understanding concepts such as invasion, battles, killing, soldiers and armies, and slavery, such as appeared in the first lesson seemed a heavy burden for the teacher to unpack for the children and for the children to understand. The invasion of Britain almost two thousand years ago also seems to bear little relation to the experiences of the children at this stage of their development. In contrast, relating to something that happened just over a century ago where there is much to be recognized – families, cars, fashion, planes, and airships – may have enabled the children to understand the story better.

The use of materials also had an impact within the lessons. Hughes (1993) points out a number of ways in which many of the current materials produced for primary school children in history are inappropriate. Most have been produced by subject specialists, often secondary school authors rather than language or primary experts. Pupil materials are usually designed to cover a range of age groups, for example the Boudicca materials were developed to cover both Year 1 and Year 2 children. Books frequently include a high factual content, and though readability levels may be technically correct, the mass of subject specific language may serve only to arrest understanding. Further, though texts may be more attractive than in the past, the publisher's house style may take precedence over any "child friendly" style. These points concern all children, but for children learning English as an additional language they become even more pertinent and relate specifically to the materials used in the Boudicca session. In comparison, in the second session, where the teacher had to create and gather her own resources, there was the opportunity to adapt materials to her class, using her own knowledge of the children on which to gauge the level of work. In this way she was able to make the session more meaningful for the children.

The National Curriculum and Assessment

The National Curriculum calls for standardized national testing in English and maths. Our teachers indicated their concern regarding the tests, which they felt were

definitely culturally biased. The spelling test, the kind of words they used in that were dreadful, and the language in the stories, in the comprehension thing, it really was... The maths, they love all the doing, action, practical maths, and what do they give us for a SAT maths test? A nice little booklet, with loads of reading in and sums.

One teacher reported how, despite the fact that some children understood little of the content, they were able to complete SAT exercises simply because of the coping strategies they had learned along the way. Chris had observed the following incident:

One of the children was reading a piece for a SAT comprehension exercise and it was something about the Himalayas, and the question she read out was, “Where do all the asses live”. She read “All the asses live in tibbit”, so she wrote down “All the asses live in tibbit”, but she had actually written beautifully, “they all live in Tibet, all the asses live in Tibet”, ... it didn’t matter, “I don’t know what asses are, I don’t know what Tibet is, but that is what they want to know, that’s where all the asses live – Tibet”.

The object of this particular test was to assess the child’s understanding of a passage that it signally failed to do. There is much concern about how well bilingual and ethnic minority children perform in school assessment particularly national tests (Gillborn 1995; Troyna 1991). But, as Savva (1994) points out, teachers have little choice other than to withdraw bilingual children from the National Curriculum and its testing procedures if they have only the beginnings of English. Where children are in a transitional phase, teachers, parents and children must accept that their test results are likely, particularly in English, to be lower than their monolingual peers’ results. The government’s initial response to this situation, as noted in the Cox report (a report set up to review the English Curriculum, 1988), was that where lower attainment levels were recorded this would not reflect a child’s general ability but rather their need for “special help in English language skills” to “overcome their problems with the English language”. Savva (1994, p. 38) notes,

We are presented here with a deficit view of bilingual children and an inadequately crude model of their language learning development. No mention is made of the crude, invidious comparisons likely to be made within and between schools as a result.

Conclusion

Starting school for these bilingual children represented a radical move from child to pupil, internalizing the rules and rituals as defined within a traditional English society. To some degree, it was essential for them to do so, though

ideally, if the parents’ ambivalence and fears of identity diminishment were to be allayed, a balanced framework where the strengths of both cultures were celebrated would appear to be preferable. To some degree this was the case, at least on the surface. The induction was not confrontational, as in the school of Wright’s (1993) research, where “the Asian pupils (particularly the younger ones) were perceived as a problem to teachers because of their limited cognitive skills, poor English language and poor social skills and their inability to socialize with other pupil groups in the classroom” (p. 52) and teachers showed “open disapproval of their customs and traditions” (p. 28). Such disapproval was emphatically not the case at our school. The teachers were sensitive and caring, they celebrated the children’s cultural traditions in assemblies and on special occasions, and sought to make their teaching relevant to the children’s own constructions of meaning. At the level of conscious interaction, they engaged with the issues in committed fashion. At a deeper level, however, the children’s own culture and language were becoming marginalized by default, as teachers were constrained to “make pupils” according to culturally specific role models derived from tradition, institutionalization, and the demands of the National Curriculum and assessment. Even the notably caring ethos of the school was ethnically specific. For while it may in itself be beneficial for all pupils (Noddings 1992), the emphasis was on deficiencies in the children’s backgrounds rather than their strengths, which again curtailed the opportunities for establishing relevance. The children’s immediate launch into the National Curriculum and the implicit bias in favour of the English language as opposed to Mother tongues, and other biases in other subjects, gave further structure to the passage into anglicized cultural norms.

The process of these children starting school may seem smooth enough on the surface, but underneath there are a number of levels. They are having to deal, not only with the transitions from family to school, and from primary to secondary socialization, but also in certain respects from their own ethnic culture to English culture. This is by no means complete. The picture is complex, there is a mix of cultures, individuals differ, and lives are lived out at different levels. Nor are these teachers clearly seen to be doing anything wrong. In many respects they are achieving high standards with unreasonable pressures and inadequate resources. They received an excellent report from their school inspection – though the fact that these inspections are conducted within an anglicized, managerialist framework emphasizes the point being made here (see Woods et al 1997; Jeffrey and Woods 1998). While, too, we

have concentrated in this paper on how, following National Curriculum subjects, recommendations and forms of assessment to the letter can be detrimental to the learning development of children of ethnic minorities, at the same time, our teachers did find and create opportunities to use more teaching methods which were more beneficial to the children's learning (see Woods, Boyle and Hubbard 1999).

Courses of action more consonant with a culturally diverse society involve cultural diversity being positively encouraged within schools in a way that reflects the equal status of cultures within the pupils' identities. If this is not done at the launch of the pupil's career, and sustained thereafter, monoculturalism becomes fixed and identities diminished. Where the opposite situation is to be sought, that of a truly multicultural society, in which every culture is to be maintained with equal status, we have to review models of childhood and pupilhood that have become engrained within the system. This is not just the teachers' responsibility, but all those who devise and enforce policies within which teachers have to work.

References

- ALEXANDER, R. J., ROSE, J. and WOODHEAD, C. (1992) *Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*. London: Department of Education and Science, H.M.S.O, 1992.
- APPLE, M. W. (1986) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge, 1986.
- AYLWIN, T. (1992) Retelling Stories in School. In: Pinsent, P. (ed.) *Language Culture and Young Children*. London: David Fulton, 1992.
- BAKER, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- BARRS, M. (1990) Children's Theories of Narrative. *English in Education*. 1990, 24 (1), pp. 32-39.
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2nd edition. London: Routledge, 1977.
- BLACKLEDGE, A. (1994) We can't tell our stories in English: Language, Story and Culture in the Primary School. In: Blackledge, A.(ed.) *Teaching Bilingual Children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1994.
- BOYLE, M. (1998) Storytelling, Relevance and the Bilingual Child. *English in Education*. 1998, 32 (2).
- CAMPBELL, R. J. and NEILL, S. R. St. J. (1994) *Primary Teachers at Work*. London: Routledge, 1994.
- COOPER, P. and McINTYRE, D. (1996) *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- DAVID, T., CURTIS, A., and SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1992) *Effective Teaching in the Early Years: Fostering Children's Learning in Nurseries and in Infant Classes*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1992.
- DYER, M. (1982) *History in a Multicultural Society*. Historical Association, 1982.
- EDWARDS, V. AND REDFERN, A. (1992) *The World in a Classroom: Language in education in Britain and Canada*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- EVANS, L., PACKWOOD, A., NEILL, S. R. ST. J. and CAMPBELL, R. J. (1994) *The Meaning of Infant Teachers' Work*. London: Routledge, 1994.
- GILLBORN, D. (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- GIPPS, C., BROWN, M., McCALLUM, B. and McALLISTER, S. (1995) *Intuition Or Evidence?* Buckingham: Open University Press, 1995.
- GLAUERT, E. AND THORP, S. (1993) Science for All Pupils. Teaching Science for Equality. In: Sherrington, R. (ed.). *Science Teachers' Handbook: Primary*. ASE: Simon & Schuster, 1993.
- GOALEN, P. (1988) Multiculturalism and the Lower School History Syllabus: Towards a Practical Approach. *Teaching History*. 1988, 53, pp. 8-16.
- GREGORY, E. (1994) The National Curriculum and Non-Native Speakers of English. In: Blenkin, G. M. and Kelly, A. V.(eds). *The National Curriculum and Early Learning: An Evaluation*. London: Paul Chapman, 1994.
- GREGORY, E. AND MACE, J. (1996) *Family Literacy History and Children's Learning Strategies at Home and at School*. Final Report of ESRC project R000221186. London: Goldsmiths' College, 1996.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times – Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell, 1994.
- HUBBARD, N. (1998) *Child-Meaningful Learning in Two Nursery Settings*. MPhil thesis. Milton Keynes: The Open University, 1998.
- HUGHES, P. (1993) Double Delivery. *Language and Learning*. 1993, Sept., pp. 19-23.
- JEFFREY, B. and WOODS, P. (1998) *Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers*. London: Falmer Press, 1998.
- JENNER, H. (1988) Mathematics for a Multicultural Society. In: Pimm, D.(ed.) *Mathematics, Teachers and Children*. London: Hodder and Stoughton, 1988.
- KUMAR (1989) Sharing Stories: Writing in Two Languages. *English Magazine*. 1989, 20, pp. 36-37.
- MAYOR, B. M. (1987) *Unit 13: Bilingualism and Second Language Learning*. Milton Keynes: The Open University Press, 1987.
- MAYOR, B. M. (1994) What Does It Mean To Be Bilingual? In: Stierer, B. and Maybin, J. (eds) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- MILLS, J. (1993) Language Activities in a Multilingual School. In: Mills, R. W. and Mills,

A propos des cahiers d'élèves

ANNE-MARIE CHARTIER

La transmission des savoirs est devenu un objet de recherche fortement investi du fait de la nouvelle situation éducative créée par la prolongation des études obligatoires. Pour tous les pays développés, ce fait apparaît comme un événement majeur du XXe siècle et selon les pays¹ et les conjonctures, les pouvoirs politiques ont joué un rôle incitatif ou dissuasif dans cette « démocratisation » de la transmission des savoirs. Les études sur les politiques éducatives², les nouveaux curricula³, les didactiques des disciplines⁴, l'échec scolaire⁵, les personnels enseignants⁶, les établissements⁷, les relations famille-école⁸, les relations école-emploi⁹, se sont développées du fait même que ces questions

¹ VANISCOTTE, Francine. *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris: INRP et IUFM de Toulouse, 1996.

² PROST, Antoine. *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil, 1992.

³ FORQUIN, Jean-Claude. La sociologie du curriculum en Grande Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*. 1984, XXV, pp. 211-232. DEMONQUE, Chantal (dir.) *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* Paris: Hachette, 1994.

⁴ ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Les savoirs scolaires*. Paris: Editions universitaires, 1990; DEVELAY, Michel. *Savoirs scolaires et didactiques. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, 1995.

⁵ FORQUIN, Jean-Claude. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*. 1982, 59, 60; PLAISANCE, Eric (ed.) *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris: Ed. CNRS, 1985.

⁶ BERGER, Ida. *Les Instituteurs, d'une génération à l'autre*. Paris: PUF, 1979; CHAPOULIE, Jean-Michel. *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

⁷ DEROUET, Jean-Louis, VAN ZANTEN, Agnès Henriot et SIROTA, Régine. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de Pédagogie*. 1987, 78-79.

⁸ BALLION, Robert. *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 1982; KELLERHALS, J. et MONTANDON, Cléopatre. *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé, 1991.

⁹ TANGUY, Lucie. *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris: la Documentation française, 1986.

- J.(eds) *Bilingualism in The Primary School: A Handbook for Teachers*. London: Routledge, 1993.
- MUSGROVE, F. (1983) *Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher*. London: John Wiley, 1983.
- National Curriculum Council (NCC) (1989) *The National Curriculum and Whole Curriculum Planning*. Preliminary Guidance. Circular No. 6. October. York: NCC, 1989.
- NODDINGS, N. (1992) *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press, 1992.
- OSBORN, M. (1995) Not a Seamless Robe: A Tale of Two Teachers' Responses to Policy Change. Paper presented to *European Conference on Educational Research*, Bath, September 1995.
- PYKE, N. (1997) British Pride Cures Racism, Tate Argues. In: *Times Educational Supplement*. 1997, May 23, p. 3.
- REID, D. (1992) Linguistic Diversity and Equality. In: Pinsent, P.(ed.) *Language, Culture and Young Children*. London: David Fulton, 1992.
- ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- ROSEN, B. (1988) *And None of it was Nonsense: The Power of Storytelling in Schools*. England: Mary Glasgow, 1988.
- SAVVA, H. (1994) Bilingual by Rights. In: Pollard, A. and Bourne, J. (eds) *Teaching and Learning in the Primary School*. London: Routledge, 1994.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1996) Values, Culture and Identity in Early Childhood Education. *International Journal of Early Years Education*. 1996, 4 (2), p. 63-69.
- TROYNA, B. (1991) Underachievers or Underrated? The Experience of Pupils of South Asian Origin in a Secondary School. *British Educational Research Journal*. 1991, 17 (4), pp. 361-376.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WAGNER, D. A. (1993) *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- WOODS, P. (1993) *Critical Events in Teaching and Learning*. London: Falmer Press, 1993.
- WOODS, P. (1995) *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham: The Open University Press, 1995.
- WOODS, P. (1996) *The Social World of the Pupil: Exploring Educational Issues. EU208: Block 3*. Milton Keynes: Open University Press, 1996.
- WOODS, P. and JEFFREY, B. (1996) *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- WOODS, P., BOYLE, M. and HUBBARD, N. (1997) *Child-Meaningful Learning: The Experiences of Bilingual Children in the Early Years*. Final Report to the ESRC, 1997.
- WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G. and BOYLE, M. (1997) *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- WRIGHT, C. (1993) Early Education: Multiracial Primary School Classrooms. In: Gomm, R. and Woods, P. (eds.) *Educational Research in Action*. London: Paul Chapman, 1993.

concernaient tout le monde, avaient un poids croissant dans la vie des familles, dans l'espace médiatique et dans le budget des États. De ce fait, la transmission du savoir a été traitée comme un problème cognitif et pédagogique¹⁰ d'une part, institutionnel et politique de l'autre, plutôt que comme un problème culturel et identitaire. C'est seulement de façon plus récente que les représentations du savoir et de sa transmission sont devenues un enjeu et un objet de réflexion pour lui-même¹¹. Comme l'écrit André Chervel, « la qualité de la culture dispensée par l'école importe aujourd'hui beaucoup moins que l'efficacité qu'on attend du système dans sa tâche d'acculturation¹² ».

Caractériser les savoirs scolaires

Or, l'école n'est pas le seul lieu de la transmission des savoirs (au pluriel), même si elle joue un rôle important dans la définition des savoirs transmissibles, en particulier quand elle énonce non seulement leurs contenus mais les normes de leur usage légitime. Si nous cherchons à définir ce que recouvre le terme générique et abstrait de « savoir » au singulier, force est de constater que c'est l'expérience partagée de la scolarisation qui fournit les références implicites: le savoir, c'est l'ensemble des savoirs reconnus par l'école. Quels sont les caractéristiques des savoirs scolaires? Si l'on essaie d'abstraire quelques traits communs, stables dans la longue durée, convenant aux savoirs transmis dans les petites écoles et collèges d'ancien régime aussi bien qu'à ceux de l'école de masse actuelle, on peut souligner trois choses. Tout d'abord, ce sont des savoirs « prioritaires », dont des autorités publiques ont jugé la transmission nécessaire, soit à tous (enseignement obligatoire), soit à certains (l'enseignement secondaire et supérieur). Ces choix de valeur laissent de côté toute une série de savoirs existants, également utiles ou désirables, mais relevant d'apprentissages informels (dans la famille, sur le lieu de travail) ou du marché de l'offre et de la demande (cours privés). Ensuite, les savoirs scolaires sont des savoirs d'écriture, référés à des connaissances livresques, sur la légitimité desquelles il y a un consensus suffisant dans l'espace social. Ils sont formalisés et, progressivement, élaborés pour être transmis collectivement dans un cursus linéaire et organisés en disciplines. Ainsi, la religion était le savoir prioritaire et légitime pour lequel s'était organisé l'enseignement de la lecture

¹⁰ PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.

¹¹ CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin, 1992; ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995; BALUTEAU, François. *Les savoirs au collège*. Paris: PUF, 1999.

¹² CHERVEL, André. *La Culture scolaire*. Paris: Belin, 1998, p. 5.

des petites écoles et toutes les transmissions scolaires du collège depuis le XVI^e siècle; elle est exclue de l'école française à la fin du XIX^e, dans un État républicain devenu « neutre entre les religions ». Ainsi, la transmission des langues vivantes, qui relevait des éducations familiales ou des cours privés, se transforme au XIX^e siècle pour devenir un enseignement scolaire où les exercices écrits (versions et thèmes) l'emportent sur la pratique de la langue orale. Il est donc possible de chercher comment l'école change, quand changent les contenus ou les finalités sociales des savoirs qu'elle est chargée de transmettre (par exemple, quand la lecture n'est plus destinée à former des chrétiens, mais des citoyens). Il est aussi possible « d'inverser les termes habituels du débat scolaire qui place toujours l'école en aval de la société¹³ » et de s'interroger sur la façon dont l'école, en définissant des modalités « scolaires » d'appropriation des savoirs, construit des expériences premières communes, structure des représentations inaugurales et façonne ainsi la culture et l'identité des élèves. Elle façonne aussi les façons de sentir et penser de tous les futurs enseignants, qui n'imaginent même pas d'autre modèle de la transmission des savoirs que le modèle scolaire.

C'est dans cette deuxième perspective que nous situons l'étude de cas présentée. Elle fait partie d'une recherche en cours sur la polyvalence des enseignants du primaire¹⁴. Comment les enseignants enseignent-ils les diverses disciplines prévues par les programmes? Quels sont les avantages et les inconvénients du maître unique? Sa capacité à assumer la transmission de multiples savoirs est l'objet de remises en cause récurrentes, en provenance du ministère¹⁵ mais aussi des enseignants. Les inspecteurs déplorent depuis longtemps que les maîtres ne respectent pas les programmes mais les maîtres considèrent que ceux-ci sont inapplicables, car trop lourds (manque de temps) et trop ambitieux (manque de moyens et de formation). Entre le programme prescrit et la réalité enseignée, seuls le français et les mathématiques seraient préservés (et seraient véritablement évalués), les autres matières étant diversement amputées selon les choix de l'instituteur, les habitudes de l'école, la vigilance de l'inspecteur ou des parents d'élèves et l'actualité médiatique.

¹³ *ibid.*, p. 6

¹⁴ Recherche conduite par l'INRP sur «La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs d'école» (1997-2000), en réponse à une demande du Ministère (coordination scientifique, Anne-Marie Chartier, Claudine Larcher et Catherine Tauveron).

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, IGEN. *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire. Analyse de la situation, dans la perspective notamment de l'initiation aux langues vivantes et de l'éducation artistique. Propositions* (Rapporteur Alain Bouchez). Janvier 1997.

Une nouvelle critique est apparue ces dernières années, depuis que les IUFM recrutent les professeurs d'école après la licence, c'est à dire après un cursus de spécialisation disciplinaire. Le temps de formation serait beaucoup trop court (un an pour préparer le concours, un an pour se former à la pratique) pour permettre aux jeunes maîtres de devenir de véritables « polyvalents », capables s'assumer convenablement un enseignement dans toutes les disciplines. Les critiques anciennes et nouvelles se conjuguent et certains considèrent que l'évolution du métier est inévitable. Certains pensent qu'il serait nécessaire d'aller vers une semi-spécialisation (lettres ou sciences), d'autres de confier les enseignements comme la musique, l'éducation physique et les arts plastiques à des spécialistes, comme cela se fait déjà dans de nombreuses communes où des intervenants sont engagés par les mairies. C'est sur ces différents points que la recherche doit apporter des éclaircissements. De fait, c'est la définition de l'identité professionnelle du maître qui est en question, à une époque où l'école primaire n'a plus de finalité propre, autre que « préparer les élèves au collège ». Quelle culture commune est-elle chargée de transmettre? Quelle culture commune transmet-elle réellement à tous les élèves, quels que soient par ailleurs leur réussite ou leur échec? Pour répondre à cette question, nous avons essayé de voir comment des situations pédagogiques « ordinaires » construisent des savoirs partagés qui ne se réduisent pas à des contenus didactiques.

Le recueil des données: procédures d'observation et « cahier de roulement »

Un des volets de la recherche a consisté à décrire la semaine de travail des écoliers et en particulier à travailler sur les traces écrites de leurs activités scolaires. Pour chercher les effets « culturels » de l'école (que l'on peut, selon les points de vue, traiter comme une transmission, une inculcation ou une acculturation), il faut aller au-delà des prescriptions (programmes, textes officiels, mais aussi manuels) et des représentations lisibles dans les discours des acteurs (enseignants, élèves, parents d'élèves, ou responsables hiérarchiques), c'est à dire avoir accès aux pratiques scolaires habituelles. Les travaux sur les productions d'élèves ont généralement une perspective didactique¹⁶: ils cherchent à évaluer la réussite ou l'échec des élèves, à analyser les erreurs, à tester la pertinence d'une situation didactique ou l'efficacité de l'enseignant. Le but est ici différent: il s'agit de voir comment les écrits

¹⁶ Par exemple, s'agissant de la production d'écrit, Groupe EVA. *De l'Évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette/INRP, 1996.

témoignent d'une certaine organisation des savoirs, de leurs contenus mais aussi de leur structuration en disciplines. En observant comment travaille la classe, on peut recueillir des indices sur ce que les enfants perçoivent et retiennent de cette organisation des savoirs. Comment collecter économiquement un maximum de données? Les circonstances ont conduit à retenir la procédure suivante: l'observateur séjourne une semaine entière dans la classe, à deux périodes de l'année, et tient une chronique de la totalité des activités prévues à l'emploi du temps. Il peut ainsi avoir des données sur la place de l'écrit dans l'économie de la classe (en observant les routines de production et en interrogeant les maîtres et les élèves sur leurs pratiques). Il peut aussi saisir le processus de production des écrits en contexte, les interactions oral-écrit (en recueillant des données sur les situations de production, les consignes, les interpellations des élèves par le maître, etc.). Parallèlement à ses propres prises de note¹⁷, l'observateur recueille chaque jour des productions d'élèves, sans recourir à des photocopies¹⁸. On a proposé pour cela aux enseignants une procédure mise au point à la fin du XIXe siècle par certains inspecteurs¹⁹. Au lieu d'écrire dans son propre cahier, un enfant chaque jour différent consignait toutes ses productions dans un « cahier de roulement », où elles étaient normalement corrigées. Toutes les activités écrites étaient ainsi réunies dans un seul cahier tenu collectivement. Un tiers extérieur (comme un inspecteur, mais aussi un remplaçant ou un parent d'élève) pouvait y voir un « résumé » de la vie de la classe, puisque les rituels journaliers d'écriture, le déroulement hebdomadaire, les progressions sur l'année, y étaient consignées à tour de rôle par chaque élève. A travers les performances graphiques et les

¹⁷ Dans un premier temps, les critères d'observation sont centrés sur le déroulement chronométré des activités et les interactions orales maître-élèves. On cherche à mettre au point un protocole utilisable de façon internationale, de façon à permettre des comparaisons sur les pratiques « ordinaires » d'enseignement, qui ne sont jamais déductibles des présentations institutionnelles. Ce protocole est actuellement testé à Prague (Milos Kucera et Marketa Kubakova, Faculté de Pédagogie, Université Charles) et à Sofia (Elena Satchkova et Tsvetelina Petkova, Faculté de Pédagogie, Université St Kliment Ohridski), dans des classes de niveau équivalent.

¹⁸ On ne peut emporter les cahiers sur lesquels les enfants travaillent, les photocopies sur place est impossible dans de nombreuses écoles. Pour avoir un protocole stable, nous y avons renoncé.

¹⁹ Une circulaire du 19 janvier 1895 fait du cahier de roulement « le journal de la classe fait pour la classe elle-même ». Cf. SENTILHES, Armelle. *Note sur la collection des cahiers de roulement du Musée national de l'Éducation et répertoire de ces cahiers*. Rapport d'études (convention n°95), remis à la Direction de l'Évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale, novembre 1995. La pratique se diffuse dans l'entre-deux-guerres. Les cahiers conservés montrent que certains maîtres n'y laissaient pas écrire leurs mauvais élèves ou pas directement (le cahier était la « vitrine » de la classe) alors que d'autres jouaient loyalement le jeu.

corrections du maître, on pouvait avoir des indices sur les écarts de réussite entre enfants et sur les progrès en cours d'année. Dans la mesure où il est un bon aide mémoire, le cahier de roulement est parfois encore recommandé en formation initiale: des stagiaires ou des débutants qui font de brefs remplacements peuvent ainsi garder, à côté de leurs préparations, une trace des productions de leurs élèves. Dans le cadre de la recherche, on a prévu de recueillir chaque jour les productions écrites d'un quart de la classe (grâce à six ou sept cahiers), de façon à avoir des traces de tout le monde en fin de semaine. La formule a paru aux enseignants facile à mettre en place et peu perturbante et le fait que chaque élève soit au bout du compte privé des traces d'une journée ne leur a pas paru prêter à conséquence. Les enseignants ont proposé d'utiliser les cahiers habituels de l'école pour faire les relevés, de façon à ce que les supports (format, quadrillage, marge) soient familiers aux enfants.

Présentation de la classe et du recueil de données

Avant d'en venir aux données recueillies, voici quelques remarques sur l'exécution de ce projet dans une des classes observées. Ce cours moyen première année, situé dans une école socialement hétérogène (les CSP des parents se répartissent presque également en trois tiers entre milieu populaire, moyen et supérieur) est encadré par deux institutrices à mi-temps, la première étant la directrice de l'école (déchargée) et l'autre une collègue titulaire. Selon une formule assez classique, elles interviennent chaque jour en alternance, chacune assurant deux matinées et deux après-midi par semaine, ainsi qu'un samedi matin sur deux. La première est chargée du français, de l'histoire et de l'éducation civique, la seconde des mathématiques, de la géographie, des sciences et des arts plastiques. Par ailleurs, trois intervenants extérieurs réguliers (pour l'éducation physique, l'allemand et la musique) ou irréguliers (un père d'élève bénévole pour des ateliers d'informatique le samedi matin) interviennent à des moments fixes de l'emploi du temps. La directrice s'est chargée d'expliquer le principe de l'expérience aux élèves (et le cas échéant aux parents qui réclameraient des explications). Dès le lundi matin, les six élèves concernés prennent les cahiers neufs, inscrivent leur nom en haut de la page (consigne donnée par la maîtresse) et le premier travail écrit est, comme chaque lundi matin, une dictée de mots préparés (les mots en /er/, le déjeuner, le boucher, le pommier, etc.), suivie d'un petit texte (un extrait d'Anatole France). Après ces deux dictées et leur correction, la maîtresse donne alors la consigne: « Ouvrez maintenant le classeur de français à la partie « orthographe d'usage » et copiez la nouvelle règle » (des mots féminins se terminant en

/-aie/, suivie de la liste des mots à apprendre pour la semaine suivante, comme la haie, la monnaie, etc.). Les six élèves qui écrivent sur les cahiers de roulement ne savent que faire. Ils interrogent la maîtresse qui leur dit de continuer à écrire sur le même support. C'est ce qu'ils font, mais tous tournent alors la page pour se trouver sur une page blanche où, comme leurs camarades, ils écrivent la date en haut à gauche et en grandes capitales O.U. (pour orthographe d'usage) à droite. En fin de séance, avant la récréation, la maîtresse donne le travail à préparer pour la semaine suivante (le texte de la nouvelle dictée à préparer). Pendant que la classe sort les cahiers de textes, les élèves du petit groupe se concertent pour savoir s'il faut noter les exercices à préparer « comme d'habitude » ou sur le cahier de roulement. C'est ce dernier parti qu'ils finissent tous par prendre, appliquant la consigne à la lettre (« Aujourd'hui, tout ce que vous écrivez d'habitude dans vos cahiers, vous l'écrirez sur le cahier neuf »). Quatre sur six recopient ensuite les indications sur leur véritable cahier de textes, mais le cinquième colle dans le cahier de roulement la fiche photocopiée que la maîtresse a distribué pour préparer la dictée à venir. Les mêmes difficultés vont se retrouver chaque jour de la semaine: à chaque changement d'activité (et de cahier), les enfants concernés par l'expérience hésitent ou ne savent que faire. Une mise au point permet de rappeler la distinction entre cahier de textes et cahiers de classe, mais jusqu'à la fin de la semaine, certains enfants écrivent les devoirs à faire dans le cahier de roulement. En revanche, quand la maîtresse dicte une règle « à apprendre pour la prochaine fois » ou demande de coller une photocopie (ce sera le cas en géométrie et en biologie), certains « oublient » le cahier de roulement et retournent à leur classeur ou leur cahier habituels. Les hésitations des enfants témoignent que toute situation inédite est déstabilisante, mais leurs difficultés ne sont pas aléatoires. En mettant un cahier de roulement entre leurs mains, on leur demande de se servir d'un outil perturbant: alors qu'il est matériellement identique à ceux dont ils ont l'habitude, il se révèle « fonctionner » sur un autre modèle, archaïque, celui du cahier du jour²⁰ qui réunissait chronologiquement les traces de toutes les activités « notables » en un seul lieu²¹, sur le modèle du livre de raison ou du journal de bord. Quelles sont les similitudes et les écarts entre les deux supports?

²⁰ HUBERT, Christiane et HÉBRARD, Jean. Fais ton travail ! *Enfances et Cultures*. 1979, 2, Paris: Fernand Nathan, pp. 46-59.

²¹ La circulaire du 14-5-1962 institue les cahiers de devoirs mensuels, réservés à l'évaluation, alors qu'ils sont déjà une pratique courante. Ils doivent suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Les anciens usages connaissaient aussi le cahier de brouillon et le cahier de poésies et chansons.

Le rituel de la mise en page

La disposition de l'écriture sur la page fait partie des mémoires d'hier et d'aujourd'hui, puisque, sur ce point, peu de choses ont changé, même pas ce que les élèves considèrent comme des manies d'enseignants: date du jour « en haut à droite » (ou à gauche), intitulé de l'exercice « cinq carreaux à la marge, souligné en rouge » (ou en bleu), mise au propre de l'exercice (« appliquez-vous à l'écriture »), ou écriture sous dictée, relecture, soulignages divers. Ensuite, chaque écrit est remis au tribunal de l'encre rouge. Chacun sait ce que ces acquisitions coûtent d'énergie persévérante. Les maîtres sont souvent fatigués de « répéter toujours la même chose » et de constater que trop d'enfants accordent une importance quasi fétichiste à ces rituels, passant plus de temps à souligner leur titre en deux couleurs qu'à relire la dictée et vérifier les accords de pluriel. L'attention à la mise en page, au lieu de faciliter la mobilisation sur le contenu, lui fait obstacle²². En même temps, il suffit que la vigilance magistrale se relâche (arrivée d'un jeune remplaçant qui s'intéresse « au fond, pas à la forme ») pour que certains cahiers deviennent illisibles, que l'écriture se dégrade, que les titres disparaissent et que les cahiers de classe se mettent à ressembler à des cahiers de brouillon. On mesure alors que faire s'appliquer les enfants à la mise en page, rappeler la nécessité de séparer les activités entre elles, de les désigner par un titre qui soit d'emblée reconnu comme tel par sa position au milieu de la page et son énoncé, c'est monter des routines qui ne relèvent pas seulement d'un souci esthétique, mais aussi d'acquisitions cognitives.

Dans cette classe, plus de la moitié des interventions orales des enseignantes concerne la régulation des conduites (adressées à la classe ou à un enfant en particulier). S'agissant de l'écriture, les deux maîtresses ont des habitudes différentes. Tandis que la maîtresse chargée des mathématiques rappelle les consignes en début d'exercice, laisse les enfants écrire seuls, puis fait des remarques individuelles au moment de la correction, la directrice ne cesse de passer entre les rangs pour surveiller les modalités d'exécution des activités écrites, dans leur forme et leur contenu. Chaque passage à l'écrit est ainsi un moment de mobilisation particulièrement fort, avec ses exigences de bonne tenue corporelle, de soin et d'attention. Les moments de contrôle écrit sont

particulièrement révélateurs à cet égard, car comme le maître s'interdit alors de dire quoi que ce soit sur les contenus, les interventions orales portent toutes sur la forme. En témoignent ces quelques extraits, parmi tant d'autres.

[Contrôle de dictée]

- On va commencer la dictée de mots. Tout le monde est prêt? Arthur se tait, Loubna aussi. *Le pâtissier, le boulanger, le charcutier*, Karim, tiens toi mieux pour écrire, *l'horloger, le dattier*, Sophie, tu tiens ta feuille pour écrire, pas ta tête, *le cerisier, le pommier*, regarde comme tu tiens ton stylo, tu es toute tordue (...) Jenny, *le papier*, si tu réécris par dessus je ne verrai rien, tu rayes, tu vas à la ligne et tu continues, tu rayes soigneusement, avec ta règle.

[A la fin du contrôle d'histoire]

- Adrien, tu as fini? Tu as bien vérifié? Alors, viens [Adrien se lève et va au bureau. La maîtresse jette un coup d'oeil à son travail]
- Sur la première ligne, le nom et le prénom. Sur la deuxième ligne, la date. [Elle lui rend la feuille. Adrien repart en courant]
- Adrien? reviens vers moi et repars en marchant. Ici, c'est une classe, pas une cour de récréation. Voilà, c'est plus calme pour tout le monde comme ça.

La maîtresse enchaîne ses propos de façon quasi ininterrompue, à haute voix et sans marquer un fort changement de registre entre les énoncés qui relèvent de l'exercice (adressés à la classe et notés ici en italique) et les énoncés qui relèvent des conduites scolaires (adressés à un seul enfant, notés ici en caractères romains). Chaque élève fait apparemment sans peine le tri entre les deux types d'énoncés et ne réagit immédiatement qu'à ceux qui le concernent. Pourtant, si la maîtresse ne baisse pratiquement pas la voix lorsqu'elle s'adresse à un enfant, c'est que la règle de conduite qu'elle énonce concerne, à travers tel ou tel enfant, tout le monde (par exemple, la remarque faite à Adrien sur l'interdit de courir et sa justification). Chaque élève se trouve donc en permanence en « attention partagée », il est occupé par sa propre activité mais il est supposé capable d'intégrer les informations que l'enseignant fournit oralement au fur et à mesure de ce qu'il constate dans la classe²³.

²² REY, Bernard. *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris: ESF, 1998, pp. 77-79. «On pourrait même soupçonner que la réelle fonction [du recopiage au propre] est de maintenir les élèves dans une activité de graphie qui les fait se tenir tranquilles quelques minutes; ou bien encore qu'il ne sert qu'à témoigner auprès de personnes extérieures (les parents, l'inspecteur...) que telle partie du programme a été traitée».

²³ Une évaluation faite en 1998 par le Ministère (DPD) a ainsi montré que les épreuves qui distinguaient le plus les enfants à l'entrée du CP n'étaient pas les épreuves cognitives mais attentionnelles. Plus longtemps les enfants ont été scolarisés en école maternelle, et mieux ils savent gérer des tâches d'attention partagée (exécuter une tâche écrite tout en écoutant des informations données oralement). Ceci semble donc un trait fondamental du « métier d'élève ».

Tout le monde sait que chaque activité écrite commence inmanquablement en mettant la date (« Lundi 12 janvier ») et le titre. Comme les enfants passent d'un cahier à l'autre, ils sont conduits à écrire la date plusieurs fois par jour. Chaque production écrite est donc « classée » dans la chronologie de l'année (12 janvier), dans le découpage de la semaine (lundi) et désignée par son contenu dans le titre (« Dictée », « Les mesures de masses », « L'adverbe », « Les temps composés », « L'addition des nombres décimaux »). Lorsqu'un tiers extérieur (qui ne connaît pas les enfants) regarde rapidement les différents cahiers, c'est l'impression de semblable qui l'emporte sur les différences, alors même que les performances sont loin d'être équivalentes. Citons deux cas limites qui montrent la force intégratrice de ces rituels, indépendamment de la performance intellectuelles. Dans cette classe, on trouve un enfant en très graves difficultés psychiques, dont le comportement perturbe toute la classe (il ne cesse de se déplacer, parle seul, ne fait aucune des activités, etc). Il sera d'ailleurs pris en charge par un hôpital de jour pendant l'enquête. Lorsqu'on regarde son cahier, on peut voir que les seules choses qui soient parfaitement en place, ce sont les rituels de mise en page et les copies. Il écrit la date, le titre de l'activité, puis, selon les cas, on trouve quelques lignes ou une page blanche (par exemple, il n'a écrit aucun des mots de la dictée). Avant de buter sur les obstacles cognitifs que requiert l'exécution de la tâche, il « se met au travail » comme les autres élèves, sort son cahier, fait les gestes de l'écolier et, pendant quelques instants, devient un élève comme les autres et partage l'expérience commune du groupe. Second cas, une fillette arrivée d'Iran en début d'année, parle encore assez peu le français. Pourtant, son cahier est parfaitement tenu « formellement », toutes les consignes de mise en page respectées et toutes les activités de copie réalisées sans faute. On trouve ainsi en colonne la liste des verbes à l'infinitif d'un exercice de grammaire (faire →, prendre →, dire →, etc.) mais elle n'a pu mettre en face de chacun d'eux aucun des participes passés qui correspond (→ *fait*, → *pris*, → *dit*). De ce fait, son cahier ressemble à celui d'autres élèves qui n'ont pas eu le temps ou pas su faire certains exercices, mais personne ne pourrait se douter qu'elle est à peine francophone. Elle a déjà assimilé les règles de fonctionnement de l'école française, alors que le chemin qu'elle a parcouru dans la langue est encore long.

Quand on observe le groupe, les écarts marquants entre enfants sont d'abord du côté de leur participation orale et de la pertinence des interventions. En revanche, les productions écrites révèlent des qualités de « mobilisation sur la tâche » d'une autre nature, à travers le soin, l'écriture appliquée (même si les cahiers « calligraphiés » ont disparu), le respect des codes de présentation, qui

sont des traits aussi saillants que la réussite intrinsèque de l'exercice. D'après les enseignantes, les filles sont globalement plus soigneuses que les garçons de manifester leur bonne volonté scolaire sur ce terrain, mais tous les enfants savent que leurs productions écrites (même si seul le résultat est noté) sont jugées à la fois sur leur contenu et leur présentation, celle-ci renvoyant à une véritable « déontologie » du métier d'élève²⁴. À travers les marques formelles du travail, chaque enseignant a de bons indices sur l'intériorisation des normes scolaires par les enfants et les félicitations ou les blâmes distribués à ce propos ne recourent pas exactement l'échelle des réussites. Dans cette classe, les enseignantes ne se privent pas de féliciter ceux qui s'appliquent et de stigmatiser la désinvolture de certains autres (même bons élèves). Elles cherchent ainsi à sauvegarder une morale de l'effort récompensé. Les résultats insuffisants sont ainsi toujours attribués à un manque de travail et le succès à l'application. On peut ainsi lire dans la marge d'une dictée ayant obtenue 0/20: « Oh ! Il me semble que tu n'as préparé du tout ta dictée. Il faut que tu fasses plus d'efforts. Attention à l'accord sujet/verbe » ou bien « Tu peux beaucoup plus ! Prends ton courage à deux mains ». Pourtant, le souci principal des enseignantes n'est pas du côté de la mise en page mais du classement de l'activité à « la bonne place »: quelque chose s'est déplacé fondamentalement, entre hier et aujourd'hui, qui tient à la fonction même des cahiers dans l'organisation du travail.

Cahiers et classeurs: la répartition des savoirs par matière

Combien les élèves de cette classe ont-ils de cahiers? Deux classeurs et six cahiers, dit la directrice, qui finira par en répertorier huit (en rajoutant cahier de textes et cahier de liaison avec les familles) puis neuf (un cahier d'écriture calligraphiée, commencé dans l'enthousiasme et plus ou moins en sommeil à la date de l'observation). Finalement dix, si l'on compte le cahier d'essai, appelé encore parfois de brouillon, utilisé plusieurs fois par jour, mais qui est considéré comme un support d'une autre nature, puisqu'aucun des élèves ni des enseignants ne pense à le citer dans la liste des « cahiers ». Le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties: orthographe d'usage (abrégée OU, elle a lieu chaque lundi), orthographe grammaticale (OG, chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, toutes les quinze jours), contrôles (notés, dans toutes les activités)

²⁴ Ce trait est typique de l'école française. Citons le cas d'un petit Américain, si choqué de se voir retirer des points pour ses fautes d'orthographe dans un contrôle d'histoire en sixième, que ses parents sont aussitôt venus voir le professeur pour comprendre ce qui pouvait motiver une règle aussi étrange.

et méthodologie (tous les quinze jours). Une même activité peut obliger à aller d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé leurs deux dictées dans la partie « contrôle », les enfants prennent une feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour. Le classeur de mathématiques sépare Géométrie et Arithmétique, cette dernière étant subdivisée en « Opérations » et « Problèmes ». Les autres cahiers s'intitulent Sciences et Technologie, Histoire, Géographie, Instruction civique, Musique, Poésie. Une des activités essentielles des élèves est de sortir le bon cahier au bon moment et de savoir rapidement s'orienter dans les sous-parties des classeurs, de bien y classer les feuilles volantes sur lesquelles ils écrivent, grâce aux intercalaires et aux onglets de couleur. « C'est une gymnastique, mais c'est pour les habituer. C'est comme le cahier de textes, au début, ils sont perdus, mais ils apprennent assez vite », disent les deux institutrices.

En effet, alors que l'ancien modèle du cahier du jour est une chronique des travaux et des jours, qui met en représentation la culture primaire, comme un patchwork unique de savoirs cousus ensemble avec patience, dans l'engrenage ritualisé des écritures quotidiennes et du retour cyclique des matières prévues chaque semaine, les supports d'écriture actuels ont pour modèle la spécialisation disciplinaire du second degré. Les maîtres polyvalents du primaire montrent ainsi à leurs élèves, de façon pratique et non théorique, que les savoirs sont organisés « par famille » et que le B.A. BA du métier d'écolier est de classer (matériellement et intellectuellement) ce que l'on fait. On comprend dans cette logique le rôle des photocopies collées avec abondance et qui constituent souvent le seul témoignage écrit de l'activité, sous un titre écrit à la main. Par exemple, la seule trace de la leçon de géographie sur les climats consiste en deux photocopies sur « Les Zones tempérées du globe », reproduisant des cartes, des photos de paysages et un tableau à compléter (situer des villes du monde sur une carte et écrire dans une case l'adjectif correspondant à leur climat). Le cahier se rapproche ainsi du manuel, en intégrant des schémas, des cartes, des tableaux et des textes imprimés, entre les exercices ou les textes manuscrits, surtout dans les matières « scientifiques ». Les dispositifs d'écriture que les maîtres ont spontanément adoptés (on les retrouve peu ou prou dans toutes les classes) distribuent ainsi l'emploi du temps et les tâches scolaires entre les parties des classeurs ou les différents cahiers, en sous-ensembles matériels et conceptuels. C'est ainsi qu'on apprend à « tenir ses affaires en ordre » et à se représenter les savoirs et leur catégorisation, sur le mode de l'évidence.

Catégorisations, désignations et représentations des savoirs

Cependant, comme aucune directive autoritaire ne régit cette pratique, les formes qu'elle adopte varient d'une classe à l'autre. Elles tiennent du bricolage fonctionnel plutôt que d'une stratégie intellectuelle raisonnée. Chaque enseignant s'interroge pour savoir jusqu'où multiplier les objets à manipuler (« 2 classeurs et 6 cahiers, pour des enfants de neuf ans, c'est peut-être trop. Surtout qu'ils ne seront jamais remplis! »). Dans une classe de cours élémentaire, on a trouvé jusqu'à treize cahiers. Le « français » était réparti en plusieurs cahiers séparés, mais tous couverts du même plastique rouge, symbolisant leur appartenance à une même « famille ». Ces marqueurs matériels finissent par désigner l'activité elle-même, par métonymie, ce qui ne signifie pas pour autant que les enfants les confondent. À l'enquêteur qui lui demande quelle différence elle fait entre technologie et biologie, une fillette de CM1 répond « les feuilles vertes, c'est pour la biologie, les feuilles blanches, pour la technologie, les feuilles roses, c'est pour l'éducation civique, les feuilles bleues pour la géographie, et les feuilles jaunes pour l'histoire »²⁵, interprétant la demande non du côté de la définition mais de la désignation des disciplines. Dans d'autres classes, on se contente de trois classeurs, celui de français, de mathématiques et le « classeur d'éveil », qui réunit histoire, géographie, éducation civique, biologie et technologie, toujours subsumées sous la dénomination d'éveil scientifique, employée dans les programmes de 1972 et abolie en 1985. « Je sais bien que ça ne se dit plus, mais les enfants me comprennent, alors que si je dis « classeur de sciences », pour eux, c'est « biologie et technologie », ça exclut l'histoire et la géographie », dit un maître. En passant d'une classe à l'autre, les élèves doivent donc apprendre à adopter des systèmes de classements partiellement stables, partiellement différents, qui sont autant de compromis entre une tendance générale de l'institution et une décision personnelle du maître, sur laquelle personne ne pose de question. Dans certaines écoles, le conseil de cycle qui réunit les maîtres d'un même niveau (le cycle trois, c'est à dire les CE2, CM1 et CM2, en l'occurrence) a parfois été l'occasion d'une certaine standardisation des supports. Une homogénéisation partielle est aussi favorisée par l'existence de décloisonnements (un maître de CM1 fait la géographie dans sa classe et celle d'un autre collègue, tandis que celui-ci prend en charge l'histoire dans les deux classes).

Toute cette manipulation du matériel cherche à mettre en place des classements intellectuels et culturels qui restent implicites, malgré les astuces

²⁵ LEBEAUME, Joël. Le point de vue des élèves. INRP, *La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs d'école*, document dactylographié, 1998.

trouvées ici et là pour les expliciter. « C'est pour ça que je leur fait écrire les initiales (O.U. ou O.G.) en haut de chaque page, c'est pour qu'ils sachent bien dans quelle partie ils sont, où ils doivent ranger ensuite leur feuille », argumente la directrice²⁶, particulièrement sensible à la nécessité de verbaliser les règles. La représentation (et non la définition) que chaque élève se fait de l'activité et/ou du savoir concerné est ainsi construite empiriquement, par ressemblance et différence, du fait du cumul des tâches. On apprend le sens du concept « grammaire » comme on apprend sa langue naturelle, par l'usage et non par principes, en contexte et non par définition²⁷. C'est ce qui fait que le répertoire des disciplines et de leurs sous-ensembles relève tantôt d'une sensibilisation, tantôt d'un apprentissage formel. Dans le cahier de sciences, tous les élèves ont recopié les titres des leçons inscrits au tableau, « Pourquoi y a-t-il des tremblements de terre? », « La mesure des masses », « Comment se repérer dans l'espace ». En revanche, quelques uns seulement ont écrit au-dessus de la leçon du jour « Géologie », « Physique », ou « Astronomie ». Ces catégories savantes sont données comme des étiquettes intéressantes, que l'on rencontre de temps en temps, mais chacun sait bien qu'elles n'ont pas de fonctionnalité réelle. Les choses sont toutes différentes pour « orthographe d'usage, orthographe grammaticale, grammaire et conjugaison » qui, dans cette classe comme dans tant d'autres, sont au menu de chaque semaine et donnent lieu à la fois à des exercices, à un travail de classement et à une désignation explicite.

Cahiers de textes et cahier d'essai

Pourquoi les maîtres ont-ils introduit à l'école l'usage du cahier de textes, typique de l'enseignement secondaire? Alors que dans la tradition primaire, on donnait les leçons à apprendre chaque soir pour le lendemain, le cahier de textes relève d'une organisation du temps typique du collège²⁸. Dans cette classe de CM1, les élèves s'en servent pour la première fois. On attend souvent la dernière année d'école primaire pour initier les enfants à ce rituel de collège, où chaque professeur distribue le travail à faire d'une semaine à l'autre ou

même à plus long terme (« vous me rendrez le devoir dans quinze jours »). Le temps scolaire²⁹, découpé en activités répétées, temps des expériences vécues, des savoirs dénommés et représentés est aussi celui des tâches anticipables et exigeantes (ce qu'on va faire seul, à la maison). En primaire, les « devoirs » sont toujours interdits et les seules tâches que les enfants doivent emporter chez eux sont des leçons (ce qui est bien le cas dans cette classe: la dictée préparée est une « leçon d'orthographe », pas un devoir noté à rendre). En demandant aux élèves de se servir d'un cahier de textes, les enseignants cherchent à monter de nouveaux gestes du métier d'élève, à routiniser une pratique alors qu'elle n'est pas encore indispensable. « En sixième, il faudra bien qu'ils s'organisent, alors on essaie de les préparer », dit la directrice. « Les parents le réclament. Chaque lundi, c'est dictée, ils savent qu'il faut apprendre les mots le dimanche ». Dans cette classe, le cahier de textes est donc un « dispositif » dont l'usage symbolique est bien plus fort que la fonction réelle: c'est ce qui explique l'hésitation des six élèves écrivant sur le cahier de roulement, ne sachant très bien quel statut lui accorder dans l'arsenal des cahiers, et y inscrivant la leçon à apprendre, supposant que l'expérimentateur en veut la trace. La séance de méthodologie de la semaine porte d'ailleurs sur le sujet. La maîtresse a distribué des photocopies d'une page de six cahiers de textes remplis par des enfants. L'exercice consiste à comparer les différents libellés, à voir ce qui est pertinent, incomplet, et à faire des hypothèses sur l'efficacité du travail de chacun. Les neuf critères d'analyse sont les suivants: les matières sont bien copiées, les dates sont bien mises, l'écriture est lisible, les numéros des exercices sont notés, les numéros des pages sont notés, les titres des leçons à apprendre sont notés, la méthode utilisée pour indiquer que le travail est fait est toujours la même, le cahier de texte ne sert qu'à copier les devoirs (on peut voir sur la photocopie qu'un enfant se sert de son cahier de textes pour faire des dessins et échanger des messages avec son voisin). Chaque extrait est passé au crible grâce à une grille à double entrée. Chaque élève doit ensuite comparer son propre cahier de texte aux différents exemples proposés, évaluer sa compétence selon les critères retenus, conclure par une auto-évaluation qu'on peut lire aussi comme une « résolution » (« Note les points sur lesquels tu penses devoir faire un effort dans la tenue de ton cahier de texte »). Toutes les marques formelles sur lesquelles les maîtres ne cessent d'insister chaque fois que l'on ouvre un cahier (matières, date, écriture, titres, numéro des pages et

²⁶ Effectivement, « contrôles » et « méthodologie » qui sont des parties du classeur mais ne sont pas des « parties » de la discipline appelée « Français », ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page.

²⁷ C'est ce que manifeste superbement une fillette de sept ans (CE1) à qui l'enquêteur demande de dire ce que c'est que la technologie: « On en fait de la technologie. Moi je ne sais pas ce que c'est, la technologie, pourtant moi, j'en fais plein, de la technologie ». Joël Lebeaume, *id.*

²⁸ Le mot cahiers de « textes » en témoigne, puisqu'il désignait le cahier où le professeur dictait les textes des versions latines ou grecques ou les textes français des thèmes, à préparer pour la classe suivante. COMPÈRE, Marie-Madeleine et CHERVEL, André. Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation, Les Humanités classiques*, mai 1997, 74, p. 24.

²⁹ COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir.) *Histoire du temps scolaire en Europe*, INRP & Economica, 1997.

des exercices) se retrouvent ici traitées pour elles-mêmes, transformées en savoirs d'usage nécessaires à un « bon » travail scolaire.

En revanche, on comprend mieux pourquoi le cahier d'essai (ou de brouillon) n'est jamais cité lorsqu'on demande la liste des cahiers. Il fait partie des outils personnels de l'élève et il n'a justement aucune « structure »: l'élève y écrit ce qui vient à la suite, sans mettre la date, en mêlant les écritures d'exercice, les messages au voisin et les griffonnages, sans se soucier d'aucune mise en ordre. Même si les instituteurs sont conduits à y mettre leur nez lorsque les enfants y travaillent, pour les aider, pointer une erreur, vérifier leurs exercices avant qu'ils ne les remettent au propre, ils sont la face cachée du travail scolaire, celle que personne n'affiche au regard de tiers extérieurs (les parents, l'inspecteur). Au cours de l'expérience, contrairement à ce qui s'est passé pour le cahier de textes, aucun des enfants n'a eu l'idée de garder le cahier de roulement au moment de prendre le cahier d'essai. Il est évident que ces écritures de travail, faites pour soi, fugitives, n'ont pas le même statut que celles qui sont faites pour être conservées et/ou évaluées explicitement. C'est dire que les élèves différencient sans difficulté le regard que l'enseignant porte sur leurs réalisations « au brouillon » (fonction d'aide et de régulation) et celui qu'il portera sur le cahier où apparaît le produit final (évaluation). Dans l'espace de la classe, le support d'écriture détermine ainsi des espaces privés et d'autres publics, alors même qu'on reste dans les mêmes lieux, avec les mêmes personnes et que les activités ne changent pas.

Ce que l'usage des cahiers apprend pragmatiquement sur les savoirs

Qu'est-ce que les enfants apprennent dans l'usage permanent, imposé, sans cesse rappelé (mais non justifié conceptuellement) de ces « dispositifs » d'écriture? Trois choses, essentiellement. Premier point, il existe une hiérarchie indiscutable entre les disciplines: le Français et les Mathématiques sont « évidemment » les plus importantes, puisque les classeurs (seuls à être utilisés tous les jours et à être corrigés et notés systématiquement) sont plus importants que les cahiers. Dans un deuxième cercle, on trouve les disciplines qui ont droit à un cahier chacune. On sait d'avance que ces cahiers ne seront jamais remplis, et l'institutrice fait remarquer qu'on n'aurait jamais gâché tant de papier jadis, mais cette remarque ne remet pas en cause la nécessité des supports séparés. Les disciplines qui ne laissent pas de trace écrite (et n'ont pas droit à un cahier) sont encore moins importantes. Dans cette classe, par exemple, certains enfants interrogés ne savent pas si la lecture « fait partie » du Français ou est « à part »

puisque les fiches de lecture faites sur les livres de bibliothèque sont libres, non notées et « hors cahiers ». L'éducation physique, pratiquée avec régularité et enthousiasme, fait-elle partie des savoirs de l'école? Les avis sont partagés: « c'est obligatoire d'en faire », dit un enfant, « mais cette année c'est avec un prof de sport, au gymnase », marquant bien la séparation des lieux et des rôles. Cette hiérarchie indique des « rapports de force entre les savoirs », du point de vue non de leur valeur intrinsèque ou subjective (les enfants adorent « la gym ») mais de leur valeur dans et pour l'institution. Deuxième point, il existe une hiérarchie d'autorité entre les intervenants, qui est en relation directe avec leur pouvoir de gestion des dispositifs d'écriture. Dans cette école (mais l'usage semble répandu), les intervenants extérieurs ne sont responsables d'aucune trace sur un quelconque cahier. Il existe ainsi un cahier de musique qui ne relève pas de l'intervenante spécialisée (elle fait du rythme et des jeux chantés), mais de la directrice (une séquence d'écoute musicale par quinzaine, précédée ou suivie d'un texte sur le musicien et l'oeuvre, copié sur le cahier). Troisième point, la désignation des activités scolaires constitue une liste référentielle qui définit un monde de savoirs scolaires légitimes, peut-être même le monde des seuls savoirs qui méritent ce nom. Tous les élèves de France et de Navarre, même les plus gravement en échec, savent qu'aucune discipline ne s'appelle Religion, qu'aucune non plus ne s'appelle Morale, ni Connaissance de la Patrie. Pas davantage Cinéma, ni Télévision (hypothèse qui les fait beaucoup rire).

Conclusion

Trois remarques, pour conclure. Première remarque sur l'intrication entre forme et contenus: en observant la façon dont les maîtres apprennent aux enfants à se servir des cahiers dans la classe, nous nous situons en marge des savoirs effectivement transmis. Pourtant, si l'on en traitait comme d'une question de méthodologie, indépendante des contenus d'apprentissage, on raterait ce qui fait leur force et leur pertinence pragmatique. Les procédures d'organisation du travail fonctionnent aussi comme des catégorisations cognitives, implicites mais efficaces. Elles constituent un socle de savoirs partagés et à ce titre, elles contribuent à construire une identité culturelle commune.

Deuxième remarque sur la mise en écriture: ce que l'introduction des cahiers de roulement a permis de révéler, c'est l'écart entre deux modèles de la mise en écriture des savoirs, l'un ancien, fondé sur le modèle de la récapitulation chronologique, l'autre récent, fondé sur la classification des disciplines. Le dispositif « classeurs-cahiers » fait partie des innovations anonymes qui, un

quart de siècle après la loi instaurant le collège unique, manifestent silencieusement la secondarisation du primaire qui a adopté de façon « pratique » les catégorisations du secondaire, mais non sans réaménagements. Il donne concrètement pertinence aux propos généraux des maîtres affirmant que « le primaire se secondarise », mais sans toujours être capables de donner des indices précis de cette secondarisation. Alors que ce constat est souvent de déplorations, ressenti comme une perte de pouvoir ou d'identité, l'enquête montre qu'ils ont eux-mêmes inventé des modalités efficaces de cette secondarisation, se conduisant comme des acteurs (et non des agents) d'une transformation qui reste pour une bonne part tacite et invisible à leur propres yeux. C'est sur ce point que des comparaisons internationales pourraient être éclairantes. Alors même que les contenus de savoirs prescrits pourraient sembler fort proches, rien n'indique que les formules inventées en France pour les inscrire dans la vie des écoliers se retrouvent dans des pays où le souci de préparer les enfants aux enseignements spécialisés du collège est aussi l'ordinaire des instituteurs. La constitution de traits culturels nationaux pourrait s'en trouver éclairée.

Enfin, troisième remarque, sur les savoirs que tous les élèves acquièrent pragmatiquement sur les savoirs scolaires au cours de leur scolarisation, quelle que soit leur réussite scolaire. Dans cette classe, cinq ou six adultes interviennent chaque semaine mais les statuts et les rôles sont parfaitement clairs aux yeux des enfants: il y a les maîtresses et les autres intervenants. Les hiérarchies d'importance entre les matières sont ainsi couplées à des différences de statut et les enfants ne confondent pas leur plaisir/déplaisir de l'activité ou leur bonne/mauvaise relation aux personnes avec l'importance « objective » des savoirs concernés dans l'institution. A regarder les dispositifs de mise en écriture, on voit qu'il existe trois cercles de savoirs scolaires (à écriture quotidienne évaluée, à écriture hebdomadaire pas ou peu évaluée, sans écriture), ce qui permet de comprendre comment la « force des choses » pousse vers de fréquents dépassements d'horaire en français et mathématiques, au détriment de toutes les autres matières. Les représentations que les élèves se font des diverses disciplines ne peuvent donc pas être abstraites des expériences qui leur donnent d'emblée valeur et sens dans et par l'institution. On ne peut s'intéresser à la transmission des savoirs scolaires sans s'interroger sur ces « rapports de force³⁰ » qu'entretiennent les savoirs entre eux et sur l'autorité conférée dans la classe à ceux qui gèrent les écritures des élèves. Ainsi, en

regardant comment des écritures scolaires sont très banalement produites dans les cahiers d'élèves, nous avons choisi un angle d'observation qui nous permet de saisir, à travers des performances contrastées, des modalités d'apprentissage constitutives de « savoirs partagés ». C'est dire que les modestes cahiers d'élèves peuvent être traités comme des dispositifs d'acculturation à part entière.

³⁰ « C'est ça, le dispositif: des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux », Michel Foucault, *Dits et écrits*, III, p. 300.

II.

PRATIQUES SCOLAIRES, PRATIQUES
DOMESTIQUES / SCHOOL AND HOME
ACTIVITIES OF LEARNING

Usages et sens de la copie à l'école primaire

JACQUES BERNARDIN

Introduction

Bien que mise en oeuvre de la maternelle à l'université, la copie fait partie des nombreux impensés du quotidien scolaire. Or, la constitution de l'écriture comme outil intellectuel peut difficilement s'opérer sans ni en dehors des pratiques de copie qui ont précédé et qui accompagnent l'élaboration tant conceptuelle qu'identitaire. Quelle place la copie prend-elle dans la genèse du lecteur/scripteur? A quel moment l'apprenti se détache-t-il du geste graphique pour se centrer sur le contenu (esthétique, conceptuel)? Comment passe-t-on de l'usage scolaire à l'appropriation à des fins personnelles, de la copie du « déjà dit » à l'élaboration de sa propre parole?

Pour tenter d'y voir plus clair sur ces questions, une recherche a été initiée par le GERI de l'INRP (Groupe Européen d'Etude des modes de transmission de l'écrit), croisant les apports de différentes disciplines (sciences de l'éducation, sociolinguistique, histoire de l'éducation, sociologie, anthropologie) et mettant en regard l'histoire et les usages sociaux avec les représentations et pratiques scolaires actuelles, aux différents degrés de l'enseignement.

Nous n'évoquerons ici qu'un des volets de cette recherche, les résultats d'une enquête menée de mars 1996 à février 1998 sur trois écoles primaires de tailles et de populations notoirement différentes, auprès de 442 élèves et de leurs enseignants, enquête portant sur le rapport à la copie des uns et des autres, sur les pratiques des élèves en classe et à la maison:

- l'école 1 est une école d'application, impliquée dans la formation des maîtres, accueillant une population sociologiquement hétérogène (cadres, professions libérales, classes moyennes salariées, ouvriers qualifiés ou non);
- l'école 2 est située en « Zone d'éducation Prioritaire », dans un quartier très défavorisé;
- l'école 3 est en « Zone sensible », elle aussi à population majoritairement ouvrière.

Nombre d'élèves de...	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total (%)
École 1 (5 classes)	22	20	22	18	28	= 110 (25 %)
École 2 (4 classes)	16	15	13		13	= 57 (13 %)
École 3 (13 classes)	68	53	47	61	46	= 275 (62 %)
Soit 22 classes	106 CP (5 cl.)	88 CE1 (5 cl.)	77 CE2 (4 cl.)	88 CM1 (4 cl.)	83 CM2 (4 cl.)	= 442 élèves

Le recueil de données s'est fait par questionnaire écrit pour les classes du CE1 au CM2, par entretiens semi-directifs auprès des élèves de CP (mais aussi des élèves de CM2 de l'école 1, afin d'approfondir certains points). Il s'agissait d'explorer le rapport des élèves à la copie scolaire (« Aimes-tu copier à l'école? Pourquoi? »), le sens attribué à cette activité (« Copier, ça sert à quoi, d'après toi? ») et les pratiques de copie à la maison (« Est-ce que tu copies des choses chez toi? Lesquelles et pourquoi? »). En parallèle, l'avis des enseignants a aussi été sollicité (par entretiens semi-directifs dans l'école 1, par questionnaire écrit dans l'école 3) sur leurs conceptions de la copie et leurs rapports professionnels et personnels à cette activité, ainsi que sur les usages en classe et les objectifs visés.

Après une approche comparative des réponses aux différentes questions posées aux élèves, nous essaierons de voir s'il est possible de repérer une évolution du sens de la copie avec l'âge et au-delà, si des différences sensibles perdurent quel que soit le niveau de classe considéré. Ensuite, nous développerons les éléments différenciateurs repérables dans la pratique, dans les manières de faire et les usages, qu'ils soient scolaires ou plus personnels. Pour finir, deux questions ouvriront sur des perspectives didactiques: quel rôle jouent les pratiques enseignantes? En quoi sont-elles facilitatrices ou parasites vis-à-vis de la constitution de la copie comme technique intellectuelle?

Approche comparative des différentes écoles

(1) Le rapport des élèves à la copie

De un quart à un tiers des élèves n'aiment pas copier à l'école. Quelles raisons évoquent-ils? Les uns réprochent la tricherie (un élève sur cinq en moyenne, avec de fortes disparités selon les classes, la copie-triche pouvant être la première acception pour la moitié de la classe); d'autres estiment que cela est trop long, prend du temps (5 à 7 % selon les sites), évoquent la pénibilité, le fatigue, voire la douleur (3 à 4 % écoles 1 et 3, mais 14 % en ZEP – école 2), associent la copie à des usages ou expériences pénibles (punition, réprimandes). Pour quelques-uns, cela ne fait pas réfléchir, n'est pas occasion d'apprendre...

Ceux qui aiment copier à l'école

Nombre d'élèves de...	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total (%)
École 1 (5 classes)	91 %	85 %	82 %	89 %	57 %	79 %
École 2 (4 classes)	69 %	67 %	46 %		92 %	68 %
École 3 (13 classes)	88 %	55 %	49 %	77 %	63 %	68,5 %
<i>Selon les classes, de...</i>	<i>86 à 91 %</i>	<i>37 à 78 %</i>	<i>44 à 54 %</i>	<i>74 à 81 %</i>	<i>52 à 74 %</i>	<i>de 37 à 91 %</i>

Majoritairement, la copie est une pratique appréciée, par environ 7 élèves sur 10. Quelle que soit l'école, on note une dépréciation progressive de la copie jusqu'au CE2, avant une reprise au CM1. Il existe des variations importantes à différents niveaux: **entre écoles** (deux fois plus d'élèves n'aiment pas copier en ZEP); mais aussi **entre classes d'un même établissement**. Cela peut aller jusqu'à trois fois plus à un même niveau (dans l'école 3, de 22 % à 63 % des élèves des classes de CE1 n'aiment pas copier), et sept fois plus entre classes d'un même cycle (seulement 9 % des élèves d'un CP voisin). Mais les différences portent aussi sur **la façon de justifier** pourquoi on aime copier. Dans les écoles situées en « zone sensible » ou en Zone d'Education Prioritaire, on trouve plus fréquemment des réponses **auto-justificatives** (« parce que j'aime bien » représente jusqu'à un quart voire un tiers des réponses selon les classes, type de réponse trois à quatre fois plus fréquent que dans l'école 1)¹, ou renvoyant à une **logique de la tâche** (Plus de 10 % des élèves disent aimer la copie « parce que c'est du travail »).

(2) Le sens que les élèves donnent à la copie

Globalement, un élève sur trois donne peu voire pas de sens à la copie. Ainsi, la copie ne sert à rien pour 9 % des élèves (trois à quatre fois plus en ZEP), est une activité dont certains saisissent mal l'intérêt (6 % des élèves en moyenne), qui est dévalorisée parce qu'elle est synonyme de tricherie ou sert de punition (7 % confondus, mais réponses concentrées sur certaines classes: 43 % des CM2 de l'école 1 dénoncent la tricherie, la punition est évoquée par 31 % des CP de l'école 2). La copie sert enfin selon 11 % des élèves à « bien travailler », avoir de bonnes notes, réussir la dictée et les contrôles, à passer dans la classe supérieure, à avoir un beau métier. Ces types de réponses se retrouvent massivement dans l'école 3, et tout particulièrement dans certaines

¹ Les réponses du type «J'aime bien» sont plus fréquentes au Cycle II (un tiers des élèves de ce niveau dans l'école 1 l'utilisent, 63 % dans l'école 2 et la moitié dans l'école 3).

classes (56 % dans un CE1, 71 % dans un CM1): « ça sert à savoir si j'écris bien »; « à copier des bêtises »; « c'est pour apprendre à se tenir correct et à pas faire de bêtises » (CM1); « pour que le maître soit moins fatigué de faire des fiches » (CE2); « pour avoir de bonnes notes pour le contrôle »; « à passer de classe en classe »; « à avoir un beau métier, un très très bon travail et aussi une belle vie »; « à avoir un travail pour avoir de l'argent pour ne pas être pauvre dans la rue et ne pas trop marcher pour aller chercher de l'argent » (CM1).

Pour 7 élèves sur 10, copier sert à apprendre différentes choses: à écrire (30 % des élèves, mais trois fois plus cité à l'école 2 [65 %] qu'à l'école 3 [22 %]); à apprendre des choses (globalement, 27 % des réponses); des mots, l'orthographe (14 % des réponses); à lire (11 %, mais sept fois plus dans l'école 2 [37 %] que dans l'école 3 [5 %]). En tendance, la copie sert à apprendre à « lire/écrire » dans l'école 2, où on note une plus grande fréquence de ces termes génériques, alors que les apprentissages sont précisés dans les autres écoles (où la copie sert pour mieux écrire, bien former ses lettres, à apprendre les mots pour ne pas faire de fautes, à produire soi-même...). C'est la « rentabilité » scolaire qui domine dans l'école 3 où, si un quart des élèves pensent que la copie sert à apprendre des choses, c'est encore une fois dans des termes globaux et indistincts, alors que le tiers des élèves de l'école 1 parlent de divers apprentissages, mais en précisant leur objet et le rôle spécifique joué par la copie.

Y a-t-il évolution du sens avec l'âge? On pourrait s'attendre à trouver un sens de la copie attaché à la reproduction graphique dans les petites classes, une évolution vers la visée orthographique puis progressivement l'élargissement vers la production personnelle, avec un effacement parallèle de l'attention à l'acte graphique au bénéfice du contenu copié.

C'est le cas dans l'école 1. L'attention au « bien écrire » est dominante au cycle II (64 % des CP), la visée orthographique est précisée dès le CP (45 %) et croît jusqu'au CE2 (68 %), puis est relayée ou englobée par l'apprentissage de l'écriture, qui permet à terme de soi-même créer (32 % des CE2: « faire des textes, des poésies »; « écrire à ma grand-mère »; « être écrivain plus tard »...). La copie permet au-delà d'apprendre (plus, mieux et de nouvelles choses, de retenir, de mémoriser), fonction d'outil intellectuel évoquée par 35 % des CE1, 50 % des CE2, 40 % des CM1. De même dans l'école 3, plus on avance dans le cursus scolaire, moins la copie sert à apprendre à écrire (et dans une moindre mesure, à lire), et plus elle est au service d'autres apprentissages.

La copie sert à apprendre... (école 3)	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
à écrire	40 %	30 %	15 %	13 %	13 %
à lire	9 %	4 %	6 %		
à d'autres apprentissages	7 %	17 %	32 %	24,5 %	43,5 %

Dans l'école 2 par contre, pour un tiers des élèves de CP, la copie sert de punition. Une meilleure graphie est l'objectif visé selon 62 % des CP, mais encore pour 67 % des CE1. Si au cycle II, la copie sert surtout à « apprendre à lire/écrire » (44 % des CP, 73 % des CE1), la maîtrise de l'orthographe lexicale domine au CE2/CM1 (69 %), visée qui est toujours citée par 38 % des élèves de CM1/CM2 (trois fois plus qu'au CM de l'école 1). Seulement un quart des élèves de l'école pensent que la copie sert d'autres apprentissages: 31 % des CP (« pour apprendre quelque chose que la maîtresse a donné »), 23 % des CM1/CM2 (pour travailler, réviser).

Il n'y a donc pas d'évolution systématique du sens de la copie avec l'âge. D'une part, on note un glissement progressif d'une visée à une autre (il y a donc moins substitution que **changement de dominante**), et d'autre part, d'importantes variations apparaissent **entre les différentes écoles**. On peut toutefois noter qu'en tendance, on trouve chez les élèves de ZEP davantage de flou, de désignations génériques (« travailler »; « lire/écrire » indifférenciés); une relative stagnation sur la calligraphie et l'orthographe lexicale, avec peu de relaiage sur d'autres objectifs.

Quelles hypothèses peut-on avancer? Cela peut tenir à des facteurs externes à l'école (usages sociaux de référence) mais aussi à des facteurs internes (pratiques pédagogiques, visibilité des objectifs de la copie). Interrogés à propos des pratiques d'adultes qui les entourent, les enfants de CP/CE1 de l'école 2 sont en général peu prolixes. La moitié des enfants de CP ne savent pas ou pensent que leurs parents n'ont pas besoin de copier; pour l'autre moitié, les usages sociaux sont très flous, et limités: copie de « modèles » pour les devoirs des enfants, signatures de chèques, relevés d'horaires. Au CE1, le relevé est complété par les notes de numéros de téléphone, la copie de recettes de cuisine. Ainsi, si l'on excepte le courrier et les « papiers à remplir » (cités par trois enfants de CP et CE1), l'usage de la copie s'arrête à une seule fonction: garder trace, être aide-mémoire. Autrement dit, la copie est une **pratique peu légitimée** au vu des usages sociaux qui se donnent à voir, si ce n'est dans un usage relativement subalterne. À cette difficile identification des

fonctions de la copie dans l'environnement, répondent les pratiques dans l'espace scolaire, sur lesquelles nous reviendrons.

(3) Le réinvestissement personnel: la copie à la maison

Plus d'un élève sur cinq (23 %) dit ne pas copier chez lui, quelle que soit l'école. Les élèves disent ne pas copier chez eux pour différentes raisons:

- à cause de **problèmes matériels**: parce qu'ils n'ont rien à (ou pour) copier (Sandra: « *Non, jamais, parce que j'ai pas de cahiers, pis j'ai pas de tableau. Y a que chez ma mamie que j'ai tout ce qu'il faut!* ») ou par manque de temps, étant occupés par d'autres tâches (mettre la table, etc.);

- par **choix personnels**: parce qu'ils trouvent cela fatigant, parce qu'ils préfèrent se reposer ou encore pratiquer d'autres activités de loisirs;

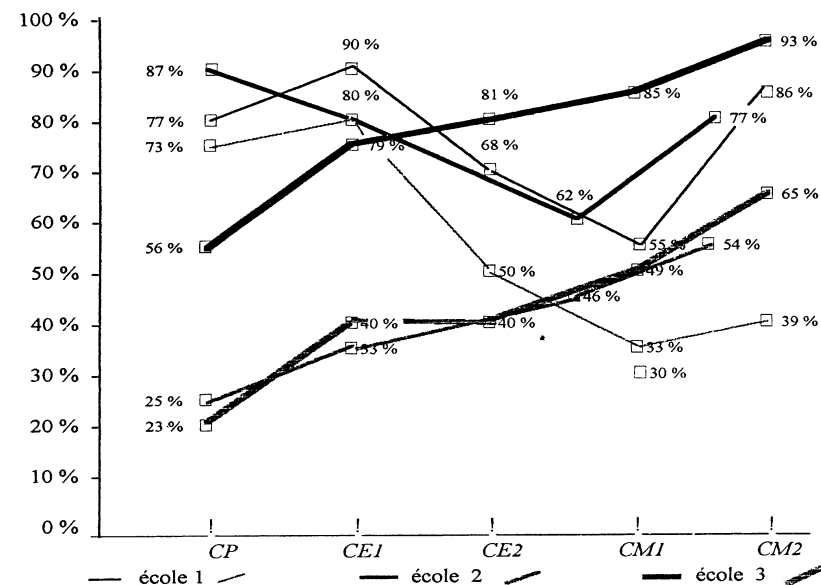
- par **manque de sens**, lorsqu'on considère que la copie n'apporte rien, se trouve en concurrence avec d'autres pratiques ou outils pour les fonctions qu'on lui attribue: si elle sert à écrire, parce qu'on préfère produire soi-même que copier (CE1 – éc. 1); si elle est reproduction d'un modèle, « *la photocopie, c'est plus rapide, et mieux* » (CP – éc. 2); béquille de la mémoire, elle empêche l'effort (CE1 – éc.1 « *pour faire marcher mon cerveau* »); si elle n'est utile que pour exercer le métier d'élève, on peut comprendre ce point de vue: « *je préfère réserver ça pour l'école* » (CM1 – éc. 1).

Un nombre important d'élèves copient chez eux (plus des trois-quarts, davantage que d'élèves qui disent aimer la copie à l'école). On note un égal investissement quel que soit le site, avec, dans les écoles 1 et 2, un tassement de cette pratique au CE2, qui se creuse au CM1, avant de repartir au CM2. Si généralement, on pratique d'autant plus la copie à la maison qu'on aime copier à l'école, il n'en est pas systématiquement de même partout. Ainsi dans les écoles 1 et 2, cela peut dans certaines classes être l'inverse: on peut réprouver la tricherie, et néanmoins pratiquer la copie chez soi.

Mais qu'est-ce qu'on copie exactement à la maison, et dans quel but? Certains restent dans le flou et copient « des choses », des dessins ou des punitions (parfois données par les parents!); d'autres – surtout en cycle II – citent des unités linguistiques (lettres, mots, phrases, textes), désignant l'objet de leur attention au moment où la conscience de l'écrit s'aiguise. D'autres encore nomment des supports ou des types de textes particuliers: livres, poésies, chansons, documentaires, courrier, recettes, magazines, listes... On copie aussi, cela va sans dire, devoirs, leçons et exercices parce qu'on sait que c'est nécessaire, ou parce qu'on risque « de se faire gronder par le maître », ou encore pour avoir de bonnes notes. Hormis ce qui est exigé par le travail

scolaire, **quelle place occupent les pratiques de copie personnelle?** Le graphique suivant met en regard la part que celles-ci prennent par rapport à l'ensemble des pratiques de copie à la maison.

La copie à la maison
(en tracés grisés: la copie « pour soi », hors des demandes scolaires)



L'investissement personnel de la copie suit de façon assez régulière l'évolution générale des pratiques de copie à la maison. La singularité de l'école 2 mérite d'être signalée: du CP au CE2/CM1, on aime de moins en moins copier à l'école et en parallèle, on copie de moins en moins à la maison (avant une reprise nette au CM1/CM2)... mais **les pratiques personnelles de copie**, peu nombreuses en CP (un quart des élèves) **ne cessent de croître** tout au long de la scolarité élémentaire (jusqu'à être investie par plus de la moitié des élèves: 54 %), tendance que l'on retrouve dans l'école 3 (cas de 65 % des élèves de CM2). Si l'on globalise les réponses par écoles, la copie « pour soi » est pratiquée par environ 4 élèves sur 10 (école 1: 54,5 %; école 2: 38,5 %; école 3: 42 %). Comme on le voit, elle est moindre en ZEP, sans pour cela être négligeable, loin de là!...

Ce panoramique condense les différentes données, mais avec le risque d'araser un certain nombre d'éléments importants. On ne peut en effet manquer d'être frappé – en traitant ces enquêtes et en écoutant élèves et enseignants – par des récurrences sur divers plans, constantes qui transcendent les sites et leurs caractéristiques sociologiques comme l'âge des élèves. Ainsi en est-il des manières de procéder et des usages, constitutifs de rapports à la copie en lien avec les performances scolaires. Rapports à la copie et manières de faire qui ne concernent pas que les élèves, mais aussi les enseignants: les variations parfois considérables entre classes de même niveau (et d'une même école) nous invitent à rechercher les éléments qui contribuent à « faire la différence ».

Les éléments différenciateurs

(1) Les façons de faire

Les travaux de J. Fijalkow et d'A. Liva² au cycle II montrent que la copie est en lien avec le niveau de conceptualisation de l'écrit. Invités à revenir sur l'évolution de leurs manières de procéder, les élèves de CM2 interrogés sur l'école 1 en illustrent quelques étapes à leur manière:

- Anne-Laure: *En Maternelle, j'étais très lente. Je m'appliquais à bien former les lettres. Au CP, (...) je copiais vite, mais je faisais plein de fautes (...) je voyais pas les fautes d'orthographe...*
- Sandrine: *En Maternelle, je savais pas qu'est-ce que c'était l'écriture. Pour moi, c'était faire les majuscules, que les majuscules.(...) Au CP, j'ai compris qu'avec des lettres on faisait des mots.*
- Flavie: *Au début, j'écrivais lettre par lettre(...) au milieu du CP, je le faisais par sons... et au CE1, je regardais le mot. (Maintenant?...) je regarde plusieurs mots. Ça dépend de la grandeur...*
- Julien: *Au CP, j'ai appris à copier « sans regarder les lettres ». Je décortiquais les mots et après je les écrivais directement. (Et maintenant?) Je regarde quatre ou cinq mots...*
- Anne-Laure: (...) *En CE2, j'ai appris à copier plus vite parce que la maîtresse écrivait des phrases au tableau et après, elle effaçait parce qu'il y avait autre chose à marquer. Alors il fallait copier vite (...) J'ai commencé à prendre mot par mot. Maintenant, je fais 4/5 mots en même temps, parce qu'avec Mme S., on copie beaucoup. En plus, comme elle parle en même temps, il y a des mots que je sais écrire sans regarder...*

² LIVA, A. Centration sur l'enfant au cycle II: expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture. *Revue française de pédagogie*. 1995, n° 113 (octobre-novembre-décembre), p. 69-81.

Comme plusieurs autres élèves, Nathalie évoque l'évolution conjointe des objectifs de la copie et de sa façon de procéder: *Le CE1, c'était pour éviter les fautes d'orthographe. Maintenant, c'est pour copier une leçon d'histoire par exemple, pour copier les résumés... Avant, je copiais mot par mot et je comprenais pas du tout ce que j'écrivais... (Maintenant, comment fais-tu?) Je prends des petits bouts de phrases où on peut s'arrêter, puis j'écris... (Des petits bouts de phrases?...)* *Ben, quand ça veut dire quelque chose... (...) Si on copie mot par mot, tu relèves déjà trop la tête, donc tu perds du temps.... Et puis tu comprends pas ce que tu écris...*

Si initialement (maternelle, début de scolarité élémentaire) la copie lettre par lettre sert à « apprendre à écrire » (calligraphie), au CP le mot à mot est fréquent, dans un souci orthographique. Un saut est noté par plusieurs en CE2, tant au niveau de la quantité d'écrit à traiter qu'au niveau de la nature de la copie: « à partir du CE2, ça devient plus dur. Il y a plus de choses à écrire, plus de devoirs »; « En CE2, je me suis rendu compte que c'était plus important pour le travail... »

Nous avons affaire ici à des souvenirs, reconstitués après coup. Il n'est pas sûr qu'à l'époque du CP, les lettres et mots avaient ce statut. Les propos de Sandrine dénotent une conception pré-linguistique de l'écrit, ce qui permet de comprendre un **traitement logographique** des mots, insensible aux valeurs des lettres, à leur ordre ou à la nécessaire complétude des mots. Une première étape semble franchie quand est reconstruite la conception linguistique de l'écrit, dans son principe alphabétique (copie de plusieurs lettres formant un son/une syllabe, et non plus dans un ordre aléatoire; puis **copie** « **reconstitution** », sans regarder les lettres, comme Julien). Une seconde étape est amorcée quand le capital lexical s'accroît, ce qui va de pair avec l'élargissement de la compétence orthographique (attention aux relations phonographiques, mais aussi aux morphogrammes) qui rend possible la **copie sous dictée** (Anne-Laure). Si cela permet de copier plus vite que mot à mot, lorsque la copie n'est pas accompagnée par la diction magistrale, elle peut être **copie** « **auto-dictée** »: il y a alors saisie d'unités sémantiques plus larges lors de la lecture qui précède (phrases entières ou propositions signifiantes) permettant une appropriation plus efficace et plus efficiente du contenu (« je regarde la phrase, pour savoir ce que je suis en train d'écrire »).

Les manières de copier sont-elles causes ou conséquences de la conceptualisation de l'écrit... ou est-ce un étayage réciproque? Quoi qu'il en soit, tous les élèves ne font pas ce cheminement: certains stagnent sur la copie lettre à lettre, les observations et les remarques des enseignants l'attestent,

jusqu'au CM1. Les différences notables selon les classes et les écoles renvoient à la question des pratiques pédagogiques pouvant être de nature à faciliter l'accès à des procédures plus économiques et plus pertinentes.

(2) *Les usages... corrélés aux résultats scolaires*

Bien copier est-il toujours bon signe?

Globalement, les élèves en réussite copient correctement et ceux en difficulté ont aussi plus de mal à copier de manière convenable. Cependant, il n'y a pas de corrélations systématiques. Ainsi, plus de 8 % des élèves dont le niveau scolaire est jugé bon ou très bon copient de façon peu satisfaisante, tandis que 16 % des élèves au niveau jugé moyen et parfois faible voire très faible copient bien et quelquefois très bien.

Quelles explications à cela? Tout semble dépendre du sens que les élèves donnent à l'activité. Les « bons élèves » qui copient « mal » sont majoritairement ceux qui sont jugés par les enseignants trop rapides, et qui **négligent l'écriture au profit du contenu** (CP: la copie sert à « *dire des choses aux parents ou à la maîtresse* », à « *écrire des histoires* »; CE2; « *j'aime écrire, mais surtout apprendre* »...). Du côté des élèves en difficulté qui copient bien, on trouve souvent des réponses du type: « *j'aime beaucoup copier* », c'est « *pour travailler* », « *pour écrire* »... signes d'une **polarisation sur la tâche**. On peut faire l'hypothèse que si les premiers ont instrumentalisé la copie pour l'inféoder à d'autres fonctions et la mettre au service de contenus dont elle n'est que le support tangible, les seconds mobilisent leur énergie sur l'acte graphique lui-même pour plusieurs raisons, qui peuvent s'entrecroiser: parce que c'est une activité valorisée par les adultes (la « belle écriture », souvent objet des premiers apprentissages à la maison, est encouragée par les parents), parce qu'elle est gratifiante, source de réussite accessible, soit encore – et c'est le plus probable au vu des réponses de ces élèves – parce qu'il y a confusion au niveau des attendus scolaires, les élèves pouvant être réellement persuadés en être quitte avec les exigences requises par l'école.

Est-il indispensable de beaucoup copier?

Fait intéressant, tout en reconnaissant l'aide que peut apporter la copie (« *on mémorise mieux quand on copie* »), un certain nombre d'élèves parmi les plus performants **l'utilisent peu** (« *pas trop, je lis* »/« *on peut très bien s'en rappeler dans sa tête* »/« *Parfois, il suffit que je lise* »), ou plutôt **de façon très sélective**. Ainsi que le développe Anne-Laure: « *Moi, j'apprendrais plutôt en lisant. Quand je copie les leçons, ça sert pas à grand-chose, parce qu'on peut copier bêtement et puis euh... ça rapporte rien* (Qu'est-ce que tu appelles copier bêtement?)

*Quand on copie comme ça, pas pour essayer d'apprendre. (Tu as compris ça quand?) Papa, avant, pour me faire apprendre mes mots, il me les faisait tout le temps copier, et puis à la fin, quand j'avais des fautes d'orthographe, il me les faisait copier dix fois... Ça me servait à rien du tout, parce que je copiais ça bêtement... et je recommençais la faute après (Tu peux analyser pourquoi?) Je copiais comme ça, **en pensant à autre chose**, à ce que je ferai quand j'aurai fini... ».* Nous avons sans doute ici un des aspects de ce qui est discriminant dans l'usage de la copie qui, en tant que telle, ne suffit pas à « faire la différence ».

Les différents rapports à la copie

Si au niveau du CP, la dimension affective est plus importante qu'au CM où apparaît la préoccupation de l'avenir professionnel, d'autres récurrences transcendent ces particularités et caractérisent des rapports divers à la copie, quel que soit l'âge considéré.

Tout particulièrement pour les élèves en difficulté, la copie est une pratique dont le sens est opaque ou dévalorisé, sans fonction spécifique, qui coûte physiquement et psychologiquement pour les uns (fait mal aux doigts, à la main, au poignet ou au bras... perte de temps, c'est trop long, ça fatigue), et qui pour d'autres est leurre d'un « travail » tangible et reconnu par les adultes, dont la valeur ajoutée est la récompense institutionnelle (obtention de bonnes notes, réussite aux contrôles, passage dans la classe supérieure), dans un lien lointain voire magique au futur professionnel vis-à-vis duquel toute la scolarité semble instrumentalisée (avoir un bon métier et une belle vie). La copie est alors peu réinvestie à la maison, si ce n'est sous commandes scolaire ou parentale (devoirs, leçons... ou punitions) et – y compris lorsque c'est dans une démarche plus personnelle – dans une logique d'action cernant mal son objet et ses buts (faire, « travailler »), n'ayant donc que peu d'incidences sur les progrès cognitifs. En dehors de cela, les usages subalternes dominent: on copie pour vaincre l'ennui ou se reposer...

Les élèves en réussite ont par contre construit pendant la scolarité élémentaire (et sans doute déjà avant) un rapport personnel plus positif à la copie, qui se caractérise par une beaucoup plus grande clarté des fonctions de la copie, qui soutient la mémoire, permet de communiquer, et surtout d'apprendre. Ils sont capables de nommer ces apprentissages: lecture et surtout écriture, mais dans des buts spécifiés (apprendre les lettres, l'orthographe des mots ou produire de façon originale). Au delà, la copie permet l'apprentissage de nouvelles choses, et sert d'instrument au service du travail intellectuel quel que soit le champ considéré: vigilance accrue, meilleure mémorisation, visualisation qui permet la

récapitulation et d'autres mises en relation, ce qui aide à la compréhension (« quand on voit, c'est facile pour comprendre »). L'ensemble est facteur de progrès, ce qui – on le sait – nourrit en boucle de nouveaux mobiles d'apprendre... Chez eux, ces élèves pratiquent la copie de multiples supports, dans diverses fonctions: pour apprendre bien sûr, mais aussi pour reprendre, s'entraîner, s'améliorer dans le but de progresser; pour faire (recettes); pour se distraire, pour offrir ou communiquer, et apprendre dans le cadre de ses loisirs (poésies, chansons). Certains perçoivent bien la copie comme propédeutique à l'écriture personnelle, entretiennent une correspondance avec la famille ou les amis, et on trouve chez les plus grands la pratique du journal intime.

Les différences importantes notées entre les différentes classes, plus sensibles encore sur l'école 3 où coexistent plusieurs classes de même niveau, amènent à considérer l'effet des variables pédagogiques³.

(3) L'effet des variables pédagogiques

Au niveau du rapport à la copie

Il apparaît un **lien fort entre le rapport des élèves à la copie à l'école et le rapport des enseignants à cette activité**. La moindre appétence pour la copie chez les élèves des CE1 [1] et [2] (respectivement 63 % et 53 % d'entre eux n'aiment pas copier à l'école) semble répondre au sens qu'y attribuent leurs enseignants, qui disent avoir personnellement peu voire rarement l'occasion de copier, et perçoivent la copie comme « reproduction, imitation ou triche... une perte de temps » [1], ou « exercice d'application pour bien former ses lettres », activité nécessaire mais « rébarbative » [2]. De même en CE2 [2], où 56 % des élèves n'aiment pas copier, le terme évoque pour l'enseignant un « exercice avec connotation péjorative souvent synonyme de punition ».

A *contrario*, dans les classes où les élèves ont un rapport positif à cette activité, on trouve des enseignants qui utilisent personnellement la copie à des fins diverses: « prise de notes, copie de recettes, copie d'informations qui circulent pour ne pas les oublier »; « quand je lis, je prends des notes, je relève à l'écrit des passages que je veux retenir »; ayant « une envie de plus en plus grande de s'adonner à la calligraphie »; ou « produisant des textes sur ordinateur en utilisant des informations de diverses sources ». Enseignants qui trouvent par ailleurs la copie « utile et nécessaire », « intéressante, calmante »,

source de « détente »; « liée à la communication. On copie une poésie pour la dire ensuite; une recherche pour communiquer ses résultats... »

Au niveau du sens attribué à la copie

On retrouve des disparités importantes entre les classes de même niveau. Quels éléments différencient les réponses des élèves quant au sens qu'ils attribuent à cette pratique?

Si 96 % des élèves du CP [1] pensent que la copie sert à apprendre (tous apprentissages confondus), cela n'est le cas que de 57 % de ceux du CP [3]. Alors que les seconds considèrent que la copie ne sert à rien (19 %), si ce n'est à « travailler » et à « avoir TB » (24 %), ou – dans une formule générique – « à écrire », les premiers non seulement pensent pratiquement tous que **la copie sert à apprendre**, mais qui plus est **des choses précises, dans une perspective de progrès** (« écrire les mots sans faute », « bien savoir écrire », « savoir mieux écrire »), pratique qui doit déboucher sur la production personnelle (« pour écrire des histoires »). Plusieurs (21 %) évoquent la fonction d'aide mémoire, faisant le pont avec le monde de la maison: « à dire aux parents ce qu'on doit faire à la maison »; « à savoir ce qu'on doit faire le soir à la maison », « pour dire aux mamans ce qu'il faut faire »; « cela sert à dire des choses aux parents ou à la maîtresse ».

Pour 83 % des élèves du CE1 [3], la copie sert à apprendre, ce qui n'est le cas que de 44 % des élèves du CE1 [1]. Là encore, les seconds ont plus de mal à percevoir et à situer le sens de l'activité de copie (flou et confusion pour 31 % des élèves) et, quand la copie sert à apprendre, c'est pour apprendre « à écrire » dans une formule globale et indifférenciée, alors que les élèves du CE1 [3] évoquent des **objectifs cognitifs plus précis**: se rappeler, ne pas se tromper, apprendre, « s'aider » et mieux comprendre: « à savoir écrire dans les lignes », « à faire la dictée de mots », « pour savoir écrire quand on sera plus grand », « à lire et à comprendre les mots », « à progresser »...

71 % des élèves du CM1 [1] parlent de copie pour apprendre, contre 29 % seulement de ceux du CM1 [2]. Assez massivement dans la seconde classe (71 %), la copie ne sert à rien, ou sert à répondre aux exigences scolaires de « travailler », « faire des exercices », ou bien pour « avoir des bonnes notes », « avoir bon au contrôle », « passer de classe en classe », ou encore pour « avoir un beau métier », « un très, très bon travail et aussi une belle vie ». Dans la classe précédente, la copie sert plutôt à « bien écrire les mots difficiles », à « améliorer l'orthographe », « apprendre à faire attention à ce que l'on écrit, connaître des mots, cela explique des choses », ou bien encore à mieux écrire,

³ Afin de pouvoir les différencier, les classes de même niveau seront numérotées: CE1 [1], CE1 [2], etc.

à « *apprendre des choses que l'on ne connaît pas* », « *qu'on savait pas avant* », à « *comprendre et apprendre* » pour « *être intelligent quand on sera grand* ».

Enfin, la copie apparaît pour 78 % des CM2 [2] et pour 61 % des CM2 [1] un outil pour apprendre. Au CM2 [1], on trouve plus de références à des usages dévalorisés (tricherie, punition) ou subalternes: « *passer le temps* », « *pour que les enseignants n'aient pas à copier* », « *pour que nos os se forment et soient durs* ». Si pour quelques CM2 [2], la copie vise la « rentabilité » institutionnelle (obtenir de bonnes notes, réussir les contrôles, « *passer sans redoubler* »), les élèves de cette classe développent dans l'ensemble beaucoup plus abondamment leurs avis sur ce point, et plus d'un tiers évoquent une **pluralité d'usages explicitement cognitifs**: produire des écrits, garder en mémoire, mieux retenir, expliquer et mieux comprendre.

Quel que soit le niveau considéré, la copie est d'autant plus investie qu'elle sert des apprentissages précis. Si au cycle 2 la copie sert à maîtriser l'orthographe et au-delà l'écriture, au cycle 3, elle gagne à être clairement utilisée et perçue comme étant au service de l'ensemble des apprentissages, outil pour apprendre de nouvelles choses, mais aussi outil intellectuel permettant de mieux retenir et comprendre.

Au niveau des pratiques personnelles

Les enseignants étant – qu'ils le veuillent ou non et à des degrés divers – des référents identificatoires pour leurs élèves, il n'est pas anodin qu'ils donnent à voir la pluralité et la richesse des usages et des bénéfices de la copie, d'autant plus à travers leur propre expérience. La place qui est faite à cette activité et les fonctions qu'on lui fait remplir au quotidien de la classe participent tout autant à l'élaboration du rapport à la copie des élèves.

Mais il ne suffit pas de copier à la maison: toute la question est de savoir quoi, et pour quoi faire... Chez certains élèves, dominant des désignations floues du support et du type d'activité intellectuelle mise en oeuvre (« *des choses, pour jouer à la maîtresse* »; « *parce que je sais pas quoi faire* »; « *comme ça je ne m'ennuie pas* »; « *parce que j'aime bien copier* »; « *pour copier, je suis bon* »), alors que d'autres élèves parlent de supports précis, d'une diversité de fonctions:

- pour fixer la mémoire (« *pour se rappeler de ce qu'on fait* »; « *je fais du vélo, alors je copie les scores...* »; « *quand ma mère a besoin de quelque chose, pour qu'elle s'en rappelle* »);
- pour apprendre (« *quand j'écris, ça m'apprend ...* »; « *la copie, ça te le met dans la tête* »);

- pour prendre des notes en vue d'un travail ultérieur (« *des fois, je copie, je cherche des mots et puis des idées sur un livre* »; « *quand on va voir des musées, des expositions, pour se rappeler* »; « *je copie des livres, ça m'apprend des choses* »; « *Je trouve des trucs que je connais pas. C'est assez intéressant quand on copie dans les livres, il y a des choses nouvelles...* »).

La copie déborde parfois sur des écritures plus personnelles:

- écritures para-scolaires (« *quand je lis des livres, je résume ce que j'ai lu* »)
- usage ludique, écrits de fiction (« *quand je joue, quand je fais des mots croisés, je copie souvent* »; « *en vacances, j'écris des textes. Je m'amuse à écrire des histoires avec ma soeur...* »);
- pratiques épistolaires (« *pour écrire des lettres, participer à des concours [par ex. écrire le meilleur roman]* »; « *je fais des lettres à mes amis* »; « *j'écris des cartes à ma famille...* »);
- journal intime (« *Je copie plus pour prendre des notes, par exemple quand on fait un voyage: j'écris ce qu'on fait dans la journée, des trucs comme ça... C'est pour moi. à Pont-Aven [classe artistique], j'ai noté toutes mes journées. (...) quand il arrive des choses, j'écris...* »). Plus fréquente au CM, cette pratique n'est pas réservée aux plus grands, on en trouve trace dès le CE1 (éc. 1: « *je copie ce que je fais dans la journée* »; « *des secrets, pour moi* »; « *des grands souvenirs...* »).

Conclusion

Usage minimum parfois réservé à l'école, fonctions incertaines, subalternes voire dépréciées pour les uns, quand pour les autres la copie est clairement au service de l'activité intellectuelle, tremplin pour l'écriture, outil de régulation affective et d'élaboration identitaire: les bénéfices de la copie dépendent moins du fait de l'exercer – même « bien » – que du sens que les élèves y investissent. Or, ce sens semble **plus dépendant des styles pédagogiques** des enseignants et de leur propre rapport à cette activité **que des publics scolaires concernés**. En effet, les pratiques de copie en classe influent notablement sur le rapport à la copie que les élèves construisent au fil de leur scolarité. Si on trouve des traces de cette influence quelles que soient les performances scolaires des élèves, cette influence est d'autant plus déterminante vis-à-vis des élèves fragiles, qui n'ont pas forcément des pratiques référentes positives à leur disposition dans leur milieu familial, et ne peuvent donc compter que sur l'école pour les leur fournir.

L'usage coercitif de la copie (pour punir les élèves, pour qu'ils se « tiennent à carreau ») est bien entendu préjudiciable à l'instauration d'un rapport positif à cette activité. « Contrainte par corps » attachant l'élève turbulent à sa table d'écriture,

Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi

JEAN-YVES ROCHEX

Progression des scolarités et renouvellement des inégalités

L'accès au lycée, second cycle de l'enseignement secondaire (de la 10^e à la 12^e classe du parcours scolaire) a connu de très importantes transformations en France depuis le milieu des années 1980. Ainsi le nombre d'élèves du second cycle long général et technologique a franchi le cap du million et demi à la rentrée 1989, alors qu'il n'était que de 422 000 trente ans plus tôt. Le taux d'accès à la classe de seconde (par laquelle on entre au lycée), rapporté à l'effectif des générations correspondantes, a gagné dix points, passant de 40 % à 50 % entre 1984 et 1988. Il est aujourd'hui supérieur à 60 %. Près de 410 000 baccalauréats, généraux et technologiques, ont été délivrés en 1994, contre 167 000 en 1970 et 253 000 en 1985. Alors que moins de 10 % d'une génération obtenait le baccalauréat en 1959 (il n'existait alors que le baccalauréat d'enseignement général), la proportion d'une classe d'âge obtenant un baccalauréat d'enseignement général ou technologique, qui était de 30 % au début des années 1970, a franchi le cap des 40 % à la fin des années 1980 et dépasse les 51 % depuis le milieu des années 1990. C'est dire qu'une proportion importante d'élèves issus des milieux populaires accèdent aujourd'hui à des formations, des diplômes et des savoirs, auxquels leurs parents ou même leurs aînés n'avaient guère accès, voire ne s'imaginaient même pas pouvoir accéder. Ce sont ces élèves que l'on a pris l'habitude de désigner sous le terme de « nouveaux lycéens » (Dubet 1991; Barrère 1997; Rayou 1998; Bautier et Rochex 1998).

Mais cette élévation générale du niveau de formation et de certification des nouvelles générations n'a pas fait disparaître les inégalités sociales face au savoir et à la formation. Celles-ci demeurent considérables et se construisent aujourd'hui pour une large part au travers des processus d'orientation qui se déroulent tout au long de l'enseignement secondaire, et conduisent certes de plus en plus fréquemment à un niveau baccalauréat, mais selon des filières de formation –

L'activité se trouve alors affectée d'un fort coefficient négatif, qui peut être durable. Si copier sert « pour apprendre à se tenir correct et à pas faire de bêtises », on peut comprendre que certains élèves rejettent cette activité, estimant qu'« on s'ennuie à copier des punitions », « toujours la même chose dix ou vingt fois »... Vécue dans la tension, comme contrainte externe sans être soutenue par des motifs clairs, la copie crispée, provoque des douleurs: quelle est alors la part du psychisme? Est-ce un hasard si les élèves pour qui copier ne sert « à rien » ou seulement « pour que les enseignants n'aient pas à copier » n'aiment pas copier à l'école « parce que c'est fatigant et que, à force, on finit par avoir mal aux mains »?

La polysémie du terme peut en desservir la valeur: « copier » est plutôt condamné dans l'ordinaire scolaire quand il est entendu comme tricher, regarder sur le voisin. On ne peut ici dissocier la copie des modalités d'apprentissage qui ont cours dans les classes, et cette acception perdrait naturellement de son influence dans une approche socio-constructiviste faisant une large place aux interactions entre élèves. Quand bien même le travail individuel s'impose (dans la phase préparatoire à l'échange, au cours d'activités d'entraînement individuel, ou lors d'évaluations), la copie ne prend pas cette dimension péjorative, **pour peu que soient explicitées les modalités de travail en relation avec le caractère et les objectifs de la situation.**

Le rapport des élèves à la copie n'est pas indépendant de leur rapport au savoir et à l'école, nombres d'éléments convergent avec d'autres études⁴. Là comme ailleurs, la ritualisation du travail scolaire, le recroquevillement du sens que produisent des pratiques déconnectées des usages sociaux et l'opacité de l'évidence concourent à entériner des différences élaborées sur une autre scène.

Activité transversale servant les différents domaines disciplinaires tout au long de la scolarité, pivot de l'entrée dans la culture écrite, la copie mérite une autre place dans l'ordinaire éducatif pour véritablement remplir auprès de tous les élèves sa vocation d'instrument du travail intellectuel.

Dès les plus petites classes, elle peut être perçue comme telle pour autant que la technique soit subordonnée au sens. Sentiment de maîtrise graphique, aide à la mémoire, pont entre univers scolaire et familial, tremplin pour la production personnelle: l'effort que l'acte graphique exige ne trouve alors pas seulement sa raison d'être dans la promesse d'accès à l'univers symbolique des « grands », il est déjà récompensé par la jubilation des pouvoirs qui s'éprouvent au quotidien.

⁴ CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J. Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin, 1992.

générales, technologiques et professionnelles – très fortement hiérarchisées et de « rendement » très inégal sur le marché du travail ou des possibilités de poursuite d'études post-secondaires. Toutes les statistiques montrent que l'accès à une scolarité secondaire de second cycle se fait dans des proportions de plus en plus importantes par les formations technologiques et professionnelles au fur et à mesure que l'on passe des catégories socioprofessionnelles les plus « favorisées » aux catégories les plus « démunies », et que ces inégalités liées aux filières de l'enseignement secondaire ont des effets importants concernant la poursuite d'études post-bac (Coeffic 1998; Lemaire 1998; Rochex 1991).

D'où la nécessité de se demander si et dans quelle mesure la massification de l'accès au lycée correspond à une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs et à la maîtrise des instruments et des techniques intellectuels dont on vise en principe l'appropriation par les élèves au cours du second cycle du secondaire, et celle de travailler à mieux élucider quels sont les processus et médiations par lesquels se réalisent les inégalités de réussite scolaire et d'appropriation intellectuelle, entre élèves et entre catégories sociales.

Il y a maintenant près de trente ans, P. Bourdieu et J.-C. Passeron écrivaient que, si notre système d'enseignement consacre et perpétue les privilèges culturels, c'est parce que la formation qu'il donne ne peut être réellement appropriée que par ceux qui ont, de par une socialisation antérieure et extérieure à leur scolarité, acquis un rapport à la culture qu'il requiert mais ne donne pas: « En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier, et celui-là seulement » (Bourdieu et Passeron 1970). Perspective très éclairante, encore aujourd'hui, mais qui, à l'époque, demeurait quasi exclusivement théorique, sans être le résultat d'observations ou de constats empiriques, et qui requiert de faire porter recherches et analyses sur les modalités concrètes selon lesquelles s'opère (ou échoue) la transmission de savoirs dans le cadre de la scolarisation, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives et des élaborations subjectives que nécessitent leur appropriation et leur exercice, lesquels ne sauraient selon nous être réduits, comme tendent à le faire les travaux de Bourdieu mais aussi nombre de courants de sociologie ou d'ethnographie de l'école, à de pures exigences arbitraires et élitistes (cf. sur ce point Forquin 1989).

Les recherches qu'Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et moi-même menons depuis une douzaine d'années dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'Université

Paris VIII, nous ont permis de mettre à jour de réels et persistants « malentendus socio-cognitifs » entre les élèves et leurs familles d'une part, l'école, ses présupposés et les pratiques de ses agents d'autre part, mais aussi entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir et leurs modalités « d'adaptation » aux nouvelles conditions et aux « nouveaux publics » de l'institution scolaire, en particulier à ceux que connaît aujourd'hui l'enseignement secondaire. De ce point de vue, les malentendus et les processus producteurs de difficultés et d'inégalités scolaires ne sont donc pas à considérer dans ce qui serait une logique de recherche de causalité unilatérale du seul côté des élèves. Ils interrogent tout autant le fonctionnement de l'institution et les pratiques de ses agents.

Ainsi est-ce pour une large part dans les conceptions des élèves sur ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage, dans les modalités selon lesquelles ils interprètent les situations et les activités scolaires, et la nature du travail qui leur est demandé, et dans le traitement ou la méconnaissance de ces conceptions et modalités, bien davantage que dans une différence de « capital » culturel ou de compétences cognitives, que s'enracinent selon nous les processus différenciateurs qui, cumulés, vont produire de « l'échec » ou de la « réussite » scolaires, y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs socio-statistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. À mobilisation initiale équivalente, les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses agents ne permettent pas de les lever, voire lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et, par là, les détourner de la voie de l'apprentissage, et aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastés.

Je voudrais donc développer quatre points, quatre domaines – qui se font écho sans pour autant se superposer à l'identique – où me semblent se jouer ce type de malentendus pour des élèves qui accèdent aujourd'hui au lycée alors que leurs aînés ou leurs proches n'ont pas ou guère pu y avoir accès ni même en nourrir l'espoir.

Ces malentendus qui font les différences

Concernant le premier de ces domaines de malentendus, une première opposition est repérable dans l'ensemble de nos données et analyses. D'un côté, qui est plutôt celui des élèves en difficultés, l'opacité et les malentendus qui

pèsent sur l'interprétation des situations et activités scolaires conduisent fréquemment les élèves à ne pas ou à ne guère pouvoir percevoir les différents domaines disciplinaires proposés à l'étude autrement que comme juxtaposition ou succession hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires dont la signification paraît s'épuiser dans leur effectuation, d'obligations formalistes et de rituels dont il est nécessaire de « s'acquitter », auxquels il est nécessaire de se conformer, et qu'ils ne peuvent parler et décrire autrement que de manière extérieure à ce qui fait leur logique propre au-delà de leur mise en formes strictement scolaires, comme si, dans une logique behavioriste, il suffisait d'effectuer les tâches pour que l'apprentissage se réalise. C'est très souvent à propos de ces élèves que les enseignants disent avoir le sentiment de construire sur du sable, et à la limite de devoir tout reprendre à zéro à chaque cours. Et de fait, ces élèves éprouvent une grande difficulté à reconnaître – dans les deux sens du mot en français, identifier et conférer de la valeur – qu'il existe un registre d'activité et de normativité spécifique aux différentes disciplines, qui parce qu'il transcende la succession des tâches et exercices peut leur donner sens et unité.

Lorsqu'on les interroge sur les disciplines, ces élèves en parlent de manière complètement parcellaire, atomiste et hétéroclite; ils en décrivent les tâches et exercices de manière totalement extérieure à tout contenu et toute spécificité intellectuels, un peu comme une caméra vidéo les enregistrerait. Ainsi en est-il pour Céline, élève de 2e, pour laquelle les mathématiques, de même d'ailleurs que la physique, « c'est tout ce qui est calcul. Y a rien d'écrit. C'est que des calculs, des propriétés, des formules », et qui présente le cours d'anglais comme suit: « On y fait de la grammaire. En labo de langue on fait les verbes irréguliers, puis des leçons avec... Faut remplir la feuille à l'aide de la cassette, c'est des textes qui sont enregistrés. Il pose des questions... C'est un texte sur quelqu'un, après il pose des questions, et puis nous on répond, quel âge il a, etc. (...) On a un livre mais on s'en sert pas beaucoup. C'est surtout des exercices, des feuilles ». On mesure combien ces propos et le caractère hétéroclite des tâches qui y sont évoquées ne permettent ni de parler ni de penser aucune unité au travail et aux apprentissages propres aux mathématiques, à la physique ou à l'anglais. De même Élodie, elle aussi élève de 2e, nous tient-elle les propos qui suivent concernant les différentes disciplines qui sont à son programme d'étude: « la physique, ben c'est les calculs, les fréquences, les périodes, comment fonctionne un haut-parleur, on a fait le haut-parleur, le son...; la chimie, c'est plus les molécules, les atomes, on apprend la formule de la molécule d'eau, des choses comme ça, et puis les équations-bilans, ça j'arrive

pas trop; en français, on fait de la poésie, autrement on fait des modules. L'an passé, le prof, il nous prenait un poème au hasard, et il fallait trouver... il fallait faire les syllabes. Cette année, elle nous a demandé aussi d'étudier le texte, sur quoi ça parlait. C'était « Heureux qui, comme Ulysse... », je sais pas de qui c'est. Y avait à comparer deux quatrains, sur le temps, les personnages, c'est tout je crois; [*Si vous aviez à définir les SES (Sciences Économiques et Sociales) à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est ?*] Je lui dirais qu'on étudie la famille, le chômage, les taux... Enfin, la famille, c'est familles monoparentales... combien y en a. Et le chômage, c'est on nous dit combien y a de chômeurs en France, quelles sont les causes, si c'est les hommes et (sic) les femmes les plus exposés, enfin quelque chose comme ça ». Pour ces élèves, les changements du collège au lycée, que ceux-ci concernent les disciplines, les activités ou le travail en général, sont perçus essentiellement, voire quasi exclusivement sur le mode quantitatif (on « fait » plus ou moins, ou plus du tout, de telle ou telle discipline, ou de tel ou tel exercice; il faut apprendre ou travailler plus, etc.). Opacité et malentendus cognitifs vont dès lors bien souvent de pair avec ce qu'Anne Barrère (1997) nomme une croyance en « l'équivalent-travail », c'est-à-dire en un postulat de transparence et de proportionnalité de la réussite par rapport à la quantité de travail fourni (pour réussir, il faut travailler, et l'on doit réussir d'autant mieux que l'on travaille plus), postulat qui méconnaît la nature du travail intellectuel requis pour apprendre.

À l'autre pôle, qui est plutôt celui de la réussite au lycée et d'une appropriation effective des savoirs et des techniques intellectuelles, les élèves perçoivent peu ou prou qu'il existe une unité et une spécificité des savoirs et des domaines disciplinaires qui transcende la succession et la juxtaposition des tâches et exercices; ils peuvent donner à leur activité un sens qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de rituels, de routines ou d'exigences comportementales. Ils n'identifient pas les disciplines à leurs exigences formelles ou à leurs exercices canoniques (par exemple, ils n'identifient pas le fait de ne plus faire de dictées ou d'exercices de grammaire en classe de 2e avec une disparition des exigences et apprentissages orthographiques ou grammaticaux). De pouvoir ainsi mieux les reconnaître chacune pour elle-même, les élèves peuvent plus facilement mettre les diverses disciplines en rapport, sans pour cela les confondre. De même sont-ils beaucoup moins portés que les élèves les plus en difficulté à réduire l'intérêt ou l'obligation de travailler telle ou telle discipline à son utilité ou à sa rentabilité – réelles ou supposées – sur le marché de l'emploi ou des filières de formation:

ils peuvent ainsi affirmer qu'une discipline peut être intéressante même si elle ne leur paraît pas directement « utile », ou encore, comme le fait l'un d'entre eux à propos des SES, que « ça ne va peut-être pas me servir, mais ça va me rester ». Ces élèves ne travaillent pas forcément plus que certains de leurs pairs en difficulté, mais ils le font de manière plus efficace, y compris dans les « impasses » qu'ils peuvent parfois être amenés à faire sur tel exercice ou telle partie du programme. On aurait en effet tort de penser que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sont les plus dociles ou les plus soumis aux exigences ou aux modes de faire des enseignants. Ils se montrent au contraire souvent tout aussi critiques, voire plus, que leurs pairs en difficulté, mais les critiques qu'ils sont amenés à porter, parfois de manière très ironique et très pertinente, aux contenus ou aux modes d'enseignement sont bien plus fréquemment formulées au nom même des objectifs qui sont ou devraient être ceux de l'École et de ses professionnels.

Ainsi, alors que les élèves les plus en difficulté semblent penser que faire son métier d'élève consiste à s'acquitter, à se libérer de leurs obligations scolaires les unes après les autres, leurs pairs qui se trouvent en bien meilleure situation reconnaissent peu ou prou qu'entrer en activité d'apprentissage, ce n'est pas se « mettre en règle » avec des tâches et des obligations mais au contraire se « mettre en débat » avec des techniques et des contenus intellectuels avec lesquels on ne peut jamais être quitte, avec lesquels on n'en a jamais fini, cet inachèvement pouvant être la source à laquelle se renouvellent sans cesse la soif et le plaisir d'apprendre.

Sur un second registre, on trouve très souvent, chez les élèves en difficulté, une sorte d'illusion de transparence et d'immédiateté du réel aux mots ou au langage, aux concepts et théories, de transparence et d'immédiateté du dit au dire, du vécu ou de l'expérience ou de l'anecdote, voire du témoignage, aux formes (langagières, discursives, artistiques...) qui permettent de les signifier, de les interroger et de les penser, ou encore d'une logique d'intelligence de l'action à une logique de réflexivité et d'intelligibilité de l'action. Cette illusion de transparence et d'immédiateté est fréquemment solidaire d'une conception implicite selon laquelle le dire, le vrai, le beau, l'efficace ne seraient pas problématiques, ne seraient pas le produit d'un travail, d'une construction, d'une élaboration, mais relèveraient seulement de la découverte, de la révélation (au sens quasi photographique) ou de l'expression d'un déjà là qui ne demanderait qu'à se dévoiler, qu'à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer. Prenons un exemple pour être moins abstrait. Nous avons travaillé par questionnaires avec des élèves de 2e, en interrogeant

entre autres ceux d'entre eux qui avaient choisi l'option SES sur ce qu'ils s'attendaient à apprendre dans cette discipline, nouvelle pour eux. L'un des critères les plus différenciateurs entre élèves en difficulté ou en réussite réside en ce que les premiers fournissent très souvent des réponses du type « en SES, on va apprendre le chômage, l'entreprise, la société, la famille... », comme si on apprenait des faits bruts, tandis que les seconds formulent leurs réponses plutôt en ces termes: « on va apprendre comment fonctionne la société, quelles sont les raisons, ou quelles sont les différentes explications du chômage... », c'est-à-dire que leurs propos attestent qu'ils ont une certaine intuition des SES comme étant discours théorique, produit d'une construction permettant de penser et d'interroger le réel, et non expression ou reflet bruts et directs de celui-ci. De même, les premiers éprouvent d'importantes difficultés à accepter et à comprendre que les termes « techniques » (ménages, famille recomposée, population active, etc.) ou les catégories statistiques (catégories socioprofessionnelles, taux de chômage...) dont on exige qu'ils connaissent la définition et qu'ils fassent un usage rigoureux, ne désignent pas une réalité en soi, qui serait en quelque sorte préexistante à sa nomination et en attente de celle-ci, mais sont des outils de catégorisation et de découpage des réalités sociales, visant moins à saisir ces réalités à tel ou tel moment qu'à saisir, décrire, mesurer et donc interpréter leurs évolutions.

A contrario, les élèves dont les conduites ou les propos attestent qu'ils ont saisi, ne serait-ce qu'intuitivement, que les catégories dont on leur demande de faire usage et de retenir la définition sont, non des étiquettes, mais des outils, imparfaits mais nécessaires pour penser, peuvent reformuler cette définition avec leurs propres mots, sans se sentir obligés de n'utiliser que les seuls mots du professeur ou du manuel, mais de manière tout à fait rigoureuse et satisfaisante au regard des exigences de la discipline. Certains peuvent même jouer avec ironie de l'écart entre l'usage théorique et l'usage commun des mêmes termes, de manière tout à fait pertinente. Plus généralement, ils reconnaissent que l'étude et ses contraintes puissent être porteurs d'inattendu et producteurs de questions et de regards nouveaux sur le réel. à l'encontre du rapport d'évidence et d'acquiescement au monde que l'on trouve chez nombre de leurs camarades en grandes difficultés scolaires, cette posture leur permet de reconnaître et de faire l'expérience – fût-ce de manière balbutiante, laborieuse et au prix d'importants efforts – que les mots, les discours, les textes, les concepts et constructions théoriques, les œuvres et productions artistiques, loin de reproduire le réel « tel qu'il est », « tel qu'on le voit », ou de ne faire que l'enjoliver, nous permettent au contraire de le considérer, de l'interroger et de

le penser sur un autre registre que celui du regard familial et de l'expérience ordinaire, et que, loin de permettre la simple expression ou réalisation d'un sentiment, d'une émotion ou d'une idée « déjà là », ils en permettent au contraire la ressaisie et l'élaboration.

L'illusion de transparence et d'immédiateté que manifeste bien souvent les élèves en difficulté se retrouve dans toutes les disciplines sous des formes différentes. En témoigne ce qu'écrit un professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) réfléchissant par écrit sur les avantages et les difficultés auxquels confronte le fait de travailler le basket-ball (ou le football), avec des élèves de « banlieue populaire », à partir des pratiques de rue qu'ils en ont. Cet enseignant décrit très bien combien il est ainsi possible de gagner en attractivité en proposant une activité (basket ou football) et en prenant appui sur les pratiques de rue, combien on peut alors mobiliser très facilement les élèves garçons (la tâche s'avérant bien plus ardue pour les filles), mais aussi combien ce gain d'attractivité et de mobilisation peut se traduire par une perte très importante quant à la possibilité pour ces élèves de reconnaître que le cours d'EPS ne consiste pas simplement à « jouer » au basket ou au football mais à apprendre, et qu'il est parfois nécessaire, pour apprendre, pour élaborer des techniques et des stratégies de jeu collectif, de suspendre le temps de l'engagement dans le jeu, de l'immédiateté de l'affrontement avec l'adversaire, de la manipulation ou de la conquête de la balle, de s'arrêter donc de « jouer » pour adopter des positions extérieures au jeu, positions d'arbitrage ou d'analyse d'une phase de jeu ayant déjà eu lieu (Le Roy 1998). Concernant le rapport au langage et à la littérature, le même type d'illusion et de difficulté est sous-jacent au fait que les élèves en difficulté semblent avoir énormément de mal à parler ou à penser les romans et la littérature autrement que sur le registre de « ça parle de... », c'est-à-dire sur le seul registre du thème, de l'anecdote et du déroulement de l'intrigue, sans aucun ou sans guère d'égards pour le travail d'écriture, pour le travail des formes langagières qu'est l'activité littéraire. Leur rapport au langage et à la littérature ne peut pas ou guère faire place à cet aller-retour entre l'expérience du monde et les formes discursives et artistiques qui permettent de la dire, de l'interroger, de la penser, voire de l'inquiéter.

Le troisième domaine de malentendu réside dans le fait que moins la reconnaissance des modes et des postures de travail intellectuel nécessaires pour apprendre est possible aux élèves, et plus ceux-ci paraissent dépendants du registre des rapports (inter)personnels, et donc de la personne même de l'enseignant, plus que de son travail ou de son activité. « Le bon prof, c'est celui qui nous apprend bien », disent ainsi fréquemment les élèves en difficulté,

posture qui les conduit à méconnaître la part d'activité personnelle et, plus encore, de négociation de soi à soi que requiert tout apprentissage. De même disent-ils, très souvent, qu'ils ne peuvent apprendre qu'avec « un prof qu'ils aiment bien », ou, inversement, perçoivent-ils fréquemment les appréciations et évaluations discriminantes, visant à faire la part, dans les travaux qu'ils produisent, entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, comme étant discriminatoires à l'égard de leur personne: « j'ai obtenu une mauvaise note parce que le professeur ne m'aime pas, ou parce qu'il est raciste... ». Les élèves pour lesquels le malentendu est le plus important, non seulement accordent souvent une importance démesurée au registre relationnel, mais sont le plus fréquemment en recherche de reconnaissance, d'affirmation ou d'expression d'eux-mêmes, sur un mode que je qualifierais d'imaginaire au sens de la psychanalyse¹, où il s'agit bien plus de faire admettre le fait de soi tel que l'on est ou que l'on croit (ou voudrait) être que de se confronter à une altérité qui oblige à sortir de soi, qui engage à un travail d'élaboration de soi au travers de la rencontre et de l'activité partagée avec autrui. Pris dans une logique d'affirmation, de revendication, voire de crispation identitaires, ces élèves manifestent, pour une large part à leur insu, une illusion d'immédiateté et d'évidence du rapport de soi à soi, un souci de reconnaissance qui ne peut (guère) faire place au nécessaire écart et à la nécessaire négociation de soi à soi que requiert et permet tout à la fois le travail d'élaboration subjective lié au travail de pensée. Une telle posture subjective, un tel rapport de soi à soi, sont solidaires d'une sorte de naturalisation et de « substantialisation » du moi, de l'identité, de la personnalité, laquelle ne peut qu'aller à l'encontre de la mobilité et de la labilité subjectives qui sont tout à la fois produites et requises par cette élaboration de soi dans laquelle s'engagent en revanche les lycéens les plus impliqués dans l'apprentissage et les plus « au clair » quant à la nature du travail intellectuel qu'il requiert.

¹ Pour la psychanalyse en effet, la reconnaissance est de l'ordre de l'imaginaire, en ce que le sujet y est dépendant du regard ou du discours d'autrui particuliers, soumis à l'arbitraire de celui qui le reconnaît ou qui l'annule en lui refusant cette reconnaissance. Si ce registre peut en être un moment essentiel, le travail de subjectivation exige qu'il soit dépassé et médiatisé par le registre du symbolique. Celui-ci est celui de l'inscription de soi et d'autrui dans une culture partagée, dans des places et des rapports qui transcendent chacun des individus particuliers qui s'y inscrivent et y « prennent leurs marques » à tel ou tel moment, et qui peuvent être définis indépendamment de ces individus particuliers. Inscription qui fait dépendre le sujet d'une série d'énoncés non aléatoires, non arbitraires et indépendants de toute psyché particulière, et qui lui est indispensable pour pouvoir supporter son éventuelle non-reconnaissance par un semblable sans devoir pour cela le détruire ou accepter d'être détruit (Cf. sur ce point, Aulagnier 1975).

Ce malentendu a également été mis en lumière par le travail d'Anne Barrère (1997), qui montre très bien comment de nombreux lycéens pensent que le travail d'écriture que l'on exige d'eux au lycée est une écriture de l'expressivité, où l'on aurait d'abord et avant tout à s'exprimer, à donner son avis, son opinion, plutôt qu'à élaborer une position raisonnée dans un argumentaire, éventuellement dans la réfutation d'autres positions, dans l'entrée dans un processus discursif et textuel où le travail d'élaboration de soi, de son expérience et de son opinion, peut se produire parce que l'on fait place à une altérité qui est à la fois celle des sujets particuliers que l'on tente de convaincre ou dont l'on tente de réfuter les avis ou arguments, et celle des techniques intellectuelles, des modes de travail, de pensée et d'écriture argumentative, dont, reprenant une formule de Wallon, je dirais qu'ils constituent « un matériel qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer pour son propre usage, à mesure que ses progrès intellectuels le permettraient ou l'exigeraient » (Wallon 1942). Ainsi en est-il tout particulièrement du travail d'écriture, en ce qu'il exige de pouvoir négocier entre le sujet, le Je de l'expérience singulière et celui de l'énonciation et du discours narratifs ou, à plus forte raison, argumentatifs, autre instance, autre sujet qui évalue, qualifie cette expérience, qui en tire un enseignement, qui peut la mettre en relation avec un ou des principes généraux. Loin de ne se situer que sur le seul registre intellectuel, ce travail de négociation est également travail de négociation subjective avec soi-même. Nos travaux de recherche sur l'expérience scolaire des nouveaux lycéens nous ont montré combien la reconnaissance (toujours dans les deux sens du terme) ou la méconnaissance de l'espace du texte comme espace de contraintes, mais aussi de possibles, et du travail d'écriture comme travail de négociation entre ces contraintes et ces possibles vont de pair avec, d'un côté, la facilité ou la possibilité ou, de l'autre, la difficulté, voire l'impossibilité à se mouvoir entre les différentes postures énonciatives et subjectives, et entre les différents modes de rapport au langage et au monde qui s'y manifestent; autrement dit, combien ce qui est de l'ordre de la clarté ou de l'opacité cognitives peut entrer en résonance avec ce qui relève de la plasticité ou du « grippage » de processus de négociation de soi à soi, de transformation et de développement du sujet.

C'est ce travail de négociation de soi à soi, d'engagement et d'élaboration de soi dans des activités et des épreuves régis par des normes et des critères qui ne dépendent pas de soi et relèvent donc d'un registre impersonnel, que nombre des élèves les plus en difficulté échouent et/ou résistent à mener, alors que ceux de leurs camarades qui sont en situation scolaire favorable y parviennent sans

difficultés intellectuelles ni subjectives graves ou même notables, y compris lorsqu'ils sont d'origine populaire et/ou immigrée.

De même – et ce sera mon quatrième et dernier registre – ces élèves qui sont en situation scolaire favorable manifestent-ils un haut degré d'intégration de leurs expériences et de leurs savoirs scolaires et non-scolaires. Ils font circuler les connaissances et dispositions acquises dans chacun de ces domaines d'expérience vers l'autre, alors que leurs pairs en difficulté ont tendance à juxtaposer, à cloisonner, voire à opposer ce qu'ils vivent, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils engagent d'eux-mêmes dans et hors l'école, et à opérer ainsi un clivage, une dissociation entre l'élève qu'ils sont contraints d'être et la personne qu'ils pensent être et dont ils souhaiteraient préserver l'authenticité et l'autonomie hors de toute emprise de l'expérience scolaire. Les premiers parviennent à réguler ce qu'ils vivent dans un domaine de leur activité par ce qu'ils vivent dans d'autres domaines d'activité. Ils peuvent faire de la pluralité et de l'hétérogénéité de leurs milieux et domaines d'expérience une possibilité et une chance de ressaisie et d'élaboration de soi, et de production d'une histoire ouverte au possible et à l'inattendu. Ce sont des élèves qui savent, ou du moins qui éprouvent en actes, qu'un sujet ne demeure pas identique à lui-même lorsqu'il passe d'un domaine d'activité et d'engagement à un autre, et que cette non identité, cette non adéquation à soi-même permet de regarder celui que l'on est dans un domaine d'activité à partir du point de vue forgé dans un autre domaine. Cette pluralité de domaines d'activité et d'engagement, sur laquelle insistent les travaux de psychologues trop méconnus tels que Wallon, Meyerson ou Malrieu, me paraît être au cœur du procès de construction et d'élaboration subjective, et elle nous prévient contre toute conception essentialiste d'un sujet ou d'une identité qui seraient unifiés, parfaitement homogènes et transparents à eux-mêmes.

A contrario les lycéens les plus en difficulté sont des élèves, des adolescents, qui ne peuvent pas, ou guère, évaluer et réguler ce qu'ils font et engagent d'eux-mêmes dans un domaine d'activité par ce qu'ils réalisent dans un autre domaine, et qui ne peuvent dès lors établir de rapports entre leur expérience scolaire et leur expérience non-scolaire que sur le seul registre ou le registre dominant de la juxtaposition, voire de la compensation, et non sur le registre de la régulation et de l'élaboration. Ainsi, le réconfort ou le soutien affectif qu'ils peuvent trouver dans leur famille ou auprès de leurs copains, demeurent-ils essentiellement de l'ordre de la reconnaissance et de l'affectif, et non de l'ordre du soutien réel dans le domaine des études et du rapport au savoir et à la scolarité. Il ne leur permet pas de réguler et d'élaborer leur expérience scolaire

et ses avatars, mais seulement d'en compenser les défauts, les dysfonctionnements, les épreuves et blessures narcissiques sur un autre registre, sans possibilité d'agir en retour sur cette expérience.

Conclusion

C'est dans la possibilité et la nécessité de se confronter à et de s'éprouver dans des apprentissages et des activités (langagiers, corporels, conceptuels, techniques, artistiques et esthétiques...) dont les normes et les contraintes, mais aussi les possibles et l'inattendu relèvent de genres et de grammaires impersonnels (Bakhtine 1984; Auroux 1998), produits de l'histoire humaine (Vygotski 1934/1997, 1978), et ne dépendent donc ni de sa seule subjectivité ou de son seul bon vouloir, ni de ceux d'autrui, que l'élève, que le sujet peut être institué et incessamment sollicité au-delà de lui-même, convoqué à la fois et solidairement à se déprendre de lui-même, de ses suffisances et insuffisances, de ses appartenances et de son histoire passée, et à faire échange avec autrui mais aussi avec lui-même en « signifiant ce qu'il fait (ou qu'il projette) dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines, cadres fluctuants de l'expérience du moi » (Baubion-Broye et Hajjar 1998). C'est dans et par ce processus que l'expérience scolaire, quand elle permet la transmission et l'appropriation de savoirs et de techniques et instruments intellectuels, peut servir le procès de subjectivation de ces sujets que sont les élèves et en démultiplier les pouvoirs d'action et de pensée sur le réel. Fonction symbolique et anthropologique, tout à la fois sociale, culturelle et identitaire, qui peut s'avérer contrariée ou même rendue impossible non seulement par les malentendus que j'ai tenté ici de décrire et d'analyser, mais aussi (surtout ?) par leur méconnaissance, voire leur exacerbation dans le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses agents, et qui désigne tout à la fois un horizon de pensée et de recherche et un horizon d'action pour faire que s'exerce au mieux ce rapport de la société à elle-même qu'est la responsabilité et le travail de transmission du savoir et de la culture. Responsabilité qui est la nôtre et que je reformulerai en empruntant les mots de l'écrivain Peter Handke (1983): « Ne laissez pas dire que la paix ne vous a rien fait créer: votre travail doit agir – transmettre quelque chose. Ceux qui aiment, seuls transmettent. Exercez-vous à transmettre – pour que la beauté chaque fois n'ait pas été rien ».

Bibliographie

- AULAGNIER, Piera. (1975) *La violence de l'interprétation*. Paris: PUF, 1975.
- AUROUX, Sylvain. (1998) *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998.
- BAKHTINE, Mikhaïl. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BARRÈRE, Anne. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.
- BAUBION-BROYE, Alain et HAJJAR, Violette. (1998) Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In: BAUBION-BROYE, Alain (ed.). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse: Éditions Érès, 1998.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1997) Ces malentendus qui font les différences. In: TERRAIL, Jean-Pierre (ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1998) *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin, 1998.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- COEFFIC, Nicole. (1998) Parcours scolaires au collège et au lycée. *Note d'information n° 98-01*, Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation nationale, janvier 1998.
- DUBET, François. (1991) *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1989) *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Bœck, 1989.
- HANDKE, Peter. (1981) *Par les villages*. 1981. Traduction française. Paris: Gallimard, 1983.
- LEMAIRE, Sylvie. (1998) Que deviennent les bacheliers après le bac? *Note d'information n° 98-05*. Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation nationale, mars 1998.
- LE ROY, Thierry. (1998) Favoriser les pratiques de rue en EPS? In: DAVISSE, Annick et ROCHEX, Jean-Yves (eds). *Pourvu qu'ils apprennent. Face à la diversité des élèves*. CRDP de Créteil, 1998.
- MALRIEU, Philippe. (1996) La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. In: Françoise Parot (ed.). *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris: PUF, 1996.
- MEYERSON, Ignace. (1987) *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris: PUF, 1987.
- MEYERSON, Ignace. (1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris, Vrin: 1948; réédition Paris: Albin Michel, 1995.
- RAYOU, Patrick. (1998) *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- ROCHEX, Jean-Yves. (1991) L'implosion scolaire. In: DURAND, Jean-Pierre et MERRIEN, François-Xavier (eds). *Sortie de siècle. La France en mutation*. Paris: Vigot, 1991.

- ROCHEX, Jean-Yves. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- TERRAIL, Jean-Pierre (ed.) (1997) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Sémionovitch. (1934) *Pensée et langage*, 1934. Traduction française. 3ème édition. Paris: La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Sémionovitch. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1978.
- WALLON, Henri. (1942) *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.
- WALLON, Henri. (1954) Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Cahiers internationaux de sociologie*. 1954; repris dans le numéro spécial de la revue *Enfance* « Henri Wallon. Psychologie et Éducation de l'enfance ». 7ème édition, 1985.

Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant

STANISLAV ŠTECH

Introduction

Dans une société où le mode de socialisation dominant revêt les apparences scolaires, les pratiques éducatives pro-scolaires au sein de la famille sont considérées comme « allant de soi ». On aide son enfant pour qu'il réussisse à l'école. On s'intéresse au moins à son travail et à ses résultats. On réagit aux évaluations des enseignants et on coopère et communique avec ceux-ci. Bref, l'intérêt de l'enfant oblige.

Ces « allants de soi » expriment le présupposé sur l'efficacité de la socialisation scolaire (et souvent de la socialisation tout court) comme suit: la qualité des conditions familiales et de l'aide fournies au travail pro-scolaire de l'enfant détermine la réussite de celui-ci à l'école. Sans aide, il n'y a pas de réussite.

En même temps, ces « allants de soi » masquent non seulement les modalités différentes de cette aide, mais aussi les logiques et les fonctionnements différents de mêmes (apparemment) pratiques ou des mesures éducatives des parents. L'aide parentale découle de la représentation moderne de la famille et de ses rapports au monde social. Les pratiques diverses de la légitimation sociale de la « bonne » famille comprennent dans une grande mesure les pratiques éducatives pro-scolaires comme le confirment des recherches en France (Glasmann 1992; Lahire 1995; Thin 1998), en Angleterre (Wyness 1996), ainsi que nos propres recherches (Štech, Viktorová 1992 et 1995).

Les contours de la bonne famille changent dans le temps. Selon Wyness (1996), nous assistons dans notre manière d'éduquer en famille au *glissement de la notion de l'autorité parentale, assurée d'avance et « naturelle »*, à *la notion de la responsabilité parentale*: les parents doivent mériter par leur choix et actions éducatifs individuels leur autorité et même l'amour de leurs enfants. La socialisation scolaire et les résultats visibles des enfants deviennent un des premiers indices de la qualité de cette responsabilité parentale.

Les modalités d'engagement parental, d'aide ou de soutien au travail scolaire de l'enfant jouent aussi sous des formes diverses (allant des conditions propices au travail à la maison jusqu'aux cours et activités d'apprentissages parallèles à l'école) ce rôle d'indices d'un côté et de « contraintes » vécues par les parents comme des défis, reproches ou obligations de l'autre. Mais toujours, les parents doivent trouver des pratiques concrètes efficaces au quotidien et faire place effective au travail scolaire de leur enfant au sein de la famille. La famille doit permettre à son enfant de devenir « élève ». On verra qu'il s'agit non seulement de le permettre sur le plan instrumental (en créant des situations d'apprentissage, en induisant des activités d'apprentissage, en optant pour des procédés concrets pertinents), mais aussi sur le plan relationnel et symbolique.

Les pratiques d'aide au quotidien

Deux traits dominants de l'école tchèque se conjuguent et mènent à cette contrainte parentale spécifique.

Le premier: abondance de travail (sous forme des devoirs) conféré à la maison. Presque tous les jours et pour le week-end, les élèves ont à faire les devoirs, de petites révisions, à compléter les cahiers, finir une lecture etc. Comme si l'essentiel du *travail individuel* scolaire devrait se jouer en dehors de l'école, à la maison.

Le second: centration sur les résultats (notes) liée au fait que les activités d'apprentissages sont morcellées en tâches, devoirs et exercices et que la semaine scolaire est jonchée de notes.

Les familles dans leur majorité acceptent cet état de choses et considèrent comme naturel ce travail à la maison. Ainsi, le choix des modalités d'aide concrètes (y compris leur pertinence cognitive) et leur efficacité est de la responsabilité des parents. Qui possèdent, bien sûr, une « dot » scolaire et culturelle inégale. Nous allons maintenant considérer les pratiques d'aide de plusieurs points de vue, tels qu'ils me sont apparus comme importants dans les entretiens avec les parents et avec les élèves.

Missions (manquées) de l'école telles que les parents les perçoivent

Une première remarque s'impose après avoir comparé les descriptions et les récits des parents à niveau socioprofessionnel et culturel différent sur le rôle de l'école. Il s'agit des parents de collégiens. Une idée sur la mission de l'école et sur la distribution des missions éducatives entre la famille et l'institution scolaire apparaît dans la tête des parents très tôt après l'entrée à l'école de leurs

enfants. Elle prend souvent forme de « missions manquées ». Et de là découlent une idée sur l'obligation des parents et une « conception » de l'aide (ou non-aide) parentale proscolaire. Le choix des pratiques concrètes de cette aide y est étroitement lié aussi. Prenons trois cas des parents illustrant la « conception » différente de cette mission manquée.

Père d'Adalbert (bac; peut-être bac+3; photographe ou vendeur au kiosque); Adalbert est un élève en échec.

« *Regardez p.e., les enfants d'Afrique. Ils apprennent beaucoup de choses aussi. Mais, ils savent toujours qu'ils en auront besoin un jour dans leur vie. Et pour ceux qui veulent faire des études, il y a des écoles ...* » et il met en doute sa capacité de faire ce que l'école (à son avis) lui demande: « *Je ne suis pas sûr que je puisse réussir à le (son fils) persuader que les maths, c'est une aventure, et que cela vaut la peine d'en faire ... et de même, j'ai du mal à réussir avec d'autres matières. Que l'histoire et la langue tchèque sont aussi une belle aventure et d'ailleurs toutes les matières scolaires. C'est à l'école de le faire. Je suis dans une impasse* ».

Ce père se sent désarmé. Il ne sait pas comment faire pour induire des activités cognitives pertinentes qu'il entrevoit comme adéquates au mode scolaire de l'apprentissage (l'aventure de la connaissance). Il pense donc à une vision utilitaire de l'école pour les uns (dont son fils) et l'école pour « *les aventuriers de la connaissance* ». Il pense que l'école ne fournit pas assez de savoir-faire et de connaissances méta-cognitives pour permettre de réaliser l'apprentissage comme aventure (avec objectif, itinéraire de parcours, obstacles à surmonter etc.).

Écoutons maintenant la mère de Jeanne (DEA d'histoire et de langue et littérature tchèque, rédactrice d'une Maison d'édition; le père étant chercheur universitaire); Jeanne est une excellente élève.

« *Ce collège ne me convient pas trop. On n'apprend pas aux enfants à réfléchir. Après, ils ne voient pas les liens, le contexte de ce qu'ils apprennent. Ils vont toujours, toujours en avant vers de nouveaux savoirs. C'est une erreur fondamentale. On ne leur apprend pas un travail autonome, à se servir des dictionnaires, des encyclopédies, des documents ... Et on n'enseigne pas aux enfants les savoir-faire communicationnels, la rhétorique et comment faire des présentations d'un thème ...* ».

Regrets, ici aussi, de l'absence des apprentissages méta-cognitifs au sein de l'école. Mais, plus explicite et critiquant directement l'école, la mère est moins résignée et ne pense pas à la version réduite utilitaire des apprentissages. Elle ne désarme pas et tente de pallier à ce manque fondamental de l'école par une

série de pratiques dont l'exemple-type est la suivante: Jeanne fait d'abord toute seule les devoirs; ensuite, c'est la mère qui relit à haute voix ce que Jeanne avait écrit et la tâche de Jeanne consiste à identifier à l'écoute ses propres fautes. Une autre pratique: toutes les deux lisent parallèlement le même texte (elle mentionne l'histoire, mais aussi la physique) et soulignent en rouge les passages-clés selon chacune d'elles. Après, elles comparent leurs versions et discutent les différences. Ainsi s'engage une discussion sur le savoir (et même sur l'apprentissage) à structure argumentative. (Attention: les mêmes procédés avec le frère aîné, lui aussi en excellence scolaire, ne réussissent pas. « *Il me déprime. Il a une excellente mémoire et d'ailleurs, il répond toujours à ma place,* » dit Jeanne).

Une autre expression du même problème par la mère de Pierre (CAP serveuse; actuellement femme de ménage). Pierre est en échec et manifeste des troubles de comportement:

« C'est ça, le plus grave problème de notre école: les parents ont à résoudre quelque chose qui est hors de leur portée. Ce qui se passe à l'école, on n'en sait rien. C'est là-bas que tout devrait se résoudre. On n'a pas le don pédagogique et les informations nécessaires. Ils ne nous donnent pas de conseil, sont formels et ne répondent pas à la question « pourquoi » ... moi, je fais ce qu'il faut faire: on fait des calculs tous les jours, nous avons écrit des exercices de grammaire chaque jour – même quand il est malade et reste à la maison. L'essentiel, c'est qu'il ne baisse pas au moins ... ».

Cette mère sait « ce qu'il faut faire »; elle assume le devoir de faire des exercices et des calculs – à condition que l'école remplisse son rôle: celui de bien expliquer, de poser des jalons et ne relègue à la maison que le travail routinier de répétition. Sinon, le travail à la maison n'a aucun sens, malgré la bonne volonté des parents. Parce que les répétitions (révisions) ne trouvent pas assez de place (faute de temps) à l'école: c'est ici que la famille peut aider.

La conception d'aide parentale à l'enfant-élève dépend donc étroitement de cette vision du rôle de l'école et des moyens qu'ils peuvent employer (elle-même nourrie des propres expériences scolaires des parents, ainsi que du rôle que l'école joue aujourd'hui pour l'insertion professionnelle).

Elle se définit comme **complémentaire** pour la mère de Pierre qui a les moyens de surveiller l'exécution des tâches (ce qui ne suffit qu'à maintenir le niveau déjà très bas); comme **suppléant** à la tâche de l'école consistant à poser les fondements méta-cognitifs d'un rapport au savoir réflexif pour la mère de Jeanne qui a les moyens de pallier à cette insuffisance fondamentale de l'école selon elle; comme le **choix alternatif** (de l'utilitaire) pour le père d'Adalbert

qui conçoit, lui aussi, la nécessité de construire un rapport au savoir plus « épistémique », mais qui n'a pas la volonté ou les moyens de faire comme la mère de Jeanne. Ceci l'amène à la résignation devant l'ampleur de la tâche et à cette idée utilitaire de l'école.

Tous sont d'accord sur un soutien au travail proscolaire de leurs enfants à la maison; tous font un effort et y réfléchissent et tous sont mécontents (malgré les résultats très différents de leurs enfants). Mais, c'est la manière dont ils valorisent et facilitent l'appropriation des savoirs et leur pertinence cognitive qui est différente et qui se révèle différemment efficace.

Les actions directes des parents

La présence physique du parent en est un critère important. On s'aperçoit que l'engagement direct lié à la confiance en soi-même du parent dépend beaucoup de ses compétences propres dans la matière scolaire en question (ou du moins perçues comme telles). Selon leur expérience scolaire passée et selon leur affinité personnelle, les parents se sentent forts en maths ou en littérature, en physique ou en anglais. Il s'en suit une personnalisation de l'aide (on aurait tendance à parler des « experts familiaux »; statistiquement, les pères aident en maths et en sciences naturelles – les mères dans les matières relevant des sciences humaines). Pourtant, ici aussi, à capital scolaire égal et ayant des enfants en échec similaire, on remarque des actions parentales différentes.

La mère de Pierre – version « complémentaire » de l'aide (déjà citée): « *Quant à l'anglais ou à la biologie, je ne peux pas l'aider. Je ne parle pas anglais – je n'y connais rien à ces matières. Alors, je ne peux pas le contrôler, d'ailleurs personne dans notre famille ... Là où il a complètement échoué, c'est en sciences naturelles ... Mais, vous savez, moi, je n'ai pas grand-chose à lui reprocher, car j'ai l'impression de n'en avoir jamais fait de ma vie. Cela s'est parfaitement évaporé de ma tête* ».

Comparons cette interprétation à celle de la mère de Michel (CAP; femme de ménage), Michel étant un collégien en 6ème aux résultats médiocres (comparables à ceux de Pierre) accusant des problèmes d'adaptation scolaire:

« C'est marrant. P.e. en biologie où il est en échec, j'ai dû constater qu'il me fallait tout réapprendre de zéro. Et on a fait des compétitions après: qui de nous deux retiendra plus vite les informations des manuels. Des fois, il fallait avouer: « Tiens, ça, je ne me souviens pas comment cela fonctionne ». Et lui, il devait compléter mes lacunes et me corriger ».

Bien sûr, la manière dont les mères perçoivent leur compétence en la matière influence leur confiance en soi. Néanmoins, on voit la première mère réagir de

manière **concrète et contextuelle**: je ne peux rien dire, ne peux même pas en juger, car je ne parle pas anglais (ne me souviens plus de la physique etc.). La mère est limitée par et à sa scolarité personnelle passée et cette histoire apparaît comme figée en obstacle (aussi bien cognitif-instrumental que subjectif-identitaire).

Alors que l'autre mère reprend la « même » situation à la racine. Son expérience scolaire passée dynamise l'action actuelle, son engagement direct et personnel rejoue l'acte d'apprentissage identifiant la mère au fils ou au partenaire en co-apprentissage permettant de mettre par moments le fils dans un « effet enseignant ». Sa manière de réagir est aussi liée à une situation d'apprentissage concret. Mais elle déploie une structure dialogique qui permet – au-delà de l'effet de voir l'adulte aussi « apprendre » sur le mode scolaire – de simuler l'acte de la découverte (ou non-découverte) du savoir. Elle transmet par le même acte à son fils un certain type de rapport au savoir, à l'apprentissage et à soi-même.

Dans le premier cas, la mère induit chez son fils un rapport à l'apprentissage caractérisé par une double séparation: les savoirs de l'école ne sont pas liés aux savoirs de la vie et les apprentissages au temps de la scolarité ont peu à voir avec ce qui sert aujourd'hui (séparation dans le temps) – et le retour sur eux s'avère comme impossible. Le statut des savoirs étant de surcroît très volatil (ils « s'évaporent » facilement).

Dans le second des cas mentionnés, le rapport au savoir induit par la mère est un rapport « activiste » ouvrant au fils le champs des actes (plus ou moins pertinents) et des interventions propres, montrant que ce type d'activité ne se limite pas seulement à l'école et aux jeunes. Il devient normal pour le fils que dans une situation d'ignorance, même pour un adulte, on se serve d'un texte pour mémoriser, réviser et discuter.

Dans des situation d'incertitude, certains parents ont recours à des actions indirectes de soutien.

Les actions indirectes des parents – le problème de l'autonomie et du contrôle de l'enfant

Elles revêtent les formes que j'appellerais de « détour ». Je pense aux recours à une personne payée (cours particuliers à la maison par un étudiant) ou à une institution (Centres, clubs, Académie populaire, École des langues etc.). Elles fournissent à l'enfant ce que l'école n'est pas censée ou ne peut pas fournir (cours approfondi sur les ordinateurs; études de langues approfondies; arts plastiques, musique etc.) ou ont pour objectif de remédier à ce qui ne

réussit pas à l'école, mais de manière spéciale (clubs de mathématiciens; centre de rééducation en langue tchèque ou en maths menés par les didacticiens, psychologues ou éducateurs spécialisés).

Étayés par une autre institution experte (plus experte qu'eux-mêmes et au moins égale, selon eux, à l'expertise de l'école), les parents attendent une amélioration nette de la performance scolaire de leur enfant. La réalité est souvent décevante.

La mère de Christine (niveau Bac; comptable):

« C'est ma belle-mère qui travaille avec Christine. Mais, elle ne s'y prenait pas bien. Christine refuse de se préparer pour l'école avec elle. P. e., l'anglais: elle (la belle-mère) a payé des cours au British Council pour qu'elle soit enseignée par les Anglais. Mais, ça ne sert à rien. Elle n'y comprend rien. Le professeur ne comprend et ne parle qu'anglais. À l'école, elle peut poser des questions et elle obtient des explications ... mais, c'est ... qu'elle ne réussit pas à l'école ... et ma belle-mère pense que c'est de ma faute, qu'elle ne peut pas faire plus ... »

En effet, l'inscription dans un cours institutionnel ou le cours payé avec un « enseignant » à domicile s'avère être plutôt une **marque extérieure de l'ambition** parentale et des attentes familiales (des grands-parents aussi bien que des parents, les uns pouvant d'ailleurs entrer en contradiction avec les autres) ou une **preuve de la responsabilité et de l'attention** portées par la famille à la scolarité de l'enfant.

Ces pratiques deviennent efficaces seulement à condition que les parents sachent déjà quand, à quel degré (dans quelle mesure) et à quelle fin opter pour cette solution.

Prenons p.e. encore une fois l'avis de la mère de Pierre qui trouve le travail de son fils sous la direction d'un enseignant à domicile (un étudiant en maths à l'Université) assez efficace après six mois:

« Quand cela ne marche pas, vous ne pouvez pas récupérer tout seul. Cela prend du temps et c'est inefficace. J'ai trouvé Martin (étudiant) grâce à une copine – et ils travaillent ensemble deux fois par semaine – surtout quand il y a un thème nouveau et quand il s'agit de réviser avant les compositions ... »

Il faut donc saisir d'abord la structure des apprentissages, au moins en gros traits (peut-être selon la morphologie scolaire): introduction du nouveau chapitre (savoir, théorie); logique d'actions et d'opérations propre à ce nouveau sujet (p. e.: « *le vocabulaire nouveau, c'est facile; je lui dis de le lire, d'apprendre par coeur et puis d'essayer de combiner, de dire le plus de phrases avec ... La dernière fois, on a été déçu, il a tout appris, mais le prof voulait*

changer des phrases, pas les mots »); moments d'application, moments des grandes révisions et des examens etc. Ces pratiques indirectes sont aussi un moyen d'avoir sous son contrôle – via l'expert – les apprentissages eux-mêmes, mais en même temps obligent à rompre le contact immédiat des actes de travail de l'enfant. En effet, la tension entre le contrôle (sous ses diverses formes) et l'autonomie laissée à l'enfant mène à des pratiques spécifiques.

Nous trouvons deux types de contrôle liés à l'autonomie de l'enfant (nous considérons les deux termes comme des relata).

Le premier n'envisage même pas l'autonomie à venir, le second prétend exercer ce contrôle en fonction d'une maîtrise future chez l'apprenant des apprentissages et de soi-même menant à l'autonomie. Ces types reflètent, en effet, deux significations du terme « contrôle ».

La première renvoie à la limitation d'espace de liberté de l'enfant (entendue comme arbitraire) en le soumettant aux règles et aux sanctions venant de l'extérieur (du point de vue de celui-ci).

La seconde renvoie à la maîtrise des activités d'apprentissage et de leurs objets par l'apprenant en le soumettant à des règles intrinsèques à l'activité cognitive.

Une recherche sur les activités de soutien familial auprès des parents d'élèves à l'école primaire (Prague c. campagne) a pu confirmer que le sens du terme « autonomie » de l'enfant en matière scolaire recouvre des activités fort diverses et définit en filigrane des modes de contrôle différents (Beránková 1998).

L'autonomie de l'enfant en son rapport avec le contrôle parental apparaît en matière d'activités proscolaires sous trois formes:

- capacité de faire les devoirs où les parents peuvent se limiter à enregistrer le résultat final (et la nécessité de contrôler apparaît quand il faut aussi suivre le processus de l'élaboration du devoir). L'autonomie de l'enfant induit chez le parent une attitude qui est de l'ordre de la « perception » – le retour aux processus de réflexion et d'élaboration cognitive de l'enfant étant ressenti comme marque négative de sa dépendance hétéronomique;
- capacité de l'enfant d'apporter une preuve supplémentaire – de répondre correctement aux questions des parents, de bien faire des exercices supplémentaires etc. L'acte de contrôle est médiatisé par les réflexions de l'enfant, ses détections des « pontages », ses transferts etc. L'activité conjointe dans cette conception de l'autonomie nécessaire, n'est pas perçue comme urgence, mais comme partie constitutive de l'autonomie de l'enfant;
- l'autonomie comme « laissez-faire »: l'enfant reste non assisté, à la merci du hasard; il se débrouille ...ou le plus souvent ne se débrouille pas. Aucun

contrôle apparent et systématique n'a lieu; l'enfant n'est pas « autonome », car il se trouve en dehors du réseau des nécessités, normativités et conditions des activités d'apprentissages par rapport auxquelles il pourrait s'installer dans ces Lois.

L'autonomie ne signifie donc pas l'indépendance des autres ou l'isolement des activités d'apprentissage. Elle signifie un tel contact avec les autres au sein duquel la liberté peut advenir, mais en toute connaissance de cause, dans le respect des règles et des lois de l'activité propre au mode scolaire d'apprendre. Certaines pratiques d'autonomie à degré relationnel faible (« c'est son affaire ») mènent à la dépendance, alors que certains contrôles permettent de construire une autonomie.

Le cadre familial relationnel et la place symbolique de « l'élève »

Jusqu'à maintenant, nous avons manifesté une certaine indifférence au fait de savoir, si c'est la mère qui aide ou la grand-mère qui intervient et incite ou le grand (ou petit) frère à qui on est comparé.

Être aidé et interrogé par un grand frère – élève toujours modèle – et cela sur l'ordre d'un père qui selon l'expression de la mère « *ne suit pas la scolarité de sa fille de si près* » parce que, selon lui, « *de toute façon, elle est douée, mais ne travaille pas assez* », compromet l'efficacité des procédés de soutien (interrogation simulée menée par le frère lycéen). Alors que le « même » procédé appliqué par la mère se montre efficace.

Le procédé similaire se révèle efficace dans le cas de la mère de Michel où « l'interrogation orale » en biologie permet non seulement un échange de rôles, mais surtout introduit un rapport de confiance (le « sacrifice » non destructif de la part de la mère) qui libère Michel pour profiter d'un dialogue sur le contenu (même s'il n'est pas toujours pertinent).

De même, les mesures de soutien dans la famille de Christine qui se multiplient, chevauchent les unes (celles de la grand-mère paternelle) sur les autres (celles de la mère) ne réussissent pas. La présence physique de la grand-mère dans la famille de Christine, son contrôle très suivi (révisions, questionnement de type « entraînement ») sont en même temps perçus comme des actes de reproche à la mère – et les résultats médiocres de Christine à l'école confirment qu'il « *faudrait aider encore plus* » et chercher avec plus d'insistance la forme adéquate d'aide.

Seulement, réussir avec l'appui de la grand-mère, c'est aussi confirmer le bien-fondé du reproche véhiculé par ses mesures d'aide et aller contre sa mère.

Christine choisit sa mère et ses résultats très médiocres l'unissent à elle. Ainsi se confirme le soupçon de B. Bettelheim que l'échec scolaire reste parfois la seule réponse efficace de l'enfant aux problèmes émanant de la famille.

Qui devient-on dans une famille concrète en travaillant bien à l'école? Cette question doit être posée en analysant des pratiques d'aide proscolaire. L'enfant, est-il le pionnier des nouveaux champs à défricher pour la famille, le décalque du père ou du frère (à la rigueur quelqu'un qui ne peut que décevoir) ou le doué de la famille qui doit se confirmer comme tel?

La place symbolique de l'élève dans la famille sous-tend toujours les pratiques instrumentales et à pertinence cognitive égale elle les rend inégalement efficaces.

Conclusion

Les pratiques familiales d'aide n'ont pas dans la majorité des cas le caractère d'une stratégie réfléchie et clairement articulée. Elles relèvent plutôt d'un bricolage intellectuel et relationnel au cours duquel toutes les personnes engagées cherchent à tâtons les modalités satisfaisantes de celles-ci. Le soutien apporté au travail de l'élève à la maison n'est pas perçu comme imposé de l'extérieur par l'institution scolaire, mais plutôt comme une « contrainte » intériorisée. Il fait partie intégrale de la socialisation familiale.

Bibliographie

- BERÁNKOVÁ, A. (1998) *Co « dělá » škola rodinám?* Diplomová práce. Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK: Praha, 1998.
- GLASMANN, D. (1992) *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Paris: ESF, 1992.
- LAHIRE, B. (1995) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1995.
- QUEIROZ, J.-M. de (1991) Les familles et l'école. In: SINGLY, F. de (dir.) *La famille: l'état des savoirs*. Paris: Editions La Découverte, 1991 (Textes à l'appui – série sociologie).
- ROCHEX, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- SINGLY, F. de (1993) *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan, 1993 (Česky: *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999).
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. (1992) Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In: Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš ...*. Praha: PedF UK, 1992, p. 291-345.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. (1995) Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. st. ZŠ. In: Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995, p. 43-97.

THIN, D. (1998) *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

WYNESS, G. (1996) *Schooling, Welfare and Parental Responsibility*. London: Falmer Press, 1996.

Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires

BERNARD LAHIRE

Dans un travail relativement récent (Lahire 1995a), j'ai essayé, à travers l'écriture sociologiquement guidée de portraits de configurations familiales, de montrer comment des cas singuliers de « réussites » à l'école primaire en milieux populaires pouvaient être interprétés si l'on parvenait à décrire les relations d'interdépendance familiales qui contraignent l'enfant à agir comme il le fait à l'intérieur de l'univers scolaire. Plutôt que de privilégier tel ou tel aspect de la socialisation familiale mon travail a consisté à décrire et à analyser des configurations singulières comme des combinaisons spécifiques de traits généraux. Cinq thèmes ont été alors retenus comme pertinents pour la description des situations familiales: les formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique.

J'ai pu montrer, entre autres, le rôle, selon les familles, (1) d'une morale de « la bonne conduite » et de la volonté de mener « une vie bien réglée », (2) des formes euphémisées, indirectes et compréhensives d'exercice de l'autorité familiale (thème absent des travaux évoqués), (3) des dispositions rationnelles dans l'organisation de la vie domestique ordinaire, (4) du « bon » rapport parental à l'école (de la « bonne expérience scolaire » parentale, quel que soit le niveau scolaire atteint), (5) de l'importance sociale, au sein même de la structure de coexistence familiale, conférée à ceux qui savent lire et écrire (l'« enfant lettré ») ou de l'intégration symbolique, par le discours, de l'expérience scolaire de l'enfant et, enfin, (6) du sacrifice parental, du don de soi en vue de la « réussite » scolaire et sociale de l'enfant.

Bien que travaillant depuis plusieurs années sur les cultures de l'écrit scolaires, professionnelles, domestiques, personnelles, etc. (Lahire 1993a, 1993b, 1995c), je n'ai pas voulu faire de cette dimension des pratiques sociales un *primum mobile*. Toutefois, cela n'empêche aucunement de se demander quelle est la *place*

spécifique que prennent, dans ces processus de « réussite » scolaire en milieux populaires, les pratiques d'écriture et de lecture parentales (ou leur absence) et les relations que les parents tissent (ou ne tissent pas) avec leurs enfants autour de l'écrit? C'est à cette question – bien circonscrite – que j'ai essayé de répondre à travers la mise en œuvre d'une nouvelle recherche (Lahire 1995b). C'est à l'exposé d'une partie des résultats de cette investigation que se consacre ce texte.

Objectifs de la recherche

La recherche a concerné les liens entre, d'une part, les modalités des rapports inter-générationnels suscités par l'écrit (écriture et lecture) au sein de familles hétérogènes sous l'angle du volume et de la structure du capital possédé (capital scolaire et économique), et, d'autre part, les performances scolaires passées et présentes d'élèves scolarisés en CE2. L'objectif consistait donc à comparer systématiquement des contextes d'usage, des fonctions et des représentations de l'écrit au sein de familles socialement différenciées et des performances scolaires d'enfants issus de ces familles.

Il s'agissait, tout d'abord, de porter le regard sur un point aveugle des connaissances sociologiques actuelles, à savoir *les modalités de transmission d'une culture de l'écrit à l'intérieur des familles*, en inscrivant les actes de communication liés à l'écrit (actes d'écriture et actes de lecture) *dans leurs contextes familiaux de production, de circulation et de réception*, au lieu de décontextualiser les écrits (McKenzie 1991; Chartier 1992). Si l'on a établi la distribution inégale du capital culturel selon les groupes sociaux, si l'on a montré, de même, que, statistiquement, le capital culturel va au capital culturel, il s'agissait pour moi de mettre l'accent sur les modalités de transmission de ce capital culturel, et notamment sur les procédures par lesquelles des cultures de l'écrit se transmettent dans l'ordinaire des pratiques familiales.

L'idée consistait à reconstruire à l'aide de longs entretiens menés auprès des parents (N = 15), d'une part, les contextes d'usage, les fonctions et les représentations de l'écrit (lecture et écriture) au sein de familles à plus ou moins forts capitaux (scolaire et économique) et, d'autre part, les implications, directes ou indirectes, que des enfants, scolarisés en CE2 (âgés d'environ 8 ans), peuvent avoir dans les pratiques de l'écriture et de la lecture au sein de leur famille, en formulant l'hypothèse selon laquelle (1) les contextes d'usage, les fonctions et les représentations de l'écrit varient selon le volume et la structure du capital parental et 2) le degré d'implication des enfants ainsi que les modalités de cette implication varient eux aussi selon le volume et la structure du capital parental.

J'entendais saisir *deux grandes modalités possibles de la transmission familiale d'une culture de l'écrit*. D'une part, la transmission par « imitation » des parents par les enfants ou « identification » des enfants aux parents en tant que sujets-lecteurs ou scribeurs dans des contextes toujours spécifiques: dans de tels cas de figure, l'enfant apprend par voir-faire l'existence d'actes possibles d'écriture ou de lecture, mais il ne participe pas à ces actes-mêmes. D'autre part, la transmission par implication directe de l'enfant dans des actes de lecture ou d'écriture sous une forme ludique et/ou pédagogique et/ou « ordinaire »: petits mots écrits laissés aux enfants, habitude donnée aux enfants de prendre par écrit un message simple (le nom d'une personne, un numéro de téléphone) au téléphone, participations, mêmes modestes, aux écritures familiales (constitution d'une liste de commissions, écriture sur un calendrier familial, écriture d'une lettre, etc.), interactions verbales entre parents et enfants pour « expliquer » ce qui est écrit (étiquettes de produits, etc.), lecture à haute voix d'histoires, apprentissages familiaux des rudiments de la lecture et de l'écriture, jeux faisant intervenir la lecture ou l'écriture (jeux de société, jeux de lettres, etc.).

Je souhaitais, par ailleurs, faire le suivi scolaire détaillé, au cours d'une année, des enfants dont les familles étaient interrogées. Un point a donc été fait régulièrement avec les enseignants responsables des enfants concernés par l'enquête, depuis la note obtenue à l'évaluation nationale jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il s'agissait ici de saisir assez précisément les compétences assurées et les compétences fragiles ou difficiles à acquérir, ainsi que les modalités des comportements scolaires de chaque enfant particulier.

En mettant systématiquement en relation les deux séries de données concernant, d'une part, les usages familiaux de l'écrit (écriture et lecture) et, d'autre part, les performances scolaires des enfants issus de milieux socio-professionnels différents, et, du même coup, d'univers culturels différents, on se donne les moyens de penser assez précisément la *place spécifique* des usages familiaux de l'écrit dans la saisie des harmonies et des discordances, des consonances et des dissonances entre univers familiaux et univers scolaire, dont les performances et les comportements scolaires sont un bon indicateur.

Construction de la population

Les quinze enfants concernés par l'enquête étaient scolarisés dans cinq écoles primaires lyonnaises (quatre dans le secteur public, une dans le secteur privé), caractérisées globalement par des publics socialement différenciés. Le choix des familles contactables a été raisonné à partir d'une combinaison de la

structure de l'espace social conçue à partir du volume global du capital possédé et la structure du capital possédé (part relative du capital culturel par rapport au capital économique) et de critères issus de mes propres recherches sur l'écrit – et donc spécifiquement pertinents pour moi: vie d'artiste/vie de commerçant/vie de bureaucrate; public/privé; métier de la production/métier de relation/métier de gestion; métiers liés à la pédagogie vs les autres; métier du secrétariat vs les autres. On s'est, de plus, efforcé d'écarter les cas de couples particulièrement hétérogames (ex: Père: ouvrier et Mère: institutrice).

Tableau des caractéristiques familiales *

* Les familles sont classées par ordre décroissant des performances scolaires des enfants à l'évaluation nationale de CE2

	Profession du père	Scolarité du père	Profession de la mère	Scolarité de la mère	Nb d'enfants
Famille n°1	Ouvrier	Niveau CAP	Nourrice	Certificat d'études	1
Famille n°2	Professeur agrégé de lettres classiques, Maire d'un arrondissement	Agrégation	Sans profession, Présidente d'une association d'aide aux handicapés mentaux	Licence d'économie et diplôme de sciences politiques	4
Famille n°3	Analyste-programmeur	DUT de gestion des entreprises et des administrations + DUT d'informatique	Employée aux allocations familiales	Maîtrise d'administration économique et sociale (AES)	1
Famille n°4	Ingénieur	Diplôme d'ingénieur (bac + 5)	Professeur agrégé de lettres classiques	Agrégation	3
Famille n°5	Chauffeur-livreur	Niveau 1ère	Aide-soignante	Certificat d'études+études d'aide-soignante	2

Famille n°6	Médecin anesthésiste	Doctorat	Médecin ophtalmologiste	Doctorat	6
Famille n°7	Plâtrier-peintre	Niveau CM2	Sans profession	Quelques années d'école primaire	4
Famille n°8	PDG d'une agence de promotion publicitaire	Diplôme d'école de commerce	Sans profession	Diplôme d'attaché de presse (bac + 3)	3
Famille n°9	Étancheur, responsable de chantiers	CAP	Sans profession	Scolarisée en Algérie jusqu'à l'âge de 12 ans	3
Famille n°10	Directeur d'école primaire	Diplôme de l'École Normale	Directrice d'une halte garderie municipale	Diplôme d'infirmière	4
Famille n°11	Comptable	DUT de finances-comptabilité	Sans profession	Étudiante en DEUST d'information et documentation, ainsi qu'en DEUG de lettres modernes	3
Famille n°12	PDG d'une société d'isolation thermique	Diplôme d'ingénieur (bac + 5)	Responsable commerciale	Diplôme d'école de commerce	3
Famille n°13	Bottier au chômage	CAP de podorthésiste	Professeur d'escalade et comptable	Diplôme de sciences politiques + BTS de comptabilité; en licence de langues étrangères appliquées	1
Famille n°14	Charcutier-traiteur	CAP de cuisinier	Charcutier-traiteur	Certificat d'études	2
Famille n°15	Routier	Niveau 3ème	Sans profession	Niveau 5ème	5

Sollicitations expresses, collaborations, imitations, imprégnations

Ce que construisent les enfants à l'intérieur de l'univers familial en matière de culture de l'écrit, c'est un ensemble fait de goûts et de dégoûts, de rôles, de fonctions sociales des diverses pratiques d'écriture et de lecture (ex.: fonctions esthétiques, documentaires, pratiques..., de l'activité de lecture ou fonctions mnémoriques, calculatrices, identitaires, ludiques..., des pratiques d'écriture) et de normes diverses (ex.: apprendre à utiliser un brouillon pour les lettres placées sur un marché particulièrement tendu, apprendre à corriger ses fautes d'orthographe...).

Concernant les fonctions sociales des diverses pratiques de l'écrit, on se rend compte que les enfants peuvent intérioriser très tôt les raisons ou les contextes de recours à l'écrit (écriture et lecture). Par exemple, Pierre-Louis (famille n°6) a tenu durant une quinzaine de jours un agenda pour marquer de manière très détaillée tout ce qu'il avait à faire chaque jour. Ali (famille n°15) apprend aussi à noter sur un carnet les jours où se déroulent ses matchs de football. Certains enfants prennent l'habitude de noter des petites choses à l'intention de leur mère qui pourrait « oublier ». D'autres encore apprennent à vérifier ce qu'ils ont dans leur valise lorsqu'ils reviennent de colonie ou de classe transplantée. Côté lectures, Marlène (famille n°3) ou Amandine (famille n°4), entre autres, entendent parler leurs parents de leurs livres et découvrent ainsi cette modalité particulière du rapport aux livres que constitue la lecture-commentaire, la lecture herméneutique qui prête à discussion et invite à l'échange des opinions (Lahire 1998).

Mais les enfants entrent dans une culture familiale de l'écrit de différentes manières, celles-ci étant combinables entre elles: par incitations et sollicitations parentales expresses diverses, par collaborations à des pratiques d'écriture et de lecture, par imitation de comportements parentaux ordinaires, par identification à des rôles adultes sexués ou par imprégnations indirectes (Lahire 1997 et 1998).

Parmi l'ensemble de ces modalités d'incorporation d'une culture de l'écrit, les imprégnations indirectes sont certainement les plus difficiles à appréhender, dans la mesure où les interviewés ne peuvent, comme dans le cas des collaborations par exemple, les décrire verbalement. Elles se saisissent donc uniquement par reconstruction et par déduction des situations familiales décrites et racontées par les enquêtés. Mais que sont ces imprégnations indirectes à l'écrit ? Il s'agit, en définitive, de tout ce que l'écrit a rendu possible, a structuré, a contribué à organiser, a permis de faire émerger, etc., et

qui engendre des effets de socialisation généraux ne passant pas forcément par des actes écrits singuliers auxquels seraient confrontés ou par rapport auxquels seraient intégrés les enfants, mais par des styles généraux de comportements: style de parole, style et thèmes de discussion, style de raisonnement, style d'organisation, style de réaction face à un événement, etc.

Jack Goody a souvent suggéré que l'existence d'une culture écrite pouvait avoir des conséquences cognitives sur le rapport au langage, y compris dans les pratiques « orales » de la langue (Goody 1994, p. 125-132). Mais on peut retrouver le même type de transfert de dispositions acquises dans et par l'écrit hors du champ des pratiques d'écriture, en matière de rationalisation de l'organisation des activités domestiques, d'habitudes mentales à la préparation-planification des activités, de rapports réflexifs au passé... Des enfants vivant constamment au sein d'un univers familial dont la cohérence ou le style doit beaucoup, soit aux pratiques d'écriture effectives des adultes, soit aux dispositions incorporées par les adultes qui sont généalogiquement et sociologiquement liées à des pratiques d'écriture, peuvent parfaitement « vivre » et incorporer en définitive une culture écrite familiale uniquement ou principalement dans ses effets cognitifs, comportementaux et organisationnels. La culture écrite se transmet alors indirectement, de façon quasi-subliminale, invisible et infra-réflexive. Les enfants baignés dans des *formes sociales scripturales* (univers de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde) (Lahire 1993a) peuvent ainsi acquérir des rapports scripturaux au langage, au monde et à autrui, des dispositions et des postures mentales fondamentalement liées à l'écrit avant même de mettre en œuvre l'écrit.

Les moments de réflexivité métalinguistique ordinaires dans les conversations à propos du sens des mots qui préparent ou accompagnent l'usage du dictionnaire, les discussions passionnées sur les livres qui donnent à ceux qui les écoutent la clef et l'évidence des modes herméneutiques de lecture, les mises en lien des expériences culturelles vécues et de la culture des imprimés, l'habitude d'un temps familial planifié, réglé, d'une forme d'ascétisme familial, etc., constituent ce que l'on nomme ordinairement des ambiances, des climats ou des styles de vie.

Cultures familiales de l'écrit et parcours scolaires

Un constat, tout d'abord, s'impose: le hasard du choix des familles selon des critères socio-professionnels fait que lorsque l'on classe les élèves par niveau

de performance à l'évaluation nationale de CE2, on observe que les classements sociaux initiaux sont relativement chamboulés. Dans le premier groupe de performances (qui vont de 8,25 à 7,5), on trouve deux enfants des classes populaires, deux enfants des classes supérieures et un enfant des classes moyennes. Dans le groupe de performances suivant (de 7,35 à 6), on trouve exactement la même composition que dans le premier groupe. Enfin, dans le dernier groupe de performances (de 5,8 à 4,05), on rencontre trois enfants des classes moyennes, un enfant des classes supérieures et un enfant des classes populaires.

Prénom	Note	Milieu social
Romain	8,25	POP.
Albéric	8,15	SUP.
Marlène	7,90	MOY.
Amandine	7,60	SUP.
Nadine	7,50	POP.
Pierre-Louis	7,35	SUP.
Faouzi	7,30	POP.
Charline	6,70	SUP.
Najib	6,40	POP.
Arnaud	6,00	MOY.
Mérodie	5,80	MOY.
Anne-Louise	5,55	SUP.
Béatrice	4,20	MOY.
Norbert	4,05	MOY.
Ali	4,05	POP.

Ce brouillage des classements sociaux, qui fait clairement apparaître l'autonomie relative de l'ordre scolaire (concrètement, l'un des derniers dans l'ordre socio-professionnel est, ici, premier dans l'ordre scolaire) est intéressant dans la mesure où il permet de voir dans quel mesure les contextes familiaux d'écriture et de lecture ou, plus précisément, les modes de socialisation familiaux mettant en jeu l'écrit ne sont pas plus pertinents pour comprendre les situations scolaires des enfants que les critères strictement socio-professionnels qui ne feraient qu'englober statistiquement des situations

différentes du point de vue des usages sociaux de l'écrit (lecture et écriture). Le brouillage met aussi nettement en évidence le fait que des résultats scolaires proches, voire identiques, cachent des différences familiales et scolaires importantes: des stratégies éducatives « objectives » (des orientations socialisatrices) et des ressources familiales très différentes, des styles différents de « réussite » ou d'« échec » scolaires qui prendront un sens dans la suite de la scolarité.

Qu'est-ce qui, dans les univers familiaux socialement différenciés considérés, permet de rendre raison de la situation scolaire de l'enfant? Il semble que l'on puisse décomposer l'univers familial en un certain nombre de dimensions qui se combinent généralement entre elles de multiples façons pour donner lieu à des parcours scolaires relativement singuliers. Aucune des ressources possibles parmi ces différents traits de description des univers familiaux n'est suffisante en elle-même pour constituer un élément déterminant de la « réussite » scolaire de l'enfant. D'une part, ces ressources ou ces atouts sont plus ou moins forts, et d'autre part, ils n'ont d'effets que *conjugués*.

(1) Le volume des capitaux scolaires des parents et surtout de celui (le plus souvent, de celle) qui est le plus fréquemment en contact avec l'enfant.

L'étude permet de mettre en évidence le fait qu'un capital scolaire est inégalement rentable selon l'ensemble des autres éléments du contexte familial dans lequel il se trouve inséré ou auxquels il est associé. Il ne *rend* pas de la même façon selon les conditions dans lesquelles il est placé. Le cas des familles n°8, n°10 et n°12 indique bien la limitation des effets des forts ou très forts capitaux scolaires parentaux. Inversement, celui des familles n°1, n°5 et n°7 donne l'exemple d'enfants parvenant au succès scolaire en l'absence de très forts capitaux scolaires. De plus, les pratiques effectives ne se déduisent jamais complètement de la possession des capitaux: on peut, par exemple, avoir un faible capital scolaire et être un très grand lecteur (cas d'autodidactes, de militants, etc.); on peut, inversement, posséder un fort capital scolaire et lire très peu (Singly 1993).

(2) Le degré d'ancienneté du capital scolaire familial et le degré d'incorporation de la culture écrite à l'univers familial: de ces deux éléments indissociables dépend généralement le type de rapport entretenu par les parents et les enfants avec le système scolaire et la culture écrite.

Selon le degré d'ancienneté du capital scolaire familial, les comportements éducatifs des parents n'ont pas le même sens et la modalité des rapports à l'école des parents et de l'enfant est susceptible de considérables variations. En effet, tout oppose les enfants qui ont des parents ou des grands-parents

quasi-analphabètes ou en difficultés avec l'écrit et qui entrent dans un univers étranger à l'univers familial aux enfants dont les parents, les grands-parents et parfois plusieurs générations antérieures non seulement sont ou étaient alphabétisés mais ont aussi connu de longs parcours scolaires.

Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir et, quand ils y parviennent, réussissent *par la culture écrite scolaire* et non *par une culture écrite familiale* parfois totalement inexistante. Dans tous les cas, les mères qui se chargent d'intégrer la culture écrite scolaire dans l'univers familial se présentent comme des espèces de *missionnaires* ou de *combattantes* défenseurs de la culture scolaire de l'écrit. Lorsque l'univers n'est, en effet, pas « naturellement lettré », c'est-à-dire anciennement « lettré », les enfants résistent toujours plus ou moins aux injonctions parentales (familles n°9, n°14)¹. C'est le lot de tous les enfants dépourvus d'environnement familial « lettré » que de concevoir difficilement la lecture comme une activité extra-scolaire, une activité qui ne serait pas associée à un *travail*. Lorsque les contacts avec l'écrit (écriture ou lecture) sont quasi-exclusivement scolaires pour l'enfant (concrètement, les seuls livres possédés à la maison peuvent être des livres d'école: cf. famille n°9), il est en effet difficile pour ce dernier d'envisager la lecture ou l'écriture autrement que comme un *travail* scolaire. Malgré tous les efforts que peuvent faire ses parents pour lui « faire aimer », pour le « pousser à aimer » ce qu'ils n'aiment pas toujours eux-mêmes, l'amour pour les lectures reste toujours un amour un peu forcé, un mariage de raison plus qu'un mariage de cœur (l'enfant préfère, par exemple, avoir autre chose comme cadeaux que des livres: familles n°5, n°9, n°14).

Certains parents ne conçoivent même la lecture que comme une activité strictement scolaire et non ludique ou liée à un « loisir » (cf. la famille n°15 où la mère d'Ali pense que la seule lecture scolairement rentable, celle qui permet de commettre moins de fautes d'orthographe, ne peut être que la lecture des manuels scolaires dans la mesure où la lecture-loisir n'a pas d'existence au sein de l'espace familial). Alors les lectures de revues, de bandes dessinées ou de petits livres apparaissent comme des activités trop « divertissantes » par rapport à l'objectif central visé qui est l'objectif scolaire.

Lorsque les parents n'ont pas les pratiques de lecture et d'écriture qui pourraient jouer le rôle d'exemples pour l'enfant, la seule solution pour eux

consiste donc à concentrer leur attention et leur énergie éducative sur les pratiques scolaires. Ne pouvant pas compter 1) sur l'héritage d'habitudes familiales en matière de culture de l'écrit puisqu'il n'y a parfois rien à léguer en la matière, et 2) sur des transferts ou des transpositions des pratiques familiales vers l'univers scolaire, ils travaillent donc directement les pratiques de l'univers scolaire dans une sorte d'*accumulation primitive du capital scolaire*. Selon la situation familiale, les résultats peuvent être excellents (famille n°1), bons (familles n°5 et n°7), moyens (famille n°9) ou très faibles (famille n°15).

Quand l'énergie éducative familiale se concentre sur les pratiques scolaires, les comportements éducatifs ne sont jamais des comportements de capitalistes sûrs d'eux-mêmes, mais des comportements de bâtisseurs qui constituent ce qu'ils n'ont pas. Pour ceux qui sont en constitution de capital scolaire et qui obtiennent de bons résultats, il n'y a même plus de sens des limites et de l'arrêt du travail d'accumulation parce qu'ils ne savent jamais dans quelle mesure le fait de s'arrêter, de relâcher la tension et l'attention, ne pourrait pas être fatal au parcours scolaire. Les enfants qui sont en « réussite » dans ce genre de configuration familiale sont aussi fatalement, selon l'expression de Richard Hoggart, « les plus purs produits du système scolaire » (famille n°1, n°5 et n°7) puisqu'ils en dépendent plus complètement pour réussir que n'importe quel autre enfant dont la culture familiale de l'écrit, du fait de son ancienneté, déborde largement la culture écrite scolaire.

Si la culture écrite scolaire a pénétré l'univers familial précocement, la « réussite » scolaire devient même une condition importante de l'équilibre de l'économie affective personnelle et familiale. Ainsi, on sent chez les mères de Romain (famille n°1) ou de Nadine (famille n°5) une sorte d'identification à l'école qui les amène, d'une part à importer l'école à la maison (goût pour la lecture de livres, aide aux devoirs, exercices scolaires supplémentaires, devoirs de vacances, habitudes correctrices en matière de langage, etc.) et d'autre part à investir l'école elle-même (traiter l'enseignant comme un membre de la famille (le père de Romain – famille n°1 – pêche durant les week-ends et donne régulièrement, par l'intermédiaire de sa femme, des poissons à l'instituteur), dialoguer très fréquemment avec lui les fins de journées scolaires, proposer son aide lors des accompagnements scolaires, les fêtes d'école...).

À l'opposé donc de ces familles concentrées sur les pratiques scolaires et ne concevant les pratiques de lecture et d'écriture de leurs enfants que dans le cadre scolaire, il faut évoquer les familles scolarisées dans le secondaire ou dans le supérieur depuis plusieurs générations, qui ont totalement incorporé la culture

¹ Romain (famille n°1) est ainsi un bon exemple du petit lecteur à forte compétence en français: c'est un *garçon issu d'un milieu ouvrier, excellent en maths* (Singly 1993).

scolaire, qui se la sont approprié à leur manière et peuvent ainsi se permettre de vivre un rapport plus détendu à l'univers scolaire élémentaire (familles n°2, n°4, n°6 et n°8). Familles où les lectures parentales sont diverses et variées (des journaux aux livres en passant par les revues et les bandes dessinées), où les lectures les plus légitimes ont été sélectionnées et d'autres rejetées, où les parents conversent à propos de leurs livres et participent parfois à des sociabilités livresques (bibliothèques tournantes, clubs de lecture) et où, finalement, la lecture déborde largement le cadre scolaire pour s'intégrer aux moments les plus ordinaires de la vie familiale et devenir une valeur familiale fondamentale, une option culturelle centrale. Ces mêmes familles donnent à voir à leurs enfants des pratiques d'écriture fréquentes, des plus pragmatiques aux plus formelles, des plus utilitaires aux plus esthétiques. Une mère (famille n°2) dit même se sentir davantage à l'aise à l'écrit qu'à l'oral pour exprimer ses pensées, renversant ainsi l'ordre ordinaire des facilités ressenties à l'oral et à l'écrit². Pour les enfants vivant dans de tels univers familiaux, l'écriture et la lecture sont des réalités familiales avant d'être connues comme des réalités scolaires. Ils peuvent avoir intériorisé le désir de correspondre par écrit, prenant l'initiative d'écrire là où d'autres écrivent leur première lettre à l'école (famille n°9), écrivent des histoires ou des poèmes, tiennent des carnets de bords durant les vacances d'été, etc. Ils ont aussi parfois intériorisé le plaisir de recevoir des livres en cadeaux, de consulter des dictionnaires ou des encyclopédies, etc. (famille n°2).

Père et mère constituent alors à la fois des intermédiaires et des modèles d'identification en matière de culture de l'écrit. Tout ce qui fonde l'univers scolaire est déjà largement incorporé dans l'univers familial sous formes d'habitudes de vie, de goûts, de styles de conversation, de rapports au langage (le contrôle et la vigilance orthographique sont intégrés dans les pratiques de la correspondance, la réflexivité métalinguistique sur le vocabulaire s'exerce non seulement lors des moments de lecture mais aussi au fil des conversations ordinaires, etc.), d'options culturelles, d'ascétisme et de rigueur.

(3) Les plus ou moins fortes et plus ou moins fréquentes incitations parentales aux pratiques de la lecture et de l'écriture.

Les adultes peuvent lire et écrire sans nécessairement avoir les conditions, le temps, l'habitude, etc., pour tenter de transmettre des savoirs et savoir-faire en la matière. On observe ainsi des degrés plus ou moins élevés d'énergie

éducative en matière de pratiques d'écriture et de lecture, des *densités* plus ou moins fortes dans le travail éducatif.

Selon l'intensité et la régularité de ces incitations, les enfants sont soumis à des matrices de socialisation à l'écrit plus ou moins implacables. Certains parents ne fléchissent pas dans leur « combat », dans leur lutte quotidienne pour l'acculturation de leurs enfants (familles n°1, n°2, n°4, n°5 et n°6), d'autres avouent leur abandon de certaines sollicitations ou de certaines vigilances (arrêt des injonctions à écrire des textes, des accompagnements en bibliothèque, des questions posées sur certains mots difficiles ou sur les lectures, etc.: familles n°4, n°12) ou décrivent des réseaux moins serrés d'incitations (familles n°8, n°10, n°12); d'autres enfin ne sont pas dans les conditions favorables ou n'ont pas les compétences nécessaires pour inciter les enfants autrement que par des rappels à l'ordre (familles n°6, n°9, n°14 et n°15).

L'investissement éducatif en milieux bourgeois semble proche parfois des surinvestissements scolaires et culturels des milieux intermédiaires, même si tout le travail éducatif réalisé peut être néanmoins dénié en tant que tel (sont alors soulignés les aspects ludiques ou affectifs des moments passés ensemble). Toutefois, le travail éducatif objectivement réalisé montre bien que l'« héritage du capital culturel » ne s'opère jamais « naturellement », y compris dans les familles les mieux pourvues. Il est frappant de constater combien la transmission de ce capital obéit à un travail incessant, quotidien, de longue haleine et parfois douloureux autant pour les enfants que pour leurs parents. Par exemple, Pierre-Louis (famille n°6) « *rôle* » lorsque sa mère lui dit d'aller consulter le dictionnaire et sa mère nous dit que même s'il n'y arrive pas très bien, « *c'est comme ça qu'on apprend* ». Elle parle elle-même de « combat » quotidien à propos des exercices refaits en fin de semaine et qui ne peuvent être toujours pris sur le mode enchanté par les enfants. On pourrait tout aussi bien évoquer les incitations à l'écriture de lettres ou les appels à la lecture alors que les enfants, surtout les garçons, préféreraient, par exemple, jouer au football. On peut même se demander si l'attitude dilettante parfois décrite en sociologie de l'éducation ou de la culture n'est pas une illusion d'optique, le sociologue partageant alors l'illusion que les acteurs veulent donner, mais aussi et surtout se donner à eux-mêmes. En fait, il suffit d'objectiver, c'est-à-dire de décrire avec précision et systématiquement certaines situations quotidiennes, pour faire apparaître le travail éducatif caché, voire même la discipline éducative souterraine, nécessaires pour avoir des enfants très performants scolairement³.

² On trouve à l'opposé les parents de Norbert (famille n°14) qui n'aiment pas du tout écrire des textes et dont la prononciation de certains mots et les fautes de syntaxe sont le signe d'une faible intériorisation des normes linguistiques propres à la culture écrite.

³ Ces faits sont confirmés par les études menées par Roger Establet (1987, p. 200-232).

L'absence d'exemples parentaux combinée à de faibles capitaux scolaires et à une faible croyance en la valeur des pratiques scolaires peut conduire à des incitations négatives objectives (non voulues, non souhaitées, non intentionnelles). Ainsi, observe-t-on l'héritage des attitudes et dispositions parentales négatives à l'égard de la lecture et de l'écriture dans la famille n°14. Contrairement à certains parents qui n'aiment ni lire ni écrire mais qui incitent, « poussent » leurs enfants à pratiquer, les parents de Norbert n'ont ni les dispositions (davantage formées dans la perspective de faire fructifier le capital économique: ils se disent spontanément « *manuels* » plutôt qu'« *intellectuels* » et critiquent implicitement le caractère éphémère des productions culturelles par rapport aux réalisations économiques) ni le temps nécessaire à ce type d'énergie éducative missionnaire.

Les densités éducatives les plus fortes, qui supposent une présence constante et se réalisent le plus souvent lorsque les mères ont « choisi » de ne pas travailler pour se consacrer à l'éducation de leurs enfants (familles n°1, n°2, n°6), conduisent parfois vers une sorte de contrôle très serré du programme implicite et/ou explicite de socialisation: mise à l'écart volontaire de la télévision et du magnétoscope ou contrôle très strict des émissions regardées, limitation de la propension des enfants à ne lire que des bandes dessinées, contrôle (stylistique autant que thématique) du choix des livres lus par les enfants, etc.

(4) Le degré plus ou moins élevé d'ascétisme scolaire déployé par les parents.

L'ascétisme spécifique à l'univers scolaire appelle, du côté familial, régularité et systématisme relative des suivis scolaires, des révisions, des contrôles. Lorsque, durant les périodes de vacances, les enfants sont soumis quotidiennement à un programme d'exercices scolaires (familles n°1, n°2, n°3, n°8 et n°13), lorsque ce qui a été vu et/ou mal compris durant la semaine scolaire écoulée est revu pendant le week-end (familles n°3, n°5 et n°6), lorsque l'habitude de gérer son travail de façon rationnelle (par exemple, terminer ses devoirs le mardi soir et le vendredi soir de manière à pouvoir consacrer le mercredi ou le week-end à des révisions de choses qui ont été faites dans la semaine et à préparer le futur contrôle: familles n°1 et n°5) a été prise, lorsque, chaque soir, les devoirs sont réalisés et contrôlés, lorsque les temps morts (temps passés dans la voiture, dans un train, etc.) sont occupés par des jeux scolaires permettant de faire passer des savoirs de manière encore plus efficace qu'en situation formelle (conjugaisons, tables d'addition et de multiplication, etc.: familles n°6 et n°8), alors les enfants sont préparés au nécessaire ascétisme scolaire. Mais il serait inexact d'imaginer que l'ascétisme est fait uniquement de douleurs, de souffrances et de sacrifices: lorsque

l'entraînement a été précoce et continu, il peut s'exercer avec la complicité (le plaisir) des enfants (cf. par exemple, Marlène, famille n°3, qui fait ses cahiers de vacances avec plaisir ou Albéric, famille n°2, qui a recours au dictionnaire et aux encyclopédies avec bonheur).

Les familles caractérisées par un haut ou très haut degré d'ascétisme scolaire ne sont pas forcément les familles populaires en ascension sociale ou appartenant aux classes moyennes, même si c'est dans ces familles que sont repérées, et parfois critiquées (c'est le cas de l'enseignante de Marlène, famille n°3), les formes les plus visibles, parce que tendues et anxieuses, de l'ascétisme. Elles s'opposent dans tous les cas aux familles dont les compétences ou les dispositions familiales, les conditions de vie ou le style de vie entraînent vers des suivis moins rigoureux, plus distendus (familles n°4, n°7, n°9, n°10, n°11, n°12, n°14 et n°15). Sans rendre totalement impossible la « réussite » scolaire (famille n°4), l'absence d'ascétisme scolaire exercé dans la famille concerne essentiellement les familles où les enfants sont moins performants scolairement.

(5) Une série hétérogène (car spécifique à chaque famille étudiée) d'« héritages » familiaux positifs (ressources) ou négatifs (handicaps).

Tout ce qui se transmet ou se construit familialement n'est pas uniquement d'ordre « culturel » (si l'on considère comme éléments de la transmission culturelle l'ensemble des codes culturels – savants ou populaires – permettant de déchiffrer des produits ou des situations culturels), mais conditionne bien souvent les transmissions intergénérationnelles comme l'appropriation des savoirs scolaires. Des dispositions morales, des rapports à l'avenir, à l'organisation, à l'effort, à l'autorité, etc., sont transmis, souvent sans le savoir, des parents aux enfants dans l'intimité de la vie domestique et déterminent l'attitude des enfants face aux règles de vie scolaires, à l'ascétisme scolaire, aux savoirs scolaires, etc. Les enfants peuvent aussi se construire certaines dispositions sociales (comportementales et mentales) étant donné la place qu'ils occupent dans la configuration des relations d'interdépendance familiales, sans que les parents ne l'aient voulu, visé, souhaité.

Par exemple, il peut s'agir de la transmission d'une assurance dans la prise de parole, d'un aplomb: étant donné le rapport à la culture qu'entretiennent ses parents (ingénieur et professeur agrégé), militants politiques de surcroît, Amandine (famille n°4) acquiert une assurance en soi qui lui permet de prendre la parole dans la classe avec le sentiment d'avoir raison. De manière différente, Romain (famille n°1) intériorise un rapport planificateur au temps lorsque sa mère lui fait non seulement réciter ses leçons du jour, mais aussi les leçons plus

anciennes un peu chaque soir de manière à le préparer pour les prochains contrôles scolaires (sa mère partant du principe qu'il est impossible de tout réviser en une seule fois et habituant donc son fils à entretenir un rapport prévoyant au temps). C'est le même type de disposition, mais associée à de l'anxiété, que la mère de Marlène (famille n°3) transmet à sa fille. Elle et son mari sont en ascension sociale et ont dû mobiliser leur ascétisme pour passer plusieurs fois des concours professionnels ou pour obtenir un diplôme universitaire tout en continuant à travailler. Les dispositions qu'ils mettent en œuvre dans la vie domestique sont rationnelles, calculatrices et planificatrices et la mère se déclare « *pointilleuse* », « *perfectionniste* » et « *angoissée* ». Leur fille est scolairement jugée « *bileuse* », « *très méticuleuse* » et, comme ses parents tendus vers le succès scolaire pour « monter » dans la hiérarchie professionnelle, a l'œil rivé sur ses résultats scolaires, entretenant un rapport anxieux à l'avenir. Inversement, la mère d'Anne-Louise, qui est une faible utilisatrice d'écritures gestionnaires-domestiques, qui se laisse déborder par le désordre dans les papiers administratifs ou à l'intérieur de son appartement et qualifie son style de vie en parlant de « *bohème* », est prise et dépassée par son travail et ne peut pas toujours consacrer beaucoup de son temps à sa fille qui est décrite scolairement comme une élève « *hypersensible à l'environnement affectif* » et « *en demande d'affection* » vis-à-vis des adultes.

Parfois la « réussite » scolaire des enfants dépend presque entièrement de ces ressources non-culturelles, non-scolaires. Ainsi, Faouzi (famille n°7) fonde-t-il sa « réussite » scolaire sur des ressources culturelles familiales: dans sa famille, pas de culture livresque ou de l'imprimé développée, pas d'habitudes culturelles autour des actes de lecture et d'écriture ni d'activités culturelles légitimes scolairement rentables à plus ou moins long terme. Cela ne signifie pas que Faouzi ne dispose d'aucune ressource, mais celles-ci sont essentiellement à chercher dans le climat moral familial et dans le sérieux avec lequel l'école est familialement considérée. à défaut de pouvoir lui transmettre une culture familiale de l'écrit compatible avec la culture scolaire écrite, ce que la famille *fait* à Faouzi, c'est de le rendre scolairement intéressé, sérieux, attentif, poli, travailleur, calme, discipliné, c'est-à-dire de le rendre *scolarisable*. C'est aussi avec des ressources principalement morales (« *savoir se tenir* », « *être droit* ») et l'entraide de sa fratrie que Najib (famille n°9) parvient à rester un élève moyen dans un univers familial qui ne lui permet pas de vivre une large culture de l'écrit.

Parfois aussi, les difficultés scolaires sont liées à des brouillages de transmissions culturelles bien réelles. Alors que tout semble devoir amener à la

« réussite » scolaire, certains éléments du contexte familial viennent modifier les effets escomptés, visés, attendus. C'est le cas d'Arnaud (famille n°10) qui a de nombreux atouts en mains (père: directeur d'école, mère: directrice d'une halte garderie), mais qui connaît certaines difficultés scolaires liées au rapport qu'il entretient avec les exercices scolaires. De par sa place de « petit dernier », parce que ses parents le laissent s'imposer dans les conversations (les couper, se moquer d'eux, etc.), Arnaud apparaît comme un élève capricieux, jouant la comédie, assez désagréable avec ses camarades, voulant toujours commander et n'ayant pas un sentiment d'humilité face aux exercices scolaires: dès lors qu'il est mis en échec, il semble se sentir entièrement remis en question et veut qu'on s'occupe de lui immédiatement. Ces dispositions ne l'inclinent guère notamment à l'effort continu à la suite d'un « échec ». Enfin, encore plus étonnante la situation de Béatrice (famille n°13) dont les incitations parentales en matière d'écriture et de lecture, les exemples parentaux et le degré d'ascétisme scolaire laisserait présager une « réussite » scolaire, mais qui, pour des raisons sans doute de double contexte familial difficilement vécu, est paniquée en situation de contrôle, manque de concentration et s'avère souvent peu « *connectée* » avec la situation scolaire, malgré les capacités qu'elle sait mettre en œuvre en situation scolaire plus ordinaire.

Conclusion

À capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup des configurations familiales dans lesquelles ils sont insérés. Ainsi, l'héritage culturel ne parvient pas toujours à trouver les conditions adéquates pour hériter l'héritier. Ce constat empirique doit amener à développer des travaux sociologiques qui se donnent pour objet la culture en acte (la culture en pratique, en transmission, en construction...) autant que la culture objectivée dans les œuvres (livres, objets culturels...) et institutionnalisée dans le diplôme. S'il existe une vie et une logique propre aux valeurs, aux légitimités accordées aux pratiques et objets culturels, on ne peut jamais déduire des objets culturels possédés ou des certificats d'aptitude ou de légitimité culturelle que constituent les diplômes de toute sorte, une série de dispositions culturelles, de rapports à la culture, etc.

Les travaux sociologiques contemporains parlent fréquemment de « dispositions » et de « structures cognitives » ou « mentales ». Mais les sociologues se contentent bien souvent de présupposer l'existence de ces dispositions (structures mentales, cognitives, procédures interprétatives,

catégories de perception, etc., selon le courant théorique) sans se donner précisément comme programme de recherche l'étude de leur construction et de leur ré-investissement, ré-actualisation possibles (mais pas forcément systématiques) dans de nouveaux contextes sociaux. Ainsi Pierre Bourdieu (1980) qui, à la suite de Peter Berger et Thomas Luckmann (1986), parle de « l'intériorisation de l'extériorité » (ou de « l'incorporation des structures objectives ») et de « l'extériorisation de l'intériorité », n'a-t-il jamais vraiment donné corps (par la description et l'analyse) à cette dialectique qui joue aujourd'hui davantage un rôle rhétorique dans l'économie conceptuelle de sa théorie du social et dans l'opposition à d'autres théories du social qu'un véritable rôle théorique visant à construire des objets scientifiques. Si les sociologues s'avéraient incapables de saisir comment se construisent, à travers les formes de relations sociales, les multiples formes d'« habitus », alors le terme d'« habitus » se viderait de son contenu et de son intérêt heuristique (Lahire 1998).

Si l'on ne veut pas faire de la constitution des structures mentales un processus miraculeux dont les modalités concrètes ne sont jamais saisies, et si l'on considère que la sociologie, et pas seulement la psychologie, est concernée par l'analyse des processus de construction de schèmes cognitifs ou comportementaux, il faut se doter des outils conceptuels adéquats pour avancer dans ce domaine (Cicourel 1989; Lahire 1999). Une partie de l'avenir de la sociologie de l'éducation – non enfermée dans les limites de l'institution scolaire – me semble devoir se jouer dans la capacité à relever ce défi théorique et empirique.

Bibliographie

- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1986) *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1986.
- BOURDIEU, P. (1980) *Le Sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- CHARTIER, R. (1992) *L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVème et XVIIIème siècle*. Paris: Éditions Alinéa, 1992.
- CICOUREL, A. V. (1989) Developmental and Adult Aspects of Habitus, communication sur le thème « Taste, strategies and practical sense ». Research Center for Historical Anthropological, Université de Berlin, 23-24 octobre 1989.
- ESTABLET, R. (1987) *L'École est-elle rentable?*. Paris: PUF, 1987.
- GOODY, J. (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF, Ethnologies, 1994.
- LAHIRE, B. (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: PUL, 1993.
- LAHIRE, B. (1993b) *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: PUL, 1993. Collection Sociologie.

- LAHIRE, B. (1995a) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil, 1995. Collection Hautes Études.
- LAHIRE, B. (1995b) *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture et PPSH/Rhône-Alpes (avec la collaboration de L. Bourgade et R. Gasparini), 1995.
- LAHIRE, B. (1995c) Écritures domestiques. La domestication du domestique, *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*. 1995, vol. 34, n°4, pp.567-592.
- LAHIRE, B. (1997) Masculin-féminin. L'écriture domestique, *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. MSH, Collection Ethnologie de la France: Paris, 1997, pp. 145-161.
- LAHIRE, B. (1998) *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998. Collection Essais & Recherches, Série « Sciences sociales ».
- LAHIRE, B. (1999) Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique. *Cahiers internationaux de sociologie*. 1999, volume CVI, janvier-juin.
- MCKENZIE, D. F. (1991) *La Bibliographie et la sociologie des textes*. Traduit de l'anglais par Marc Amfreville, préface de Roger Chartier. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1991.
- SINGLY, F. de (1993) *Les Jeunes et la lecture*. Les Dossiers Éducation & Formations. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, DEP, n° 24, 1993.

III.
PRATIQUES LANGAGIÈRES
À L'ÉCOLE / LANGUAGE PRACTICES
AT SCHOOL

Les formes de la transformation des textes littéraires par les enfants (à l'école tchèque)

IDA VIKTOROVÁ

Ma recherche fait partie du travail longitudinal du Groupe pragoise d'ethnographie de l'école. Je me consacre aux questions de l'enseignement scolaire de la langue maternelle et de la culture écrite en général. Actuellement, il m'intéresse avant tout de comprendre comment les enfants de CE2 et CM1 travaillent avec les genres textuels différents et quels sont les textes qu'ils produisent. Dans les deux dernières années scolaires, j'ai rassemblé quatre types de textes produits par les enfants:

- les rédactions (compositions) sur les thèmes libres;
- les textes-notes relevées des manuels scolaires (en science surtout);
- les textes-transformations des textes littéraires;
- les textes extrascolaires divers.

Dans cette communication seront présentée quelques aspects du traitement des textes littéraires (pour la plupart des cas ceux du genre narratif).

Tout d'abord, dans quelles situations scolaires ces transformations des textes littéraires narratifs ont-elles lieu.

Il faut dire que les programmes scolaires tchèques (en CE et CM1) ne disent pas explicitement qu'il faut apprendre aux enfants à faire un résumé, p. e. Au niveau du curriculum réalisé les maîtres diffèrent beaucoup dans la formulation de leurs exigences et dans les exercices donnés à faire dans leurs classes. A cet âge, le but essentiel de l'enseignement est de perfectionner l'acte de lire et d'amener les enfants à pratiquer la lecture.

Faute d'une tâche définie, d'une norme claire, les résultats dans le domaine du traitement des textes sont très variés. Dans certaines classes les élèves établissent sur la demande du maître chacun son journal de lecture (*čtenářský deník*), à savoir, un journal de leur lecture privée où ils peuvent choisir eux-mêmes le texte qui va être traité. Un autre cas représente la transformation d'un texte donné à tous les élèves en classe.

Le traitement lui-même est varié: parfois il suffit de reproduire dans le cahier le titre du livre, le nom de l'auteur et de dessiner une illustration. Parfois,

il faut écrire un texte plus long, p. e., élaborer un récit sur la base du texte original; après, on peut éventuellement ajouter un dessin. Ici, les maîtres demandent la réalisation de l'une ou de l'autre de deux formes principales: l'abrégé du texte (le résumé, p. e.) ou la paraphrase du texte. (Soit dit en passant, le maître, la maîtresse constate à la fin seulement si la tâche a été remplie ou non, et n'évalue guère la qualité de l'exécution.)

Naturellement, les maîtres se rendent pleinement compte du fait que la transformation des textes est difficile et soutiennent l'effort des enfants. Ils leur font faire plusieurs sortes d'exercices dans le but de les équiper des techniques et des stratégies pour le devoir (de traiter le texte d'origine et de construire à partir de celui-ci leur propre texte).

Première devise, les enfants doivent respecter et noter le titre du livre ou de l'article, et le nom de son auteur. Tâche facile, néanmoins beaucoup d'enfants oublient de l'exécuter. Il est pourtant important qu'ils adoptent dès aujourd'hui cette usance culturelle.

Beaucoup d'exercices visent explicitement à concentrer l'attention des enfants sur un niveau ou un élément choisi du texte littéraire original. Ce sont les exercices où les enfants travaillent soit avec le plan (le canevas) du texte, soit avec des parties qui ne présentent que l'action, l'événement dans le texte, ou encore seulement avec des connexions plus globales du texte (p. e. avec son sens).

Le travail avec le plan, nous pouvons le rencontrer très souvent en CE2 et CM1. Pour le moment, le plan apparaît plus comme un but d'apprentissage isolé et moins comme le moyen qui servirait la rédaction des textes des élèves. Il en va de même pour les autres procédés.

Pour la construction d'un plan, on utilise souvent les dessins et d'autres procédés intéressants, comme p. e.: *change ce plan d'images dans un plan verbal, écris un titre sous chaque dessin et raconte ce contenu, écris un titre pour chaque paragraphe et prends ces titres pour un plan* etc. Les enfants apprennent sans problème l'ordre, la succession des chutes nodaux dans le plan; souvent, par contre, ils se trompent dans le lieu, le placement de la pointe de l'histoire.

Les exercices avec les aspects non-actionnels des récits aident les élèves à faire à chaque fois une autre structuration du texte d'origine. Ainsi, on détache l'un ou l'autre trait, élément du fond du modèle, p. e. les personnages principaux, les qualités du héros, l'ambiance du récit etc.

Les enfants apprennent aussi à identifier l'idée du récit, son sens, sa morale ou son esthétique.

Ces exercices ont plusieurs propriétés communes. Comme nous l'avons déjà dit, dans ces exercices les enfants sont capables de distinguer les niveaux textuels divers et de travailler sur un niveau indépendamment du texte en sa totalité. Pendant ce travail les enfants construisent des textes nouveaux. Ces textes ont parfois un caractère différent, plutôt celui de la liste ou du tableau – voir p. e. la liste des personnages principaux. Les enfants se meuvent, en fait, entre genres textuels divers, et grâce à cette activité ils sont capables de les reconnaître mieux.

L'école veut apprendre à faire la navette entre les textes et à rendre ce mouvement de va et vient plus conscient. Nous pouvons voir la première tentative du mouvement en arrière (plus exactement, de la réduction vers l'expansion) dans les exercices où il faut, après être parti du texte littéraire pour un plan, pour un contenu, repartir vers un nouveau texte non-réduit. Pour le moment, ces opérations inversées et le mouvement entre des textes sont assez difficiles et les enfants ont besoin de l'aide de la part des adultes. Les enfants sont lents à comprendre le sens de ces exercices qu'ils trouvent formalistes et dont ils ne se servent pas dans leurs propres textes.

Souvent l'adulte, le maître, aide les élèves en formulant pour eux la tâche, en structurant leur activité. La maîtresse dit p. e.: *vous mettez dans vos cahiers qui a écrit ce livre, comment ce livre s'appelle, et qui est le personnage principal.*

Nous avons déjà assez d'informations sur le développement des enfants dans ce domaine: on peut citer les recherches de Fayol, Schneuwly, Gerhartz – Frank et d'autres. D'après ma propre expérience les enfants ont non seulement les difficultés de reconnaître des actions principales, les relations logiques dans le récit, le temps, mais aussi ils travaillent trop vite et se laissent impressionner par les éléments peu importants, mais attirants pour eux.

Maintenant je vais me consacrer surtout aux textes contenus dans les journaux de lecture.

Nous avons déjà dit que l'école ne demande pas explicitement aux enfants dans ce domaine de grands exploits. Néanmoins, la tâche de transformer un texte littéraire, de l'enregistrer de au journal de lecture est difficile implicitement, par elle-même. Ce devoir n'est pas suffisamment structuré et les enfants le doivent définir eux-mêmes. Mais ils n'ont pas assez d'expériences et de connaissances en matière de l'écriture des textes: c'est pourquoi ils construisent beaucoup de stratégies individuelles, ils improvisent dans la réalisation de la tâche.

Il faut mentionner avant tout les stratégies de la planification, du projet de texte.

Les enfants ne font pas de préparation suffisante de leur écriture, leur projet reste souvent trop simple (*je vais écrire que l'auteur, c'est xy, et puis je vais écrire ce que le livre raconte*). Ils ne travaillent pas avec un texte (de départ) en entier et ils n'ont qu'une idée vague de leur texte définitif. Ils n'utilisent point le plan (le canevas) du texte, le schéma ou le brouillon.

Ainsi, les enfants commencent à écrire tout de suite, sans essayer de faire de préparation, n'importe laquelle, et ils s'étonnent après de leur échec relatif. Ils ne reviennent pas souvent sur la phase du plan, mais au contraire, ils continuent même s'ils ne sont pas contents de leurs textes.

Il existe une minorité des enfants qui reviennent sur point de départ de leur rédaction et ils y réparent une partie, mais ils ne sont absolument pas capables de changer leur mode de travail.

Choisir un texte facile à traiter représente une autre stratégie. Quand ils sont dans une situation de choix, les enfants préfèrent les poèmes courts qu'on peut recopier intégralement ou les textes simples, les bandes dessinées, les journaux etc.

La tâche n'exige pas seulement que les enfants arrivent à une reformulation du texte littéraire original, mais qu'ils construisent en même temps un témoignage graphique de leur acte de lecture de ce texte. C'est déjà le genre du journal de lecture qui donne du poids à ce deuxième aspect.

A savoir, les enfants subissent le conflit de deux genres textuels. Dans le genre narratif, il faut transporter le récit dans la rédaction; dans le genre du journal, il faut démontrer la lecture de ce récit, porter un témoignage sur lui. Donc, la tâche exige que les enfants encadrent le texte original par un texte nouveau où ils marquent qu'ils travaillent sur un modèle, en écrivant son titre et le nom de son auteur.

Il y a des enfants qui, pour atteindre cet objectif, construisent un système d'expressions formelles; beaucoup d'enfants expérimentent pendant ces deux ans avec un éventail de ces formules.

« *C'est Josef Čapek qui a écrit ce livre* »

« *MADAME LARYFARY*

Betty Macdonald »

« *Auteur: Josef Lada*

Titre du livre: Les contes polissons »

Plusieurs enfants utilisent aussi une introduction rituelle, comme: *Le livre raconte (de)...* et puis ils enchaînent sur le contenu.

Une minorité des enfants ajoutent une évaluation du livre, une conclusion (*les petites histoires dans ce livre sont très amusantes* etc.).

En revanche, quelques enfants commencent à écrire un récit tout de suite sans noter de quel texte littéraire comme modèle s'est-il agi.

Les enfants n'ont pas « automatiquement » une idée claire ni de ce qu'est un abrégé (un résumé), ni d'une paraphrase du texte. Ils voient un abrégé souvent comme la possibilité de travailler avec une partie du texte, et ne le conçoivent pas comme la tâche de construire p. e. un résumé.

Les enfants n'ont pas encore assez de méthodes adéquates pour reproduire un texte, ils ne savent pas souvent comment on puisse transformer un texte de départ dans un texte d'arrivée, leur propre. Il s'agit plutôt du bricolage que d'une application des méthodes précises.

Cette situation, bien connue dans les recherches sur les enfants de cet âge, est désignée souvent comme la stratégie « copy – delete » (Brown, Day 1983). Les auteurs trouvent cette stratégie improductive, mais je ne suis pas entièrement d'accord avec eux. Et cela ni dans le domaine de définition de la tâche proprement dite, ni dans le domaine du travail avec le genre textuel. Mais peu importe: je veux montrer positivement, sans ambition polémique, comment les enfants traitent les textes dans le cadre de cette stratégie et avec quels résultats.¹

En effet, l'étiquette « copy and delete » contient plusieurs procédures distinctes.

Apparaît alors une des procédures: les enfants aiment bien copier, et même ils copient souvent à la lettre; mais si le texte est trop long ou le travail pas très amusant, ils s'arrêtent, souvent sans logique, et le récit reste inachevé.

Garçon (CE2):

« *Un chat venu de l'espace.*²

Le jour où j'ai rencontré Arthur, il était assis sur une poubelle à l'autre bout de notre rue. Il pleuvait et ses longs poils gris étaient tout raplatis. C'est ce que donnait à ses yeux une telle immensité: il ressemblaient aux phares de la »

Les procédures plus élaborées, logiquement supérieures, consistent dans l'acte de recopier des parties choisies du texte et en plus, de les relier ensemble.

Une troisième sorte de procédures consiste dans la paraphrase. Raconter quelque chose par ses propres mots, c'est très difficile pour les enfants de cet âge.

¹ Je veux rappeler aussi que les textes de départ sont souvent très longs. C'est une raison de plus pour ne pas sous-estimer la difficulté d'application de cette stratégie.

² Ici, puis encore pour le Chaperon rouge et pour le Cendrillon, je n'ai pas traduit les textes tchèques en français moi-même, mais j'ai préféré de reprendre certaines parties textuelles déjà faites ou des tournures françaises « canoniques » ou originales.

Ils préfèrent la copie aussi parce qu’ils ne trouvent pas leur propre texte satisfaisant: il est moins beau que le texte de départ et il ne respecte pas assez le genre.

Les enfants trouvent l’idée du genre textuel très importante. Ils répugnent à ce qu’un conflit entre le contenu et la forme de leur texte nouveau survienne. Les événements du conte de fée doivent s’exprimer par la forme du conte de fée, sinon ils perdent (pour les enfants) leur sens.

Les enfants reconnaissent le genre du texte souvent à partir de les expressions marquées (p. e. par certaines formules typiques pour les contes de fée par les particularités du lexique ou de la construction syntaxique d’une proposition, et ils veulent les utiliser dans leurs propres textes pour garder le style.

Je rappelle qu’André Jolles (1972) soulignait dans ses « Formes simples » l’importance des mots spécifiques pour les récits:

« On a coutume de dire que chacun peut raconter un conte, un Geste, une légende ‘avec ses mots propres’. Les limites de ces ‘mots propres’ peuvent, le cas échéant, être extrêmement étroites, comme on l’a bien vu pour la locution, le proverbe et la devinette. Dans la légende ou le conte, la Forme perdrait également sa validité, si l’on modifiait ou si on laissait de côté ce que nous appelons ‘geste verbal’. » (p.186)

Pour cela, quand les enfants travaillent avec les récits, principalement avec les contes (c’est le cas fréquent), ils utilisent souvent les expressions marquées, surtout les formules. Moins ces formules sont ordinaires, plus elles attirent les enfants. Les enfants aiment notamment les formules qui se répètent. Parfois, cela va si loin que les formules forment la plus grande partie de leurs textes. Comme c’est évident dans cet exemple (transposition dans le contexte français):

« *Le petit Chaperon rouge*

Il était une fois une petite fille de village. On l’appelait le petit Chaperon rouge. Qui est là? C’est votre fille, le petit Chaperon Rouge, dit le loup. Tire la chevillette, la bobinette cherra. Qui est là? C’est votre fille, le petit Chaperon Rouge, dit le petit Chaperon Rouge. Tire la chevillette, la bobinette cherra. Ma mère-grand que vous avez de grandes oreilles. C’est pour mieux écouter. Ma mère-grand que vous avez de grands yeux. C’est pour mieux te voir. Ma mère-grand que vous avez de grandes dents. C’est pour te manger. Loup mangea le petit Chaperon rouge. »

À part des formules, les enfants aiment utiliser d’autres éléments du texte de départ encore. Ils mettent dans leurs textes, dans leurs rédactions beaucoup

d’éléments accessoires au détriment des actions principales. Les déformations sont les suivantes:

- on ne met que les choses croustillantes, problématiques ou interdites, à thématique vulgaire ou érotique;
- on préfère à l’excès les scènes dramatiques ou romantiques, presque sentimentales; la description dramatique peut être tellement attractive que les enfants n’écrivent que ces scènes.

Ex. (fille de CM1):

« *Le Corsaire Noir a dit: c’est la place où mes ennemis ont tué mes deux frères – Le Corsaire Rouge et le Corsaire Vert* » (et cela représente le résumé entier du livre);

- on ne cite que de petites histoires secondaires qui remplacent ainsi la ligne de l’action générale;

- la chute: on oublie de la mettre ou on la place trop tôt; la chute peut aussi chevaucher sur les autres actions. Voir le garçon qui démontre dans son texte qu’il a compris le récit, qu’il a découvert justement la chute:

« *Le chevalier Bajaja*

Le chevalier Bajaja avait un cheval, au fait ce cheval, c’était sa maman. Mais, il ne le savait pas. Et ce cheval dit – viens avec moi. Et le chevalier Bajaja libéra 3 princesses d’un ensorcellement et puis il s’en alla vers le château et il dut se battre sur son cheval. » (le résumé complet);

- les enfants y mettent souvent les éléments qui sont intéressants au point de vue d’identification sexuelle comme *les armes, les batailles, les copineries* etc. pour les garçons, et *les mariages, les amours, le maquillage, les robes* pour les jeunes filles; ou les détails intéressants, bizarres ou sublimes tout court (« *la crèche de Noël contient 365 figures* »);

fille de CE2:

« *...Moi, je mettrai mon habit de velours rouge et ma garniture d’Angleterre. Moi, dit la cadette, je n’aurai que ma jupe ordinaire, mais par contre, je mettrai dessus mon manteau à fleurs d’or et ma barrière de diamants...* » (résumé du *Cendrillon*);

- quand les textes de départ contiennent les listes ou les énumérations, les enfants reproduisent ces passages dans leurs textes.

Deux garçons de CE2:

« *Un poussin*

Dans la ferme il y a des chevaux, des vaches, des cochons, des moutons, des chèvres, des lapins, des dindes et aussi des poules... »

« *Le petit ogre*

J'ai mangé le pot de lait, la miché de pain, le paneton de galettes, la maman avec son ruet, le papa avec sa grange, la fille de ferme avec ses brocs, et maintenant, c'est toi que je vais manger... »

La plupart des textes dans les journaux de lecture sont des copies, souvent assez longues. Les textes – paraphrases sont plutôt serrés, écrits en style télégraphique, aux phrases simples et pauvres, les formules complétant le texte. Nous pouvons constater la différence entre ces textes et les compositions libres où les enfants ne sont pas obligés de respecter le modèle littéraire et où ils construisent leur texte d'une manière plus simple.

Nous avons déjà dit que les enfants préfèrent souvent la stratégie « copy – delete » et que cette stratégie est souvent regardée par les chercheurs comme improductive. À notre avis, les enfants sont capables – dans le cadre de cette stratégie – d'obtenir des expériences intéressantes et assez importantes. Mais, dans toutes les stratégies, le devoir force les enfants à trouver des positions nouvelles vis-à-vis du texte écrit, à définir des tâches diverses vis-à-vis du texte de départ (surtout vis-à-vis des textes littéraires qui sont très complexes) et à expérimenter avec des méthodes différentes.

On sous-estime souvent les idées, le travail et les résultats liés à cette tâche. P. e. on considère comme normal que les enfants soient capables, n'importe comment, de transformer un texte de départ dans un texte nouveau. Leur travail ne comprend pas de procédures précises au sens scolaire du terme (p. e., comme c'est souvent le cas pour un devoir de mathématiques), mais d'autre part, cette absence de prescription permet d'utiliser un éventail de méthodes alternatives (grâce à cela, p. e., on n'est pas capable de limiter ou d'anéantir la diversité des niveaux ou couches textuelles de l'original, on essaie d'imiter, de respecter le genre etc.). Au contraire, une réduction non-désirable puisse se produire quand les enfants obtiendraient trop tôt un entraînement spécial dans le domaine de l'analyse de texte.

Bibliographie

- BROWN, A. L., DAY, J. D., JONES, R. S. (1983) The Development of Plans for Summarizing Texts. *Child Development*. 1983, 54, p. 968-979.
- BROWN, A. L., DAY, J. D. (1983) Macrorules for summarizing texts. The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1983, 22, p. 1-14.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*. Paris, Neuchâtel: Delachaux a Niestlé, 1985.
- FAYOL, M. (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

GAVORA, P. (1992) *Žiak a text (L'élève et le texte)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

CHARTIER, A. M., CLESSE, CH., HÉBRARD, J. (1998) *Lire/écrire 2. Produire des textes*. Paris: Hatier, 1998.

CHISS, J. L., LAURENT, J. C., ROMIAN, M., SCHNEUWLY, B. (Eds.) (1991) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1991.

JOLLES, A. (1972) *Formes Simples*. Paris: Editions du Seuil, 1972.

The Interaction of Speech Norms in School Communication

ROMANA PROUZOVÁ

Almost all languages of the world are used for both the spoken and the written communication; the first one being gradually and naturally adopted by speaking, listening, so by means of all-life using, the second one being learned under the direct influence of mass-media, and especially through schooling.

Unfortunately, the language of spoken communication involves at least two variants: the spoken language of everyday use (interdialect, dialect), non-standard language, and the spoken language of official communication, standard language.

When starting school children are endowed with the language of everyday communication (all at different levels) as well as with a certain awareness of the spoken language of official communication – standard language.

Standard language is said to be the official and almost only language of schools. As far as written communication is concerned, there is no problem. All elements of non-standard language can be considered as a mistake, of course except for informal writings, which do not occur in school very often. But what about school spoken communication? Generally we can say: “Yes, standard is the official language of school communication and it is predominately used in all formal expressions”. But is the standard language really the only language of school communication? And how do children come to terms with this? How do they feel about the preference of standard language? And is it easy or even possible for them to use the standard language in all situations where it is required?

In the Czech Republic it is Czech language which is used and this involves two variants as follows: the speaker can choose between the spoken language of everyday use (interdialect, dialect), non-standard Czech, and the spoken language of official communication, standard Czech, **the second being based on written language**. The knowledge of the double status of the norm of language comes to children undoubtedly during pre-school years. (It is

dependent on the influence of mass-media, pre-school attendance or non-attendance, it depends on the family and so on.) The real awareness of the fact that there are, at least in a certain sense, **almost two languages**, two varieties within their national language – one for home and the other for school, institutions and official communication – comes to children **with school attendance**. Some children of early elementary school age are prepared for this better than others, but with school attendance all of them have to come to the conclusion that there are two varieties of national language or even almost two languages in spite of the fact that **they do not know exactly why**.

The process of getting both mentioned varieties is rather different. The problem seems to be based on the **essential difference between the general written and spoken language**.

Now, let me briefly introduce you to the historical perspective of the development of the Czech language; to explain the differences between the spoken Czech of everyday communication and the spoken language of official communication. For historical reasons there is a great discrepancy between the spoken language of everyday communication and the written language – which formed the basis for the spoken language of official communication – in contemporary Czech. The discrepancy exceeds the standard difference between the graphemics and phonemics. It concerns phonology and morphonology as well. Contemporary written Czech language as well as the spoken language of official communication is a kind of artificial construct which has its origin in the last century and which is still gradually developing, but apart from the language of everyday communication. A basis for modern standard Czech, codified at the beginning of the National Revival, was provided by Renaissance Czech – the literary language, not by the standard usage at that time. This is the reason why standard Czech was not used spontaneously. Czech scholars paid great attention to it, but they lacked a consistent theory of cultivation, so Czech had been exposed to purists' activities for a long time. Later in 1932, members of the Prague Linguistic Circle developed a functional Theory of the Cultivation of Language, which meant an explicit rejection of the purist criteria of language correctness. They suggested a functional principle of language regulation, which would bring standard Czech closer to the contemporary standard usage and thus overcome its historical disadvantages, i. e. the discontinuity of its development. Functionality being a general concept, the language norm was defined as a set of language means used regularly and considered obligatory by members of the speech community. The theory of language norm at that time had been

based on two entirely different sources: partly on the practical language use requirements, which meant the need to formulate new principles of language regulation, partly on Saussure's theory, especially on its dichotomy *langue* – *parole*. The Prague School's concept of norm had then one specific feature, which can be called a double status of the norm: the concept of norm in general and the standard norm, the norm of standard language. The language norm in general, which concerns the language of everyday communication, includes all the language means used on a regular basis by a speech community. The norm of standard language, which concerns the language of official communication, standard Czech, contains only the means of standard language. The theory of the cultivation of standard language had the character of a programme from the beginning. Its objective was to strengthen the functionality of the communication by means of standard language. The requirement of the intentional observance of the standard norm was just based on this premise. The crucial problem of the Czech language culture at present, however, seems to be the growing distance between the codified standard norm and the language of everyday communication. Its origin lies in the breach of the natural development of language in the course of the codification of modern standard Czech, which resulted in the insufficient embedding of standard Czech in the minds of Czech speakers. Today, with the extension of the space for non-formal (non-standard) diction, Czech speakers lose a sense of the obligatoriness of standard means. Consequently, the embedding of standard means in their minds is still weakening. The growing distance between the codified norm and the language of everyday communication raises even more questions to what extent standard Czech should be a regulated variety. In any case the spectrum of the language means used in spoken communication is wider: from standard via semi-standard to non-standard means. **The mingling of the standard means with non-standard ones ("code switching") within one text, utterance, or even one word is one of the features typical of contemporary spoken communication as a whole.**

In spite of the facts mentioned above standard Czech is considered to be the official language of schools, institutions and official contacts and it is predominately used in all these consequences.

Nevertheless, there is a great general discrepancy between the process of acquiring and further developing the speech ability and the ways of spoken communication of everyday use on one hand and the ways of learning how to communicate by the spoken standard language or even written language on the other. Communication by written language is in every social group, or nation

one of the most highly organised, directed, unified processes taking place not only during the school years, but life long. The knowledge of both the written and the derived spoken language of official communication and the process of acquiring the proper devices then, belong among the conscious, long-term processes. The spoken language of everyday communication and the acquiring of it, on the other hand, has its own specific and partly different rules. It is usually acquired spontaneously, through the mediation of social contacts, human interaction. So, the language of everyday verbal communication, non-standard Czech, is mastered spontaneously, it is based on usage. The spoken language of official communication, standard language is not mastered quite as spontaneously and easily and that is the reason why it is not so strongly supported by usage. It has a higher degree of its obligatoriness, which is perceived as correctness.

The learning process of the spoken language of everyday communication by young children in the Czech Republic, probably as well as in other countries, then, is a highly spontaneous process based mainly on the interaction with adults, as well as peers. It is first of all the experience of language within the family and during the pre-school attendance that elicits and modifies further language behaviour of children. Variations in environment, particularly variations in the interaction between the parents and the infant, influence idiolect of the child. As a listener and speaker interacting with mature language users, the child is able to learn very quickly an enormously complex set of rules of spoken language.

Every child starting school in the Czech Republic then predominately uses spoken language of everyday use – interdialect or dialect, so the non-standard Czech, as well as he or she has the knowledge about the existence of the spoken language of official communication; shortly they know about the “different language” of official communication, partially they are able to use it, they are more or less aware of the double status of their national language. Not consciously and globally, rather subconsciously and partially; they notice some different elements of both systems. They try to ask what the differences are and it predominately depends on the family background how deep his or her knowledge of the standard language (written as well as spoken, but predominately the spoken one is preferred at that times) is or would be before school attendance.

Then, during the school years, the great attention is paid to the cultivation of the spoken (side by side with the written) language of official communication. The children learn the relationship between the written language and the

spoken language of official communication, which is the beginning of real and conscious awareness of the differences in the framework of the two varieties of the Czech language.

The process for active learning the spoken language of official communication is not a one day question (in spite of the similarities between the two varieties) – children have to learn to recognise situations requiring language of official communication, as well as they learn to develop it gradually as they have done in times when they had learnt non-standard Czech, or, more precisely, as they would do in case of learning of another cognate language. The similarity of both varieties has its strong points as well as its weak ones. First of all the child has to learn or ensure the basic distinctions of both systems – some of them, the common differences, can be applied generally and they are typical for both systems. (The following examples of non-standard language are taken from common Czech, the dominant interdialect of the Czech language.):

- the different endings of adjectives (for example “*velký – velkej*”; non-standard “*-ej*” differs from standard “*-ý*”, the meaning is in both cases the same: “*big*”, the difference is formal, of style
- the prosthetic or inserted “*v*” in cases like non-standard “*vokno*” and standard “*okno*”. The meaning is in both cases the same: “*window*”. (It is like “*e*” in Spanish word “*escuela*” which came from the Latin word “*schola*”; the added letter is not based on etymology.) Both words have the same meaning, the difference is of style; it is impossible to write “*vokno*” at least in formal written communication, the word should not be used as a part of spoken formal communication.
- as far as Prague speakers (because I would like to speak about Prague school children) are concerned the open pronunciation of vocals (*i – e, e – a*) is typical. Some other differences are things of experience, knowledge of them is dependent on the quality as well as the quantity of language practice: “*batoh*” – “*ba’oh*”, (palatal “*ř*”, the meaning is again the same: “*bag*”), etc. So, the overwhelming majority of the differences are subject of phonology and morphology, they are given by the phonological development of the spoken language of everyday communication on one hand and by the codification of the elderly stage of language in case of standard language on the other. It is also necessary to say that there is no problem with understanding, the differences are formal, stylistic. Syntax is practically the same.

The children also have to learn to distinguish between situations in which it is better to use the standard language rather than the non-standard one (code-

switching). In spite of the fact that the standard language is the official language of school, we cannot say that it is the only language used in these situations. The non-standard is used as well. Not even teachers speak only the standard Czech; it would be unnatural and a bit affected.

The children I would like to speak about are from a Prague school; now they are aged 9 –10. The sample consists of about 20 pupils from the fourth class, first grade, (but they have been monitored from the first class). Their teacher is a woman aged 35; during the lessons she speaks predominately standard Czech, but she uses also the non-standard language, especially in situations as follows: comments on pupil's behaviour or knowledge during the lesson as well as during breaks, non-formal speech during the breaks and other occasional uses.

Now let's concentrate on the children's spoken language. It is necessary to say that in the overwhelming majority of cases the children speak the non-standard language first of all during breaks as well as during lessons if they are for example asked to narrate something they have experienced, to formulate something in their own words. This language is easier and more familiar for them. What happens if they are directly asked on occasions mentioned above to narrate in standard Czech? Usually they start to speak in the standard language, but very soon they fall into their familiar language, non-standard, and then they try to return to the formal language again (and again and again). They practise so called code-switching. The reason is that they are not used to speaking standard in their own life consequences, to formulate common events in standard. More likely they reserve this for school topics, for imitating mass-media or for another more formal speeches or their parts (in spite of the fact that not even in these occasions the standard is used only). Sometimes I have a feeling that it is a kind of self-study when the children are repeating, for example, some utterances from the politician's speeches or more often the utterances from the TV weather forecast in more or less the same form as they have probably heard before. Sometimes the children's speech of this kind (usually taking place during the breaks as a kind of a play) was formally perfect, the language was perfect, but it made no sense. It looked like the children would be fascinated by the form while the content bounded on the standard norm would be far less important for them, perhaps because they probably did not very often completely understand it. The interesting question would be if it is valid also in case of situations of education.

The fact is that we can hear the standard language, from the side of children, both during the lessons as well as during the breaks and, as it was said before, it is reserved predominately for certain situations and occasions as well as for

shorter texts of a more formal nature. But it co-exists with non-standard language, both variants are mingling together, they are the subject of code-switching.

The most frequent situations in which the children naturally used standard language:

During a lesson:

- narration (1) - reproduction of a concrete text they have read together before, performed practically in the same words in which it have been previously presented
 - very often makes no sense on the opposite of a good form
- narration (2) - reproduction presented in their own words, higher level, only a few children are able to do that, it is typical for the reproductions of the short parts of a story
 - very often makes sense, good form
- definition (1) - reproduction of a definition; first of all in mathematics (presented in the same words)
 - it occurs that form is perfect, but the child does not understand the meaning, he or she is not able to "translate" it into his or her own words (of non-standard language) or even to use the definition in practice
- "definition" (2) - reproduction of a part of teacher's performance; it is usually formulated in the same words while the meaning is sometimes misunderstood

During breaks:

- within the interaction with adults in which the adult is speaking standard Czech
- in topics which are connected with lessons (a kind of reproduction again)
- conventional school games: if child tries to perform like a teacher, politician; or in case of reproducing mass-media news, weather forecast, etc.

Some common features were found:

All texts spoken predominately in standard language were always a kind of reproduction of something previously formulated in standard language, speeches were very often of a short nature and they were very often complemented with the elements of non-standard language. It looks like the children were using complete statements previously formulated in standard language they have heard somewhere else and then they enclosed them into

their non-standard speech more likely than they composed the speech formulated in standard of single standard elements. Both varieties were then always mingling together.

It seems that:

During the first school years (the first grade, children from 6-10), as we could see also on the basis of our research, the children are exposed to the intensive, directed influence of the standard language, the official language of schools and “institutions”. Greater attention is however paid mainly to the written language (and the literary language), which is the new “branch” for the young pupils and which is taken as an educative “core” at the beginning. The conscious development of the spoken ability in standard Czech as a part of the spoken communication is being left aside. Standard language is used and when it is used by children it seems to be a means of imitation, reproduction or the copy of something. If attention is paid to spoken standard language, the concentration is on the development of ability to create or even reproduce the long texts or their parts, very often based on the scheme of written language, rather than to the development of the natural dialogue. If the attention is paid to the dialogue, it very often tries again to copy the syntactic constructions of the written language. (At school we can still very often hear from the teacher’s side: “*Say it in complete sentence*”, although we know, that it is not possible to use only complete sentences within the spontaneous dialogue, because from the point of view of the communication – or the conception of the communication – some parts could be redundant, spontaneous speech being full of ellipses, unfinished statements and so on.) The school cultivation of speech ability within the language of official communication or even potential courses in that field come against the until relatively small theoretic knowledge. Nevertheless, although children are not directly exposed to the lectures of “cultivated speaking and communication” or even rhetoric, standard Czech comes through overall process of education, especially of the first grade. The impact results in practical awareness of double status of language as opposed to the previous more or less vague notion of it. Children gradually learn the fact that the relatively new form (or the conscious use of it) is very often bound with new contents, as well as, that this form fits to some context more than to the other and they try to use it by means of imitation and reproduction (copying).

The question remains, what happens in the children’s minds when they are suddenly exposed to the intentional influence of the standard language, but they are not taught directly the differences. We can still only assume how they feel

about the impact of standard language at school. Is it too sudden? How do they come to terms with it? Is it a kind of invasion? Is standard Czech a completely or only partially different language for them at that times? According to our research it appears that in the speech of children of early elementary school age is already very frequent the so-called code-switching. This makes no difference in the comparison with adult speech although the proportion of the elements of both varieties is different. Standard language, at least at the beginning of school attendance, is also very closely bound to the school topics, but the volume of “contents” is being gradually broadening. The children’s speech performance is, of course, also dependent on the level of speech performance of the teachers as well as of other adult speakers.

It seems that standard language is not a common thing for children at least at the beginning of school attendance. The teacher’s utterance: “*At school we speak standard Czech, children*” – has its own limits. Children are not able to switch and to use only standard language as well as adults do not do that; code-switching being then a typical feature of contemporary spoken communication as a whole.

References

- GAGE, N. L., BERLINER, David C. (1998) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
- KOŘENSKÝ, J. (1992) *Komunikace a čeština*. Praha: H&H, 1992.
- MURRAY, S. O. (1998) *American Sociolinguistics: Theorists and Theory Groups*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publ. Comp., 1998.
- NEBESKÁ, I. (1996) *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum, 1996.
- REBER, A. S. (1985) *The Penguin Dictionary of Psychology*. Penguin Books, 1985.
- SGALL, P., HRONEK, J. (1992) *Čeština bez příkras*. Praha, 1992.
- SKINNER, CH. E. (ed.) (1959) *Educational Psychology*. 1959.
- STARÝ, Z. (1995) *Ve jménu funkce a intervence*. Praha: Karolinum, 1995.
- WOOD, Margaret, E. (1973) *Children: The Development of Personality and Behaviour*. London: Harrap, 1973.

Lexicographic Practices of Primary School Pupils

MIROSLAV KLUSÁK

Passportisation of Data

Talking about the primary school pupils I shall be referring to the class I started to observe in one Prague basic school in 1994. It was the year the children began with their obligatory schooling in the first grade. My work was a part of a longitudinal ethnography of children in school age conducted by the Prague Group of School Ethnography.¹ The class consisted of 20 girls and 10 boys.

The experience with pupils' lexicographic practices I want to analyse consists of the notes of their answers to the questions in the Vocabulary sub-test of the Stanford-Binet intelligence scale (third revision). I tested 30 children in the first grade and 29 children in the second grade. The average age of the children in the time of the testing in the first grade was 7 years 2 months (ranging from 6;7 to 7;11). The average age of the children in the second grade was and 8 years 3 months (ranging from 7;7 to 9;1).

I decided to start the analysis only with the words to which 100% of the children were able to give a correct explanation in the first grade already. Thus I strive to focus only on the quality of the ways children were explaining the meaning of the given words and on the variability of this quality in the group and in the elapsed time. In the first grade all the children were successful when they had to say what is the meaning of the word “an orange”, “a rest”, “a dressing gown”, and “a cane”. The following analysis is thus concerned only with 236 cases of pupils employing lexicographic practices. It is therefore only a first bite of a more expanded and still expanding task, as the sub-test

¹ An interest group adjoined as a division to the Department of School and Educational Psychology of our Faculty of Education. More about the longitudinal in: Pražská skupina školní etnografie. *První třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 – leden 1997 “Žák v měnících se podmínkách současné školy”*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.

consists of 45 words, the children were tested in the third and fifth grade (using the fourth revision), and we plan to test them several more times before they end their obligatory schooling in the ninth grade. Likewise, the analysis should be considered as tentative, as my original background is in psychology and not in linguistics, semiotics, or poetics which would be more proper for tackling “lexicographic practices”.

Why then the conceiving that the children answers to the question “What is the meaning of...?” are cases of lexicographic practices? Isn’t it foolish considering my background and the possibility of being accused of introducing an excessive neologism? Shouldn’t I, instead, stick to the conventional “defining concepts”, which is well established as a theme in general as well as in child psychology, and which would, maybe, even be more accurate? To answer these questions I have to undertake a short excursion in general psychological theory, which should help me to defend, explain or at least rationalise my dislike for approaching the analysis of children’s answers with the perspective of the category of “defining concepts”.

In a recently published Czech translation of a prestigious manual of psychology I can read in the chapter on Thought and Language about the critical discussion among the defendants and opponents of the linguistic relativism hypothesis.² The author³ writes, that he presupposes that words express existing concepts, that in our mind must exist a conception of a certain difference before the name which embodies it is created, and that, though the relevance of this embodiment can not be underestimated, the idea that people are thinking and perceiving in different ways due to speaking different languages decidedly can not be accepted as proven. Thinking this over to the end, when my children present different words and propositions in their answers, I should presuppose it does not have to mean they are thinking differently, that they define concepts in their minds in different ways, because they can be just expressing themselves differently in speech, they could be just using different “bodies” for the same concept. And I believe that this certainly is a possible thing to happen.

What I, however, could observe and note undoubtedly, what I can analyse, compare and qualify without having to abstract from the factual form of the children’s activity, and subsequently presuppose uncertain match between the

interior and exterior activities, was children’s **speech**. Then, I can be more accurate, it was the **spoken answers to my questions, by which children explained the meaning of a certain word** (which, I admit in accordance to the cited general psychological theory, may or may not be identical to defining the concept embodied by the given word). I can, afterward, allow myself to certain generalisation, though not necessarily abstraction from the factual form of the given activity, and consider this activity as **similar to written explanation of word’s meaning in a monolingual dictionary produced by professional lexicographers**. And, thereafter, I can be more accurate in expressing myself, and say, that I had the opportunity to observe and analyse **cases of lay lexicographic work**; and I can focus my analysis, comparison and qualification on the **employed procedures**. Considering the variability of these procedures in time I can think of observing and analysing cases of **lexicographic practices**, though with a very poor idea about **how** typical/exceptional the observed procedures are for particular children.

Now I think I have satisfied the obligation to defend the theoretical possibility of this perspective, to defend its logical legitimacy. What remains to be found out is the theoretical productivity of this perspective, its pregnancy.

Presentation of Data

First, the notes of children’s answers are not so lengthy to foreclose their presentation in full text. (See the Appendix; the letters in the brackets stand for initials of pupils’ names.) The reader can thus make his own analysis, control my analysis and asses the validity of its results considering how truncated the original children’s answers are in my notation (and my translation to English). I believe though, that the deformation involves mostly the span and not the contents of children’s speech.

Second, I would like to go through the notes of the answers the pupils gave me to the question about the “orange” here and now, to assure the reader has an idea, a feel of the experience I am talking about, and because they are the logical departure in my search for analytical questions.

“What is the meaning of the word ‘an orange?’” in the first grade:

fruits (BJ), *fruits* (BM), *food*, *orange-coloured*, *round* (DF), *is eaten* (DK), *orange ball, which is being eaten* (FM), *fruits* (HB), *it is eaten, it is round* (HG), *fruits* (HM), *food* (HP), *fruits* (HT), *fruits* (JE), *crop, is peeled, is eaten* (KI), *fruits* (KJ), *round fruits* (KK), *such a ball, is eaten and is orange-coloured* (KIP), *it is for eating, is round, orange-coloured* (KN), *it is round and it is eaten* (KP),

² ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. G., SMITH, E. E., BERN, D. J., NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, pp. 352-353.

³ I suppose it is E. E. Smith and that he is likewise the co-author of the at the same place recommended review of the research on concepts – SMITH, E. E., MEDIN, D. L. *Categories and Concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

fruits (MK), fruits (MM), fruits (MT), fruits (NA), it is eaten, must be peeled, has orange-colour (PB), fruits (PR), orange-coloured, is eaten (RJ), fruits (SchM), food (SJ), fruits (SM), round fruits (ŠL), round, orange-coloured, and it is eaten (TK), it is for eating and it is simply a little ball (VH).

“**What is the meaning of the word ‘an orange’?**” in the second grade:

fruits (BJ), fruits (BM), orange-coloured and juicy (DF), such round vitamined, orange-coloured and juicy (DK), fruits (FM), (HB -transfer to another school after the first grade), fruits (HG), fruits (HM), for eating (HP), fruits (HT), fruits (JE), fruits (KI), a noun, fruits (KJ), fruits (KK), fruits (KIP), food (KN), fruits (KP), fruits (MK), food (MM), fruits (MT), fruits (NA), fruits, such a orange-coloured little ball (PB), grape (PR), vegetables (RJ), fruits (SchM), food (SJ), fruits (SM), fruits (ŠL), fruits (TK), fruits (VH).

Analysis of Data

Searching for Analytical Questions

Now why should I search for analytical questions, when I have already preannounced my interest in the qualities of the lexicographic practices employed in the analysed answers? The reason is, that when I consulted the theory of lexicography at hand⁴, I found out I don't understand those authors, who assert, that describing *word's semantic signs*, describing *relevant semantic elements or features*, describing *the hierarchical structure of semantic symptoms* when explaining *the substantive//cognitive//conceptual//notional meaning* is doing something else then employing **the paradigm of logical definition**. Rather I feel to understand those, who argue, that all methods distinguished by lexicographers are a certain employment of logical definition. So, and likewise, I found out, that I am not able to distinguish satisfiably among the examples of lexical explanation and its alternatives – description, periphrasis, parable, gloss. I ended up, in sum, with the impression that the theory of lexicography does not offer means of qualitative differentiation among the lexicographic practices, that what it offers are only not at all evident distinctions of variants of logical definition, or the so called simple definition, with more or less of “logical accuracy and completeness”.

But then this conclusion does not have to be absolutely insensible, considering what R. Jakobson writes on the metalanguage: *metalanguage*

generates lines of equivalent units, wherefore it combines synonym expressions into predications of equality: A=A (A mare is a female horse).⁵ Regarding the formalisation, the embodiment, the employable practices perhaps could be, after all, considered as resting only in the link verb “is” – if that stands for the formalisation, for the embodiment of predicating equivalence, of a combination which signifies equality. The rest could thus be a matter of pure logical accuracy and completeness of contents, of the right assignment of the *genus proximus* and *differentia specifica*, of **accuracy and completeness of defining concepts**. Though I shall follow this lead a little further, to show that for my children as lay lexicographers the situation is a somewhat more complicated, I would argue it is not the only lead suggested by Jakobson's account on the character of metalanguage.

Not only that this author claims that all six linguistic functions (emotive, conative, poetic, cognitive, metalinguistic, and contact) take part in every speech event, not only that he states that the metalinguistic and poetic functions are in a mutual relation (as *poetry and metalanguage are mutually in a diametrical opposition: in metalanguage the line is used to establish equality, in poetry the equality is used to establish the line*)⁶, and not only that he explicitly speaks about the act of attaining the relation of equality formally, he likewise specifies the formula for metalinguistically generated “lines” as “A=A” and not “A=B”. Jakobson's formula, I would argue, calls for a different distribution of the formal and contentual operations then I have inferred previously. If the only (meta)linguistic operation rested in the link verb “is”, the generated “lines” would have to end up as tautologies – “A mare is a mare”. The “right” side of the equation thus presupposes either the existence of pure synonyms or **a construction of a different linguistic unit of equivalent meaning**. I reckon this inference is in accordance with the perplexity of some of the professional lexicographers when they acknowledge that their situation is similar to “*a painter who should explain his creative intention in a particular picture with a drawing again*”⁷, or with de Saussure's theory about the value of a linguistic unit being determined by the difference from the others in the whole system⁸. Thus I think it can be considered as evident, that a noteworthy arsenal of poetic figures is inevitably employed. As the basic of these I hold the use of

⁴ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1978; *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1989; *Manuál lexikografie*. Jinočany: H&H, 1995; *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997.

⁵ JAKOBSON, R. *Poetická funkce*. Jinočany: H&H, 1995, p. 83.

⁶ Ibid.

⁷ *Manuál lexikografie*. Jinočany: H&H, 1995, p. 74.

⁸ DE SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 1996.

a word in a figurative sense – as a metaphor, irony, metonymy, and synecdoche. Their use as such, in principle, is signified by the whole “line” considered as a linguistic meta-unit, as a specific linguistic form. (The understanding of the “horse” as in hyperonym/synecdoche relation to the “mare” is thus signified by the whole sentence, by its signified – “A=A”.)

Terminological Perspectives

As I mentioned previously, I can abstract from the differences in the linguistic figuration of contents. For example, I can consider the answer “*it is round*” and the answer “*a ball*” to be of one category, or the “*it is for eating*” equivalent to “*food*”. I can consider it to be irrelevant whether the categorisation of the orange is articulated in nouns or by a super-generalising pronoun “it”. I can thus consider it to be irrelevant whether the category is articulated as a proper genus or as a predicate of quality or action. I can then evaluate the answers on the grounds of the traditional psycho-logical imperative, which is calling for maximum generalising proximity in defining the concept. (In a simplification of the aforementioned opposition of logical accuracy and completeness, I would be focusing on the “accuracy”.) And then – regarding “*the orange*” – I can claim that “*a ball*” or the quality “*orange-coloured*” is logically farther than “*food*”. I can then continue in claiming that “*food*” is farther than “*fruits*”, “*fruits*” are farther than “*fruit*”, and “*fruit*” is farther than “*grape*” (or berry; the complement to stone fruit and pome). I can then compare the 16 cases of “*fruits*” in the first grade, with the 22 cases of “*fruits*”, “*fruit*” and “*grape*” in the second grade. Finally, from this comparison, I can infer, that **the cultivation of children’s lexicographic practices follows the trajectory from using the more logically distant, more general, to using the more logically nearer, more specific categories in defining a concept.**

Alas, this conclusion is not the whole story at hand. It does not work in the case of the “*rest*”, the “*dressing gown*”, and the “*cane*”. And to be frank, I even had the opportunity to note a shift in the case of the “*orange*” from the “*fruits*” in the first grade to the “*noun*” in the second grade, which I consider to be a shift to the more general, the more distant. The lesson to be learned is, that the logical accuracy thus conceived may not be the only problem at stake. The data rather call for recognising that: (1) the logical distance is relative to **the employed terminological perspective**, and (2) there exists the possibility of alternative and maybe even competing terminologies. I can thus reconsider my former inference, and conclude, that: (1) **in the case of the “orange” the**

children likewise shift their perspective from the terminology of elementary physics to that of the gastronomy in accordance with the school instruction I could observe, and that (2) the children are liable to surrender this perspective to the terminology of the biology, as the time for the instruction of this subject expands in the third and fourth grades.

Now this line of analysis seems to fit well the tracing of the cultivation of lexicographic practices by school instruction and by the political struggle of cognitive disciplines in our linguistic community. The further following of this line seems tempting and overwhelming at the same time. Nevertheless, it seems to have a very disturbing catch in ignoring the specifics of categorising thought “embodied in verbal language” (as opposed to embodiment in other symbolic systems), in ignoring the substantial difference between predicating a quality to an object and predicating it the identity of a category; if the pronoun “it” in the analysed answers is valid not as “a thing” but as “the thing”, if its function is predominantly “ostensive”. In other words, maybe I should reconsider the advisability of abstracting from the linguistic figuration, and rather abstract from the “pure contents” instead. I would then have to differentiate between the answer “*it is round*” and the answer “*a ball*” or “*it is for eating*” from “*food*”; not only on the grounds of the logical imperative of defining concepts by means of categories (understood as including the imperative requiring the category to find its proper verbal form), but on the grounds of the general pattern of a metalinguistic statement as well (if I understand that such a statement is declaring the equivalence of meanings of two different expressions).

Poetic Traditions of Metalanguage

Having in mind the outlined theoretical perspective for the first grade, I can include into one category answers like: *fruits; round fruits* together with *food; food, orange-coloured, round; crop, is peeled, is eaten; such a ball, is eaten and is orange-coloured; orange ball, which is being eaten; it is for eating and it is simply a little ball* etc. Thus I end up with 23 answers in which a real attribution of **new substantive identity** to the “*orange*” is taking place. The children are declaring the equivalence of two expressions differing not only on the level of the signifying (as with pure synonyms), but on the level of the signified as well. I should note, that to be able to understand this equation, I must presuppose the operation of the use of *fruits, food, etc.* in a figurative, tropical sense. I can understand them only as poetic tropes, as **synecdoches** in this case. And I understand that using tropes, especially synecdoches of the type *totum pro parte* or *pluralis pro singulari*, is using them as the linguistic

corespondent to the Aristotelian *genus proximus* for “pure contents”, for psycho-logical pure, non-embodied mental operations. The seven remaining children can then be qualified as using **immediate predication of qualities** (including purpose and/or action) **to the “orange”**. Analysing the answers for the “orange” in the second grade, I come up with 26 answers employing the synecdoche, and only with 3 children using the immediate predication of qualities.

A similar shift in favour of using the attribution of new substantive identity can be seen comparing the answers in the first and second grades in cases of the “rest” and the “*dressing gown*”. In the case of the “rest” I could categorise 2 of the answers noted in the first grade as synecdoches, though of the type *pars pro toto* (HM, NA). In the second grade the number rises to 5 such answers (BM, HM, HP, DF, KI). In the case of the “*dressing gown*” the ratio is 7 generalising synecdoches (KJ, NA, SchM, TK, SJ, VH, HG) and 2 metaphors (FM, PR) in the first grade, and 13 synecdoches (KI, KIP, DF, DK, SM, BJ, PB, BM, KN, SJ, HM, KJ, TK) and 2 metaphors (FM, RJ) in the second grade. In the case of the “cane” it is 7 generalising synecdoches (KN, VH, SM, TK, KI, HG, SJ) and 2 metaphors (NA, MK) in the first grade and 5 generalising synecdoches (KN, TK, FM, HM, BM) in the second grade. It thus seems I could infer that **the cultivation of children’s lexicographic practices in general follows the trajectory to using the general pattern of a metalinguistic statement, to using categories in defining concepts, to operating if not in line with the paradigm of logical definition, then at least within its realm or “gravity”**.

Admittedly, this line of analysis appears to be less theoretically productive, less pregnant, than the former one, thus infirming the base argument about analytical validity of conceiving the children’s answers as cases of lexicographic practices. How come? Because, so far, it allowed me to state the previous conclusion only as granted “in general”. Moreover, not only that I did not account for this cultural indiscipline in the mentioned cases of the “cane”, but neither in the cases: (1) of the children able to use the synecdoche in the first grade but not using it in the second grade (DF, HP) for the “orange”, (NA) for the “rest”, (NA, SchM, VH, HG) for the “*dressing gown*”, and (VH, SM, KI, HG, SJ) for the “cane”; and (2) of the children not using the synecdoche in case of the exercised “orange” in the second grade, but able to use it for the “rest” (HP) and the “*dressing gown*” (DF, DK). Nor did I account for where from is the mentioned trajectory coming from. And, furthermore, according to this perspective, I shouldn’t even have considered the answers which did not

operate in the paradigm of logical definition as sufficient knowledge of the meaning of the word in the first place, as the children did not truly meet the requirements of constructing a metalinguistic statement.

Surely there must be a theoretical trick to play and a treat to gain. To start with the “orange”, it is evident that all the children know the meaning of the word beyond any reasonable doubt. The catch is in how to reconcile their statements with the general pattern of a metalinguistic statement without assuming their implicit use of categories or dismissing the difference between predicating a quality and predicating a new substantial identity, dismissing the difference between predicating to “it” and predicating to the *genus proximus*. This task maybe quite feasible in the realm of another paradigm than that of logical definition or that of a metalinguistic statement considered as more or less accomplished embodiment of logical definition. The called for paradigm could be **the paradigm of a riddle**.

A riddle is a linguistic form which by means of a question and answer constructs an equation. Though this equation predominantly fulfils the cognitive function, the metalinguistic function is so explicit, that the whole equation can be considered as equivalent to a metalinguistic statement constructed as a logical definition in the relevant point – it can be understood to signify “A=A”. And, what is crucial, all this can be done without the use of categories.

To concretise, I can recall a classic Czech childish riddle – *It is roasted, it is boiled, it is not eaten. What is it? – A skewer!*⁹ I can easily use the children’s answers to construct a paraphrase of this riddle – *It is round, it is orange-coloured, it is juicy, it is healthy, it is eaten. What is it? – An orange!* And then, I can deem my questions and children’s answers to be employing this “line” in retrocession.

Pondering over the children’s answers with the use of the riddle as a theoretical perspective must be nevertheless taken only as a mediating, as inspiring for a more plausible, more realistic and less juggling account. A riddle, as ingeniously analysed as a *simple form* by A. Jolles¹⁰, has an important constituting cognitive attribute correlated to the game of the communicating actors in which their “heads” are at stake, in which their knowledge is to be compared. If the question and the answer is to be a trial, there must be something to solve, or better to resolve, something what has been

⁹ A short wooden stick used to tie up sausages.

¹⁰ JOLLES, A. *Formes simples*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

coded to decode, something, which is being disclosed and closed at the same time. The coding then has two layers: one which rests in the equation of the nomination and description, or better, **periphrasis of the object**, and one in the periphrasis itself. The periphrasis is to be done with some wit. The periphrasis should be **aphoristic**; as in the case of the *skewer*, when paradoxical qualities are predicated to “it” (It is handled as food, yet it is not handled as food. It is food, yet it is not food.).

So what are the implications of this theoretical perspective for the analysis of my data? First of all, I used the riddle as a respected linguistic form to legitimise a construction of a metalinguistic statement without the use of categories. Second, at the same time I argued, that the metalinguistic statement, its meaning “A=A”, can be expressed in another form than a sole proclamation, in a form of a specific pair of the question and its answer (the knowledge at stake being the coded meaning of the relevant word/linguistic unit). Third, implicitly so far, I stumbled over the dialogic nature of the metalinguistic statement, over the fact, that the metalinguistic “line” as cited from Jakobson and as employed in the situation of the tested children or the professional lexicographers explaining the meaning of a word in monolingual dictionaries is only an ellipsis of the whole – “A=?” “A=A” or “What is a mare? A mare is...”. Thus it can always be considered as initiation into the code or as a trial of the initiated, as **decoding** (as opposed to coding as for instance in the case of a scientist introducing a new term; explaining the meaning of a word is opposed to naming).

I can then think of the children as understanding the situation as a situation of a riddle, maybe a linguistic riddle to be more specific, and employing for its solution the periphrasis. According to my previous theorising, the differences in children’s answers would then be differences in elaborating the periphrasis by categorising thought, by employing the operational realm of the logical definition paradigm. But then again, considering that a construction of an aphorism like “It is roasted, boiled, yet not eaten.” is feasible without the use of predicating new substantive identity and yet with evidently developed, though implicit, categorising thought, shouldn’t I rather consider **the logical definition as one possible genre, one possible poetic tradition of elaborating the periphrasis**? I could then revise my last statement on **the cultivation of children’s lexicographic practices** and utter that it **in general follows the trajectory from using simple periphrasis to using the logical definition genre as their alternative, as their elaboration, and as their alternative elaboration.**

However, this is not the whole story. In the cases of the “*rest*”, the “*dressing gown*”, and the “*cane*” I noted yet another type of answers. It is the **predicating of the “rest” as an action to a subject** – e.g. *when someone is tired and took a rest* (KP), *that someone rests, in the bed for instance or at the television* (VH). And the **adjunction of the “dressing gown” or the “cane” as the object elaborating the action predicated to a subject** – e.g. *when he bathes and takes a dressing gown on himself, so as not to be cold* (ŠL); *someone old, needs a cane, so as not to fall* (BM), *when grandmother has sore leg then she takes it* (KP). How do I reconcile these answers with the requirement of constructing a metalinguistic statement. If they do not meet the qualities of a periphrasis, should I consider them as tautologies, at best rhetorically camouflaged? Or should I consider these as cases of mere situations associated with the relevant object or examples of employing the word in a sentence? On the other hand, thinking about **cases** and/or **examples** could be the trick for understanding these answers as legitimate metalinguistic statements. How come?

Because I can think of these answers as of fragments, condensations or ellipses of utterances organised by the formula “*When..., then..., so as...*”. The crucial function of this formula by itself is the establishment of a metonym chain, a story. Say, “*When someone works // takes a lunch and gets tired // sleepy, then he takes a rest // goes to bed // takes a nap, so as to be able to do something again*”; or “*When someone is old // ill // brakes his leg, then he gets a cane, so as to bear on it // to be able to walk // not to fall.*” To finalise the presumption, the story must be introduced by something like “*is say*”, “*is for instance*”, “*is for example*” etc. In other words, the exemplary story offers an **illustration** of the meaning of the word, or, to be more specific, **an illustrative story of the object** (the object in an event) **is employed as an equivalent of its nomination.**

According to the analysis of the linguistic simple forms done by the already cited A. Jolles, I could speculate that children are operating on the common border grounds of the realm of the riddle (employing the genre of illustrative story as an alternative to a periphrasis) and of a different genre, different poetic tradition, that of the **Case** (le Cas // Kasus // Exemplum). Jolles specifies the Case as not only illustrating a concept, not only illustrating a concept as a norm, as a moral concept, but realising the divergence//dispersion of norms, realising a moral problem. Though the children do not elaborate a moral problem associated with the relevant objects, they neither do not only employ examples of the items generalised by the word as a category, they do not stress the relations of the object as a thing in the hierarchical//synecdoche structures of

generalisation, but the relations of the object as a motive in teleological/metonym structures of motivation.

Summing up the analysis by revising my last statement on **the cultivation of children's lexicographic practices**, I could precise that **in general it follows the trajectory from using simple periphrasis or illustrations to using the logical definition genre**. And, that I probably can't beat the qualification of this conclusion as granted only "in general", unless... Unless I appreciate that I do not have to deem this variation to be cultural insufficiency or indiscipline. Wherefore? **Because the high standards of cognitive quality and cultural status the alternative poetic traditions, the alternative genres in the realm of which the children can be considered to operate (the Riddle, the Case, the Logical Definition), which the children can be considered to employ – however clumsily – undermine the very idea of assessing development or cultivation by variation of their choice. Preferably, the development of children's lexicographic practices should be evaluated by the standards of the respective poetic traditions as recognised in our culture and by the value of the ability to master more than one of the genres, by the ability to make the most of our cultural heritage. Such an assessment, indeed, calls for reanalysing the children's answers and that would apply for another story.**

Conclusion

I flatter that a short text like this is in no need of recapitulation and that I can straightaway review the theoretical results of analysing the children's answers as cases of lexicographic practices.

Handling the results only formally and using the favourite metaphor for research of H. Blumer¹¹, I could fancy they meet the standard of a proper step in *unveiling the veils concealing what is happening in the empirical world* in being carried to the recognition of the following veil.

As for their contents, I do not think I would enjoy most of all to persuade myself or the reader of being in line or in dispute with this or that author. What I do enjoy is **the prospect of drawing more theoretical sensitivity** from them for thinking about the observed classroom interaction, where asking for the meaning of a word and explaining the meaning of a word are a regular and frequent agenda of school work in all the subjects. And not only the subject-

specific terms are explained, but whatever actuality the teacher comes over. As I observed, the teacher never misses the opportunity to expand the pupils' vocabulary. Worth of attention would then be not only looking for the genres employed, not only looking for cognitive aspects of the mastery in – and of the shifting among – the genres of lexicographic practices used in the classroom interaction, but, likewise, looking for the indices of the emotional aspects related with respecting their requirements; so as to be able to appreciate the laboriousness of cultivation of lexicographic practices for school aged children.

Appendix

“What is the meaning of the word ‘a rest’?” in the first grade:

someone to rest after work (BJ), he rests, when he sleeps (BM), that he has to rest, after lunch, after a meal (DF), that I want to take a nap¹² for a short while (DK), when after lunch I lie down into my little bed (FM), that when he is tired from work he lies down and watches television (HB), to lie down (HG), sleeping (HM), someone wants to sleep (HP), to bed (HT), as when you rest, someone goes lying (JE), lies (KI), lies, doesn't has to do anything (KJ), that someone lies down (KK), that someone sleeps (KIP), when someone sleeps (KN), when someone is tired and took a rest (KP), tired, so you lie down (MK), after work he is tired he wants to lie down (MM), someone lies down, goes to sleep and rests at the same time (MT), sleep (NA), when someone is tired and wants to sleep, so he goes to lie down (HB), someone rests, sleeps for instance (PR), that they sit all the time, that they work all the time and that they are tired (RJ), when someone is sleepy and goes to lie down (SchM), that I get a sleep (SJ), that you go to bed and fall asleep (SM), someone tired and rock-a-byes (ŠL), had a long work and needs to rest (TK), that someone rests, in the bed for instance or at the television (VH).

“What is the meaning of the word ‘a rest’?” in the second grade:

to rest, I lie and read (BJ), resting, sleeping (BM), lying (DF), someone wants to rest a short while, that he is tired (DK), that I lounge somewhere for instance, I make myself a little coffee and rest from work (FM), (HB – transfer to another school after the first grade), when I am worn out a lot, I would like to rest (HG), sleep (HM), sleep (HP), someone sleeps (HT) rests, snores (JE), silence (KI), someone lies, rests (KJ), rests, lies (KK), lies and does nothing (KIP), to sleep (KN), when someone works a lot, so afterward he has a rest, he was tired a lot (KP), lies down (MK), tired (MM), rests, lies (MT), to lie down

¹¹ BLUMER, H. The Methodological Position of Symbolic Interactionism. In: *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969, pp. 21-60.

¹² In Czech this type of expression has the form of a verb.

(NA), someone tired and goes to sleep (PB), someone sleeps, so as to be able to do something again afterward (PR), we lie down a little and rest (RJ), sleepy, so he rests (SchM), that someone wants to rest because he is tired (SJ), when for instance after lunch I go to lie down or I sleep (SM), for instance after work he goes to rest (ŠL), someone worked and is already tired of it and wants to lie down (TK), someone rests after lunch (VH).

“What is the meaning of the word ‘a dressing gown’?” in the first grade:

washes and doesn't goes to sleep, he takes (BJ), baths, puts it on (BM), when someone baths, so as to be able to take it (DF), when you wash, so you put it on, to get dry (DK), such a long jacket with strings with a hood, woollen, when from the shower (FM), that when you bath and you don't have a towel, that you put on a dressing gown (HB), cover over pyjamas (HG), to get warm with it, when you are cold (HM), when you bath or at the sea, then you put it on, when you are cold (HP), you put it on, when I bath (HT), when someone washes and doesn't want to go into a towel, then he takes a dressing gown (JE), it is being worn on ourselves, when one comes out of the bath (KI), as if a coat (KJ), when someone baths then he takes a dressing gown (KK), when he has a shower and is wet, then he puts on (KIP), when you come out of water, then you take it on yourself (KN), when someone washes and takes on himself a dressing gown (KP), you put it on over pyjamas (MK), comes out of the bath, he is cold and takes it on himself (MM), when coming out of the bath (MT), coat (NA), when someone baths, then he puts it on (PB) pyjamas, pyjamas that look like a dress (PR), you put it on before bathing (RJ), as if a coat, but when someone takes a shower or baths, then he takes it on himself (SchM), clothing for the evening (SJ), when you are after bathing, then it is good for getting warm (SM), when he baths and takes a dressing gown on himself, so as not to be cold (ŠL), such a cloak, which has a hood (TK), it is such a clothing, when I come out of the bath, then I put it on (VH).

“What is the meaning of the word ‘a dressing gown’?” in the second grade:

warm coat (BJ), clothing (BM), as if a coat (DF), as if a coat, which is being worn, when someone comes out of the bath (DK), such a suit, I take it for instance, when I wash my head (FM), (HB – transfer to another school after the first grade), when I am cold and I am in the pyjamas and I don't want to sleep (HG), clothing, summer, to the water (HM), when I come out of the bath or somewhere out of the water, then so as I would not be cold (HP), when someone is after bathing, then he takes it on himself (HT), so as I wouldn't be cold (JE), coat (KI), thing, clothing (KJ), lies on the dressing gown, put it on (KK), coat

(KIP), clothing (KN), when someone is bathing then he takes on himself something similar to pyjamas (KP), when out of bed (MK), when I bath (MM), out of bath, I drape over myself a dressing gown (MT), when I come out of the bath (NA), when someone baths, then he puts it on himself, such a long cloak (PB), when someone goes bathing, then he puts it on the heating and then he goes to lie down with it (PR), as if a towel, but it is tailored, it is being prepared for bathing (RJ), when takes a shower, pyjamas and over them a dressing gown (SchM), night clothing (SJ), that when I bath, such a coat (SM), someone comes out of the bath, then he takes a dressing gown (ŠL), thing, at the swimming pool, when you go bathing (TK), when someone baths, so as he wouldn't be colds, he takes a dressing gown (VH).

“What is the meaning of the word ‘a cane’?” in the first grade:

old, bears a cane, to be able to rest against (BJ), someone old, needs a cane, so as not to fall (BM), for walking, when he has, for instance, a leg broken (DF), someone is ill, so he has it under his arm, so he can walk (DK), when they can't walk, then they have to bear on a cane (FM), when you go into the wood, so as you knew where is the mushroom (HB), support for old people (HG), old gentleman bears on (HM), for old people, when they break a leg (HP), when someone is old, then he holds it, when he walks (HT), when someone is old, for instance brother broke and so he bore such cane (JE), such a bar (KI), it is being borne on (KJ), old people have it for bearing on (KK), when someone, for invalids, so they could walk (KIP), as some stick such a (KN), when grandmother has sore leg then she takes it (KP), old granddaddy has a little cane as an upside-down J (MK), someone old, then he takes a cane, so as to bear on (MM), when old people can't set themselves on their feet, then they have a cane and bear on it this way (MT), an armrest (NA), when someone is old, then the doctor recommends it to him, so as he wouldn't fall on the ground (PB), he walks and the cane helps him to it, man ill, for instance a leg (PR), for old so as to walk better (RJ), when man is old, then he bears on this cane (SchM), bearing on of an old grandfather (SJ), wood, old people bear on it (SM), someone old, with a leg, bears on it, so as not to fall (ŠL), a piece of wood a little bent (TK), is such a stick, which old people use, so they could walk (VH).

“What is the meaning of the word ‘a cane’?” in the second grade:

it is being used by old people, so they could bear on (BJ), a thing, help to people, when they can't walk (BM), for old people, so they could walk well (DF), when someone has a broken leg, then he rests himself and doesn't break himself (DK), such a bar, bent atop, which people, who can't walk well, bear

on (FM), (HB – transfer to another school after the first grade), *when some older man had something with his leg, then he has a cane* (HG), *an aid for the ill* (HM), *when someone old, needs, has for instance a broken leg, then he takes a cane* (HP), *when someone is old, then he bears on a cane* (HT), *someone old* (JE), *bears on* (KI), *bears on* (KJ), *rests against* (KK), *they can't walk* (KIP), *a stick, helps to walk* (KN), *when someone has ill legs, then Mr. Doctor procures him such a little cane* (KP), *old man bears on* (MK), *old bear on* (MM), *old, ill use to bear on* (MT), *when old grandfather, bears on* (NA), *someone old and has to have such a bar* (PB), *for old people, who can't walk any more* (PR), *for old people so they could walk* (RJ), *someone old and has something with a leg, so as to bear on* (SchM), *what an old grandfather bears on* (SJ), *grandfather is old already, so he walks on a cane* (SM), *when someone is old, so as not to bear on a barrack* (ŠL), *my grandmother has a cane too, such a piece of wood, which is straight and atop a half-circle* (TK), *when someone walks with a gimp in a leg, then he rests against that cane* (VH).

Qu'y a-t-il du récit, dans la « literacy »

MILOŠ KUČERA

Introduction

Les recherches sur la « literacy » sont parfois intéressantes non seulement par leurs résultats statistiques, mais aussi par leur côté conceptuel. Cet intérêt git traditionnellement dans la différence entre la notion de la littératie vs. celle de la dyslexie: disons trop sommairement que la première amène dans la recherche sur la lecture l'idée des genres textuels, tandis que la plupart des théories de la seconde repose sur l'idée d'une capacité générale de lire, ce qui revient à l'idée d'un texte général. Mais ce n'est pas là que va se diriger notre attention aujourd'hui.

En travaillant avec les genres, la littératie entre en rapport avec l'histoire et la théorie de la lecture et du livre, avec un domaine d'études relativement moderne (cf. p. e. en France les travaux autour de Roger Chartier), mais aussi avec un domaine plus ancien, à savoir avec la *critique littéraire* et sa théorie. Est-ce que l'auteur d'un test de la littératie est dans la position d'un critique, est-ce que son échantillon expérimental représente un public analogue à celui des amateurs des romans, p. e.?

Je vais essayer de démontrer que la norme *analytique, esthétique* (ici – littéraire), spécialité du critique de l'art, de l'arbitre du goût ne doit pas manquer chez les auteurs des tests; qu'ils ne peuvent pas préparer leurs matériaux en se fiant seulement à la norme *statistique* (« behavioral », empirique), p. e. sur la pertinence d'un « item » pour différencier les bons et les faibles lecteurs.

Pour prouver cela, je vais paradoxalement exploiter les réponses des lecteurs, c'est-à-dire la norme statistique elle-même.

La recherche en question

L'exemple choisi s'appelle *IEA Study of Reading Literacy*.¹ Dans le monde cette recherche a été réalisée en 1991, sous la direction de Warwick B. Elley –

¹ IEA = *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

qui avait aussi écrit le premier grand rapport sur cette entreprise². En Tchéquie, elle a été reprise en 1998 grâce à Jana Straková et Vladimír Tomášek: nous les remercions vivement d'avoir mis à notre disposition le rapport national³ ainsi que d'autres documents (y compris le rapport d'Elley et la version tchèque du test).

Le Groupe Pragoise d'Ethnographie de l'École a effectué un sondage avec le même instrument en 1998 – non pas dans la troisième classe du parcours scolaire des lecteurs, mais dans leur quatrième. Dans le texte suivant, j'exploite une partie de ce travail, à savoir les résultats de « mes » élèves (N = 21); avec cela, je cite ceux de l'échantillon national de Straková et Tomášek (N = 2711, en troisième classe).

Le test est composé de trois genres, nommés *documents* (au nombre de 6), *expository prose* (au nombre de 5) et *narrative prose*, donc notre genre du récit, avec 4 histoires: *The bird and the elephant*; *No dogs is not enough* (que j' ai choisi pour l'analyse ici); *A shark makes friends*; *Grandpa*⁴.

La définition des genres, M. Elley en donne la suivante:

« *Documents: Structured information displays presented in the form of charts, tables, maps, graphs, lists or sets of instructions. These materials were organized in such a way that students had to search, locate and process selected facts rather than read every word of a continuous text. /.../*

Expository prose: Continuous texts designed to describe, explain, or otherwise convey factual information or opinion to the reader. The tests (il existait encore une version pour les enfants plus âgés – M.K.) contained, for example, brief family letters and descriptions of animals as well as lengthy treatises on smoking and lasers. /.../

Narrative prose: Continuous texts in which the writer's aim is to tell a story – whether fact or fiction. They normally follow a linear time sequence and are usually intended to entertain or involve the reader emotionally. » (Op. cité, p. 4.)

Pratiquement, la différence entre les genres est sensible: nous avons fait avec les collègues l'essai de redistribuer les genres et nous l'avons effectué sans

faute (en connaissant le nombre de représentants pour chaque genre). Le niveau théorique des définitions citées témoigne néanmoins d'un manque d'analyse: pour différencier les exposés et les récits des documents on insiste sur le texte continu, mais du coup, on oublie que la structure, la synchronie est indispensable, typique même pour une bonne histoire aussi: n'est-elle pas souvent construite par l'auteur avec l'appui d'un graphe (donc, d'un « document ») ou n'est-il pas possible d'en sortir un à partir du texte fait? Un engagement émotionnel (*to entertain or involve the reader emotionally*) ne peut suffire non plus comme un critère rigoureux. La définition des documents suggère qu'on utilise les instructions dans le texte: mais c'est valable pour les trois genres.

On propose un éventail des questions dont il faut choisir la bonne – et pour choisir, on peut revenir dans le texte, sur le texte. Les questions proposées présentent un *métatexte* du texte même; un métatexte qui entretient avec lui un rapport dialectique. Quand on veut examiner la seule capacité de lire sans la capacité d'écrire, de formuler, il faut justement proposer des variantes faites, formulées déjà. Mais dans ce cas, il faut contrôler l'essence du métatexte, sa congruence avec le texte. P. e., nous pouvons poser à un roman des questions qu'on pose habituellement à un annuaire téléphonique, pourquoi pas. Mais avec un tel métatexte, nous allons manquer l'essence du roman en question.⁵

Voilà qui suit la reproduction du texte (en anglais, original) avec les illustrations, reprises sans retouches dans la version tchèque.

Le texte: reproduction

² ELLEY, W. B. *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg: IEA, 1992. 120 p.

³ STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1995. 74 p.

⁴ Pour qu'on se comprenne, je cite et reproduit non pas la version tchèque, mais la version anglaise originale; voir le cahier du test IEA, The Hague. *Reading literacy. Fourth grade*. 1990-1991. 54 p. La version tchèque du cahier: IEA, The Hague. *Studie čtenářské gramotnosti. Populace A. 3. ročník základní školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1990. 60 p.

⁵ On pourrait risquer de dire qu'il s'agirait d'une sous-interprétation du roman, tandis que dans le cas contraire (lire dans l'annuaire un roman, p. e. celui familial) d'une sur-interprétation. Mais peut-être exprimerait – on par ces *sous* et *sur* un présupposé non-justifiable en faveur de belles-lettres.

Read the story and answer questions 62-67.

No Dogs Is Not Enough

© Copyright 1984

By Linda Leopold Strauss

Reprinted by permission
of the author.

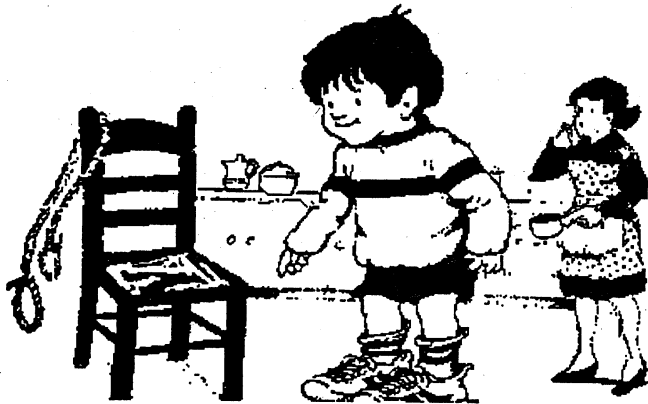
Tony wanted a dog.
Tony's mother said no.
Mrs. Lawlor who lived up the street
promised Tony one of Snuffy's puppies -
if Tony's mother said yes.

Tony's mother said no.
"I have enough to do already," she told
Tony, "without taking care of a dog."

The Lawlors were going to put an ad in
the paper to sell Snuffy's puppies, even
the brown puppy with the white nose.
Tony had to find a way to change his
mother's mind.

The next morning, after he got dressed,
Tony found a rope. He made a loop at
one end and a smaller loop at the other
end that he held in his hand. Then he ran
downstairs, trailing the rope behind him.

"I'm going to walk Nosey before
breakfast," Tony told his mother.



His mother stared at him.

"Nosey. My dog," said Tony. "Isn't she cute?" And
he went out the back door, pulling the rope be-
hind him.

"Now Tony...", began his mother, but Tony was
gone. When he came back into the kitchen, he
looped the rope over the back of his chair.

"Down, Nosey," he said. "Down, girl. Sit."
Tony's father leaned over to look at the floor next
to Tony's chair. He looked at Tony. "Are you feel-
ing all right?" he asked.

"Fine," said Tony. "Nosey's fine, too. She's a
good dog, isn't she, Dad?"

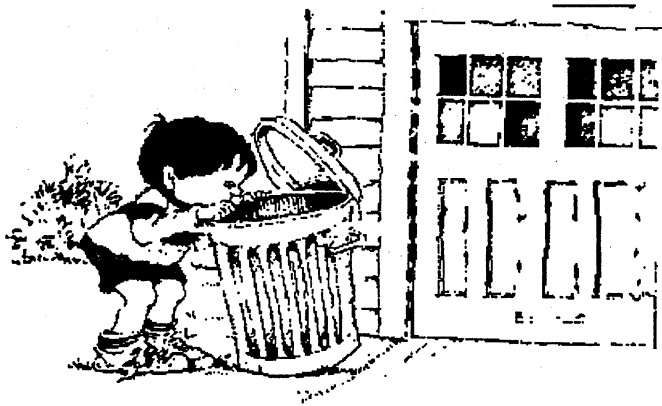
"You'd never even know she's there," said Tony's
father.

Tony was very busy after school. He took the
money he had been saving from his allowance
and walked Nosey to the corner store. He
bought dog food and a red dish to put it in, a
leash, and a real leather collar. When he got
home, he put the dog food and a bowl of water in
the kitchen.





"Mom?" said Tony. "Nosey's such a good dog. Can she sleep in my room tonight?"
"Absolutely not," said Tony's mother firmly. "No dogs in the bedroom." Then she laughed out loud. "You and your imagination!"
After a few days, the neighbors got used to seeing Tony walk around the block with a leash and a real leather dog collar. Tony walked Nosey twice a day, rain or shine, and every morning he put fresh food in her new red bowl. Tony's mother had to admit that Tony took good care of Nosey.
"If I can take care of Nosey," Tony told his mother, "I can take care of any puppy."
"Perhaps," said his mother, "but we have Nosey now. One dog is enough."
Early the next morning, Tony came down to the kitchen. "Have you seen Nosey?" he asked his mother. "I can't find her anywhere." He walked over to the red dish. "Nosey hasn't touched her food," he said in a worried voice. "She must have gotten out."



"But how?" asked Tony's mother. "You had her with you at bedtime. I saw her myself." She turned to Tony's father. "Didn't you, dear?" she asked.
Tony's father looked at her and shook his head. "You and your imagination!" he laughed. "You and that dog!"
Right after breakfast, Tony went out to search for Nosey. He walked up driveways and behind garages and down the hill to the playground.
"Nosey," he called, but Nosey didn't come.
"Maybe we should put an ad in the paper," suggested Tony's mother at lunchtime.
"What would we say Nosey looked like?" Tony wanted to know.
There was no doubt about it. Nosey was going to be hard to find.
"We won't find her," said Tony, and he was right.
"I hate to admit it," said Tony's mother at dinner, "but I think I miss Nosey." "We could get another dog," said Tony quickly.
"What if Nosey comes back?" asked his father. "Your mother says one dog is enough."
"Nosey is not coming back," said Tony. "And no dogs is not enough."
"Not coming back?" said his mother. "That's a different story." She looked at Tony. "I see in the paper that Lawlors' puppies are still for sale."
"Brown ones," said Tony's father. "One with a white nose."
Tony held his breath.
"It's a nice night," said Tony's father. "Let's take a walk to the Lawlors'."
"And don't forget the leash and the collar," said Tony's mother.

Analyse littéraire

Le déroulement de l'action à lui seul, si l'on s'efforce de le faire concis, ne semble pas très compliqué. Un garçon languit après un chiot qu'offrent les voisins; la mère refuse d'avoir avec le chien une charge en plus; Tony élabore par des scènes de pantomime un chiot fictif, Nosey, par quoi il démontre en même temps (car ses soins et sacrifices sont bien réels) sa détermination d'avoir le toutou et sa compétence à s'occuper de lui; après avoir fait disparaître le chien fictif, il obtiendrait des parents le chiot désiré (c'est ce que la fin suggère).⁶

Un résumé aussi bref laisse de côté le spirituel et la beauté du texte – et cela déjà au niveau de l'histoire pour les enfants, avec la description des habitudes, des jeux et du taquinage dans cette famille, dans la famille typique, avec ses rôles et personnages. J'y reviendrai en liant l'aspect famille avec un autre: avec la parabole sur l'art.

On dit parfois que p.e. un bon roman traite aussi de l'art du roman. Dans notre cas, on peut distinguer trois thèmes de l'art: (1) l'artiste vs. son public (p. e., comment ils se payent mutuellement); (2) le statut de réalité d'une réalité vs. celui d'une oeuvre d'art (qu'est-ce qu'une copie, p. e.?), question classique grecque sur la *mimésis*, et même platonicienne sur les degrés de réalité; (3) l'art et l'amour (plus on investit d'attention et de travail à l'objet, plus on devient amoureux de lui), de nouveau une question grecque (cf. les coordonnées de Pygmalion, même si elles sont résolues autrement ici) et platonicienne (on ne désire que ce qu'on a entrevu). Je ne peux traiter ces thèmes nettement séparés.

L'enfant, et c'est un cliché, est poète, créateur – les parents, à leur tour, le public. Plus exactement, il faut pour Tony qu'ils le deviennent, qu'ils se laissent amuser par ce clown, qu'ils admettent qu'il en est un – et non pas un fou hallucinant de désir.

Du point de vue sémiotique général, le montage du chien fictif, de *a make-believe dog* (cf. la question 3) s'appuie sur le rapport signe – syntagme, texte – contexte, figure – fond... Plus spécialement pourrait-on dire que l'enfant

exploite ici un principe de conversation quotidienne et de l'art aussi que U. Eco appelle « *les présuppositions de l'existence* »⁷; Voltaire le mentionne dans *Zadig*: il faut bien que le griffon existe une fois qu'on défend d'en manger!, soutenait un parti des savants babyloniens, ridiculisés par l'auteur.

Justement: si l'on défend, si l'on ne peut pas s'empêcher de parler, on va le payer cher. Voilà la mère qui s'écrie automatiquement, *Pas de chiens dans la chambre à coucher!*⁸, après une Nosey fictive. C'est aussi le père avec son jeu de mots, fin, pense-t-il, à l'adresse de son fils débile: oui, Nosey se tient tellement coite qu'on ne dirait pas qu'elle est là. Et le billet pour ce plaisir de la langue? Il sera du prix d'un chien réel.

Mais que la comédie dure encore... Et Tony se voit obligé, sur la demande de maman, de démonter, symétriquement au montage, son chien fictif. Pareil à l'auteur d'une série poursuivi par ses lecteurs insatiables, Tony fait disparaître son héros à l'intérieur du texte: la Nosey s'est enfuie. Donc, il faut la chercher.

Notons, en passant, dans les illustrations une poussée intéressante vers le réalisme: quand quelqu'un s'occupe du chien fictif et présent, la vue nous force à compléter l'image, à y ajouter la figure fantomatique, p. e. Nosey pissant sur la prise d'eau – comment la représenter, en fait?, en pointillé, en papier découpable ou comme en plastique transparent? Par contre, quand on cherche un chien perdu, qu'il ait été originairement réel ou fictif ne fait pas de différence.

Mais comment est donc ce chiot dans le nuage, pensé, imaginé ou parlé dans la conversation de Tony avec sa mère? Qui est-il? Est-ce que c'est Nosey perdu, déjà absent? Ou le toutou de Lawlors, pas encore présent? C'est ici la pointe de l'histoire.

A savoir, Tony n'a pas voulu n'importe quel chien – il s'est épris de *the brown puppy with a white nose*. Nosey, c'est le chien réel sublimé dans le nom réel et dans l'existence fictive, fantasmatique et fantomatique. Nosey, c'est *l'idée* du toutou désiré. Tel un veuf dans son invocation commémorative, Tony fait le couvert pour deux.

⁶ Cette version est assez proche de ce que donnerait l'histoire composée du *métatexte*, des questions et des bonnes réponses (voir plus loin leur reproduction intégrale en anglais et en tchèque): 1. *Au début de l'histoire, la mère de Tony pensait que cela serait trop de travail que de s'occuper d'un chien*; 2. *La mère de Tony a pris connaissance de Nosey quand Tony l'a faite promener*; 3. *Tony a feint d'avoir un chien pour démontrer qu'il était capable de le promener et de le nourrir*; 4. *Tony a dit à ses parents que Nosey s'était enfuie pour faire remplacer Nosey par un chien réel*; 5. *Vers la fin du récit, l'auteur a écrit, « Tony en a eu la haleine coupée », pour nous indiquer comment se sentait Tony à l'instant*; 6. *Quand il aura obtenu son chiot de Lawlors, Tony prendra bien soin de lui.*

⁷ ECO, U. *Šest procházek literárními lesy. Přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997, p. 134. (Titre original: *Six walks in the fictional woods*.)

⁸ C'est ici qu'apparaît pour la première fois une partie du titre génial, repris plus loin dans la conversation. *No dogs is not enough*, d'une grammaire extraordinaire, veut dire, à mon avis, que la vie sans chien est une vie de chien. « *No dogs* » seul, on pourrait se le représenter justement comme cette pancarte de défense d'entrée pour les chiens sur la porte des magasins et des cafés, consistant en une silhouette rayée d'une croix. Un dessin pareil dans le nuage de la pensée de Tony serait plus approprié aux intentions du texte que l'illustration actuelle. (Pour l'argument, voir plus loin.)

Un veuf, il peut se remarier pourvu que la fiancée, même ressemblante à la première épouse, même sa soeur jumelle, ait ses papiers en ordre: qu'elle soit identique à soi-même et à personne d'autre, surtout pas à la défunte. Le chien de papier, la description du chien dans l'annonce de Mme Lawlor représente cette carte d'identité. On ne peut pas écrire une annonce sur Nosey car Nosey a déjà son annonce faite. Ou: car Nosey était morte, perdue, et on ne peut plus la faire revenir sous le masque de l'autre.

Une série d'imprécisions

Elle s'amorce un peu déjà dans le très beau texte de Linda C. Strauss: l'auteur fait dire à ses personnages que cela serait un problème de décrire et de trouver Nosey; c'est vrai, mais la difficulté réelle n'est pas nommée – comme si elle se comprenait toute seule. La description de Nosey pour le journal serait au contraire sans problème, du côté cognitif: mais par son doublage, elle constituerait la fin du jeu de l'art, un scandale social et une hallucination se déroulant dans une folie à deux, de Tony avec sa mère.

Le dessin du chiot dans le texte (voir le nuage, la « pensée » de Tony) manque de fondement: ce n'est pas du tout un « *brown puppy with a white nose* ». Le peintre a-t-il voulu exprimer par cette image fantaisiste justement la différence vis-à-vis de se qui se proposait et se défendait sous le risque de doubler l'existence?

Une autre faute: dans la version tchèque, on a traduit le nom de *Nosey* en *Ťapka* (voir ce nom dans les questions tchèques du métatexte) – dans les dessins pourtant, on a laissé le nom de Nosey sur le bol à repas. Mais *Ťapka* veut dire en tchèque *la patte* (ou sa *trace*) – non pas *le museau*, non pas *the nose*. Cela ne serait pas grave si l'on changeait avec un nom si fortement motivé, indexical en fait, aussi la description du chien dans le texte (le toutou brun avec la *patte* blanche) – ce que l'on n'a pas fait.

Les imprécisions caractérisent aussi certaines questions du métatexte.

Le métatexte: reproduction et évaluation

Mon analyse de l'histoire contient déjà une opinion de ce qu'auraient du être les questions. J'ai une idée banale et naïve que si l'on ne demande pas l'essentiel, cela se manifeste par les fausses réponses quelque part. (Cela ne veut pas dire que d'autres fautes, plus « normales » ou plus neutres n'apparaissent plus.)

Je reproduis les questions et les réponses dans les versions tchèque et anglaise regroupées; je les commente l'une après l'autre. (Bien-sûr, le

métatexte pour nos enfants n'était qu'en tchèque.) La bonne solution est écrite en italiques et marquée par X. Les résultats de l'échantillon national se trouvent dans la colonne gauche, en caractères normaux; ceux de ma classe suivent en caractères italiques.

Mon échantillon est d'une année scolaire plus âgé que le national; ses résultats en lecture sont néanmoins plus mauvais, sa position socioculturelle très probablement aussi (il s'agit d'une école qu'en France, on dirait « populaire », se trouvant dans un quartier « populaire » déjà – mais je ne veux pas insister sur cette question compliquée).

1. Na začátku tohoto příběhu si Toníkova maminka myslela, že mít psa je ...
(At the beginning of the story, Tony's mother thought dogs were)

88.6/88.1	A	X	<i>příliš pracné. (too much work.)</i>
05.2/04.8	B		<i>příliš drahé. (too costly.)</i>
03.1/04.8	C		<i>příliš hlučné. (too noisy.)</i>
03.1/09.5	D		<i>příliš nebezpečné. (too dangerous.)</i>

Cette question est résolue très bien (elle ne différencie presque pas les élèves). La solution juste (A: too much work) trouve les suites plus tard: cf. 3. avec la bonne réponse C: He wanted to prove that he could feed and walk a dog, donc s'occuper de lui pour que le boulot ne retombe pas sur la mère; voir aussi 6., C: Tony would take good care of the puppy. En plus, le travail autour du chien fictif, ce boulot « contextuel » exécuté par Tony doit être fait pour de bon, pour de mieux, je dirais – avec plus d'emphase que pour une créature ayant une existence réelle. Le thème du travail pénible est donc fortement présent dans l'histoire.

Malgré ces connexions (qui aident probablement à soutenir la bonne réponse ici) je ne considère pas la question comme nécessaire. L'histoire aurait pu commencer par n'importe quel refus des parents – et le travail de Tony représenter non pas l'analogie du travail présumé de la mère, mais la preuve de sa détermination (voir un autre sacrifice que celui de la dépense d'énergie, celui de l'argent de poche).

Mais c'est une bonne question, orientée disons sur la motivation de l'action des personnages, pas très profonde, néanmoins avec des ramifications.

2. Maminka se poprvé dozvěděla o Ťapce, když Toník... (His mother first found out about Nosey when Tony)

13.6/20.0	A	šel ven hledat ztraceného psa. (went out to look for a lost dog.)
57.3/25.0	B X	šel s ním na provaze na procházku. (walked him on a rope.)
12.6/35.0	C	našel inzerát na psa v novinách. (found an ad for a dog in the paper.)
16.4/20.0	D	dal čerstvé psí žrádlo do misky. (put fresh dog food in a bowl.)

Cette question est très mal réussie, surtout par mes élèves. Pourtant, elle est encore plus superficielle que la première: il aurait suffi de retrouver dans le texte la place où le nom de Nosey apparaît pour la première fois. Est-ce que les élèves de ma classe n'utilisaient pas cette technique de « picorer » dans le texte? Ou c'est la spécification « *first* » qui ne leur importait pas?

Mais on peut aussi hasarder de dire que cela ne leur importait pas pour de bonnes raisons: car tout au long du texte il s'agit du « même » chien, de l'original et de sa copie sublimée (et de leur carte d'identité).

Les élèves qui ont choisi la variante C: found an ad in a paper (plus exacte dans mon interprétation que la solution B proposée) ont obtenu le nombre suivant des points dans l'histoire: 1x1, 1x3, mais aussi 3x4 et 2x5 (donc, il y en a parmi eux qui ne se sont pas toujours trompés et ont bien compris toute l'histoire).

Mais est-il probable que ces enfants tchèques aient articulé le rapport générique original → copie dans la version gâchée *čumáček* → *Ďapka* (donc comme si c'était *nose* → *Paw* en anglais)? Pour cela il serait intéressant de voir si les enfants anglophones dans le monde avaient choisi le C plus souvent encore.

La question, je la considère comme mauvassie.

3. Proč předstíral Toník, že má psa? (Why did Tony pretend to have a dog?)

03.8/04.8	A	Snazil se rozlobit svoji matku. (He was trying to make his mother angry.)
05.2/09.5	B	Bylo to snazší, než se starat o opravdového psa. (It was easier than taking care of a real dog.)
86.4/85.7	C X	Chtěl dokázat, že ho umí krmit a chodit s ním ven. (He wanted to prove that he could feed and walk a dog.)
04.5/00.0	D	Myslel si, že vymyšlený pes je lepší než žádný pes. (He thought a make-believe dog was better than no dog at all.)

La troisième question est très bien réussie par les lecteurs (pareil à la 1ère). Le parcours des élèves de ma classe donne l'impression que la bonne solution ici est la condition nécessaire (mais non suffisante) pour la bonne réponse à la question 4.

Il s'agit ici d'une très bonne question de la part des auteurs du test, d'une des vraiment essentielles à l'histoire: elle décrit (déjà par son thème, sans variantes offertes) le montage du chien fictif et la motivation de ce montage. Bravo.

4. Proč řekl Toník svým rodičům, že Ďapka utekla? (Why did Tony tell his parents that Nosey ran away?)

33.7/33.3	A	Skutečně nemohl Ďapku nikde najít. (He really could not find Nosey anywhere.)
03.4/00.0	B	Už se mu nechtělo o Ďapku starat. (He was tired of taking care of Nosey.)
59.1/57.1	C X	Chtěl, aby rodiče nahradili Ďapku opravdovým psem. (He wanted his parents to replace Nosey with a real dog.)
03.9/09.5	D	Rozhodl se, že přece jen žádného psa nechce. (He decided that he did not want a dog after all.)

Cette question est aussi excellente, traitant l'essentiel comme la précédente: celle-ci exprime le démontage de Nosey (*Ďapka*) et sa motivation. Mais elle n'est probablement pas aussi symétrique que cela donne l'impression: les réponses justes sont plus rares.

Bien sûr, il serait plus exact de proposer de remplacer Nosey par « *the brown puppy with a white nose* », et non pas par « *a real dog* ». Mais cette critique n'explique pas tout.

Un tiers de réponses se concentre en A: He really could not find Nosey anywhere. Déjà la comparaison des illustrations montrait non pas une symétrie, mais un certain passage vers le réalisme, donné par la duplication des négations: dans le premier mouvement, celui du montage, on fabriquait l'entourage du chien absent et par-là, fictif; dans le démontage, on fabrique l'entourage d'un chien absent s'abstenant, manquant, ce qui résulte dans une image plus réaliste.

Ou encore: est-ce qu'il est pour les enfants plus habituel (dans leur vie quotidienne) de feindre quelque chose et d'attirer l'attention de leur public parental que d'avoir à stopper leurs partenaires parentaux dans leur jeu?

5. Proč napsal autor, « *V Toníkovi se zatajil dech,* » ke konci příběhu? (Why did the author write, « *Tony held his breath,* » near the end of the story?)

- 50.7/61.9 A X *Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí. (To give a clue about how Tony felt at the moment.)*
- 11.2/09.5 B *Aby popsal, jaký má Toník vztah k rodičům. (To tell how Tony felt about his parents.)*
- 03.7/00.0 C *Aby ukázal, kde se děj povídky odehrává. (To show where the story took place.)*
- 34.4/28.6 D *Aby nám připomněl, že se Āapka ztratila. (To remind you that Nosey was lost.)*

Cette question est d'une orientation plus que formelle, métatextuelle, dirigée sur les procédés de l'écriture – ce qui, normalement, mériterait notre plus grand estime. Malheureusement, sa subtilité est absolument fautive – la bonne solution (A: To give a clue about how Tony felt at the moment) est on ne peut plus générale, ne voulant rien dire du tout. (Les émotions, *feeling*, cela se décrit toujours dans le langage quotidien par les expressions du corps ou par le *behavior*: on transpire, on fume une cigarette après l'autre, etc.)

Inexplicablement pour moi, cette question est la seule des 22 questions (pour les 4 proses narratives dans le test entier) où mes élèves réussissent mieux que l'échantillon national. Est-ce que c'est à cause de la généralité de la question, sa solution n'exigeant en fait aucune connaissance de l'histoire elle-même? Mes élèves plus âgés, à l'école une année en plus, sont-ils plus habitués à entendre parler de l'auteur et de ses intentions? Je ne sais.

On pourrait aussi trouver une logique au choix faux concentré en D: To remind you that Nosey was lost. Parce que cette condition remplie, le toutou désiré devenait tout proche, et Tony, tendu de l'impatience... (Bien sûr, il est risqué de continuer la parole à la place des enfants, des lecteurs comme je le fais. Un alibi, une raison, on peut la trouver toujours.)

6. Co si myslíš, že se stane, až Toník dostane od Dvořáků své štěně? (What do you think would happen after Tony got his puppy from the Lawlors?)

- 11.4/04.8 A *Toník se bude snažit dostat Āapku zpět. (Tony would still try to get Nosey back.)*
- 02.4/14.3 B *Štěně se ztratí stejně jako Āapka. (The puppy would get lost just as Nosey did.)*

- 81.1/76.2 C X *Toník se o štěně dobře postará. (Tony would take good care of the puppy.)*
- 05.1/04.8 D *Toníkovi rodiče se budou zlobit. (Tony's parents would be angry.)*

Cette question est de nouveau (avec la 1ère et la 3ème) excellente, parce qu'essentielle. Elle semble aller trop au – delà du texte, du temps de l'histoire dans le réel, mais en fait, par cette prédiction elle résume le sens global (du moins celui de l'action et de sa motivation – quand déjà la motivation typiquement amoureuse avec son volet artistique, le côté *parabole* et *fable* sont absents dans le métatexte).

La question est très bien réussie; elle peut servir comme un contrôle de compréhension: dans mon échantillon, les bonnes réponses sont au nombre de 16; mes 3 élèves avec 5 points pour l'histoire ne s'y trompent pas, ceux avec 4 points (au nombre de 11) seulement 1 fois. Ce qui surprend sont les 11.4 % de l'échantillon national en A: Tony would still try to get Nosey back. Est-ce ce choix pourrait vouloir exprimer la quasi- identité entre *the puppy* et *Nosey* (pareil à la question 2)?

Conclusion

Un proverbe tchèque dit à peu près qu'il n'y a que les fainéants qui ne font pas des fautes. C'est le cas de ma critique, gratuite en comparaison avec l'oeuvre des auteurs de cette recherche internationale et nationale superbe. En plus, d'après une remarque de M. Elley il semble qu'il a décidé d'ajouter les récits comme un genre important aux individus là où l'on avait envisagé d'abord seulement ceux, importants à l'Etat désireux de gouverner mieux ses citoyens, lettrés pour cela⁹: il faut donc saluer cette innovation et son motif humaniste.

Néanmoins. Le résumé de l'histoire, reconstruite avec les questions et les bonnes réponses passe à côté de la parabole sur l'art dans l'amour: ne ressemble-t-il pas un peu au genre de *l'exposé* plutôt qu'au *récit*? Étant indépendante de l'histoire racontée, la seule question sur la forme artistique (5) n'est pas bonne du tout.

⁹ Cf. ELLEY, W. B. *How in the world do students read? IEA study of reading literacy.* Hamburg: IEA, 1992, p. 3-4. En décidant de proposer aux lecteurs de belles-lettres, de très belles-lettres, on avait probablement le choix: soit de poser des questions à la hauteur des textes et assez sophistiquées ou même difficiles, ou des questions plutôt faciles et générales, mais non spécifiques, non appropriées au genre. (Évidemment, on aurait au moins pu maîtriser le sens du texte et faire même les questions relativement superficielles plus précises.)

Les questions des auteurs du test sont défailtantes en deux autres aspects encore. Même si les questions 1, 3 et 6 sont excellentes, elles passent sous silence la perméabilité (même si elle est provisoire) de la frontière entre le réel et le désiré. Linda C. Strauss l'a exprimé par l'idée du contexte construit ferme, « pour de bon », pas « comme si », nécessaire pour que puisse naître un objet fictif. C'est aussi le fantôme de l'amour qui court la frontière entre les choses imaginées et celles avec le poids sensuel: jusqu' à un moment défendu.

Il aurait été peut-être difficile d'articuler cette attaque contre le matérialisme « scientifique », positif, naïf dans les questions du métatexte. Mais du moins a-t-on pu respecter le côté de l'amour pour l'objet précis et le rapport original -> copie: le toutou désiré n'est mentionné que dans la 6ème question, mais dans le texte, il est présent dès le début. En passant, la très bonne question no. 2 aurait bien pu se formuler non seulement comme une tactique pragmatique, mais aussi comme une réaction émotionnelle, créatrice de substitut là où l'on ne peut obtenir l'original.

Si l'on voulait être méchant, on dirait que les auteurs du test endossent la position du père dans le texte: l'imagination créatrice, c'est de l'enfantillage. Et pour les enfants? *Any dog is good enough.*

N'empêche que dans l'explication des fautes, moi non plus je n'y vois pas clair. La technique de la lecture reste de ma part sans contrôle – voir p. e. ces pratiques de dépiquage ou picotage dans le texte déjà lu qui peuvent probablement changer beaucoup à l'affaire.

Solving Mathematical Verbal Tasks with Primary School Pupils

MIROSLAV RENDL

The text brings some remarks about how children in the first grade of the Czech primary school solve mathematical verbal tasks.

From time to time we could hear the complaint of the math teachers and didacticians that the children “know how to calculate, but they don't know how to use it in the verbal tasks”. That the children “don't think” in the verbal tasks. What do they complain about? What do they mean by saying this? They hardly could have in mind that to recognize the correct arithmetical operation is not self-evident for the children and so they make errors. Errors are, after all, very common in the learning of whatever. What is so special on the errors which happen in the verbal tasks that they bring about those dissatisfied sighs?

It's evident that the right attachment of a certain verbal context and of a mathematical operation once learned doesn't guarantee the right attachment in the case of another context which has not been learned yet. It's evident that the children must understand here something what the teachers in their complaints name only in a very general form: that the children must “think”. Beyond this we could probably feel some embarrassment about what consists the difficultness of the verbal tasks of, what, in fact, is to be learned here. The discourse about it mostly ends at the vague “gift for math”.

I am going to say here in the beginning what I see perhaps as the most important. It seems that the part of the teachers' dissatisfaction and, in the same time, the hidden logic of their complaints could stem from their perspective of the adult specialists. What the children don't understand here consists, by its great part, of language semantics. Maybe, however, the adult mathematician draws on the silent presumption that the understanding of text semantics is the most common issue of solving the task – and if the child doesn't understand it, it doesn't fall into mathematician's discipline.

Further, I want to show that the matter stands in a different way.

Data

The data that I have analysed were gathered from some verbal tasks contained in the subtest of the fourth revision of the Stanford-Binet intelligence test.¹ I gave the test to the children in the class that I observe in our longitudinal research. I know well both the children and the teachers as well as the course of the lessons.

How do the situations of the test and of the school lesson differ?

(1) In the test, children work without teacher's interventions into their treatment of the task.

(2) In the test, difficulty of the test tasks varies from the easy to the very difficult ones. At the same time, the structure of the test tasks doesn't respect what has been learned at school.

(3) There is a difference even between the situation of the school written exam and the test: Besides the different character of the test tasks (in the written exam, the children often should reproduce "What way did we do it, How it should be done"; it calls for the memory retaining of the conceptual, prescribed procedures), I could get the children's explanation of their proceeding in the test, even if it was objectively wrong.

What arises from the comparison of both situations, is the nature of the children's spontaneous, intuitive solving task procedures, and, on the other hand, the nature of the teacher's interventions. Providing the larger latitude to the children to make errors or to deviate from the standard procedures, the test tasks solving gives us the possibility of better insight into them.

"Tentative Example" and "Unexpressed Member"

Let me say in the beginning that I take as a basic feature of the verbal task the correspondence of the text and of the mathematical procedure, in other words, the finding of the connections between the structures of the language and of the mathematical context. This presents the basic point of view in my analysis.

If we look first of all for the explanation, why the particular tasks are more or less difficult, in the variety of the mathematical context, we find out that, in all the tasks, this context consists of the operations of addition/subtraction and multiplication/division. What differs the tasks' structure is the following:

(1) The arithmetical operations are combined in various ways and consequently also the number of steps of the solving procedure is different.

(2) The numbers of various size are used, in one case even a decimal number.

The complexity of the task presentation makes complications in the first step. How do the children begin? According to what they learned at school they should start with a memorandum and then to compose the "equation" (the formula of the calculation procedure). As a matter of fact, they don't do anything like this. They either start to compute immediately or they think over a while and then compute. Some of them thought aloud and I see their sentences as indicative:

"What a silly thing is that?" (after multiplying $7 \cdot 60$ in "Slimming"), *"We'd have to $275 \cdot 24$ "*, *"Shall I add it? Or multiply it?"* "Ten divided by four ("Boat"), *that is four times... no, two times... but what did I find out by this?"* *"It's strange... "*, (after computing 2625:30 in "Mr. Lipták"). *"Maybe if I compute the beginning it would go"*.

The children often put together some numbers from the task text and only after they verify whether it makes some sense. In these cases then, they don't infer the procedure from the text semantics; counterwise, they discover the semantic relations between the particular verbal expressions by means of the number relations. Especially, they discover the semantics of the unexpressed members and consequently the further steps of the procedure.

What is the "unexpressed member"? In the task "Furniture" it's the sum people have paid in instalments. In the "Rent-a-car" it's the sum paid for kilometres run-around. It's possible to show that the higher number of unexpressed members the task contains, the more complex structure it has. (Of course, the complexity of the task also varies according to the form that the expressed members have got. That means according to the way of describing the particular partial contexts.)

The children often identify the unexpressed member as a member completing the number triad, that means as the result of the tentative example. Then the relation to the objectively corresponding verbal expression can be different:

(1) An arithmetical example only expresses more quickly an understood meaning of the searched member. The child is able to say the verbal expression as well (this expression is self evident, or, "non-marked" in the linguistic meaning of the word).

(2) The example is the self-evident (non-marked) expression of the understood concept, for which, however, the verbal expression must be constructed ex post, as a special step (I call it "to know the meaning in a marked way").

¹ See the Appendix. The tasks are translated from the Czech version of the test.

The representation of the unexpressed member by means of the example is well visible in the school lessons: If the teacher, after reading over the task, asks the question “What do we have to calculate first?”, the children answer by constructing the example. If she wants to ask for the language correspondent of the result she meets difficulties. What the number means (i.e. what semantics it bears in the context of the given task) is mostly difficult and also as if secondary for the children. If the teacher doesn’t ask for something else, the child describes the procedure by pointing: “this I multiply by that...”.

The intervention of the teacher here consists, on one hand, in questioning about the correspondence of the calculation and the member to be found, and, on the other hand, in helping the children to construct the verbal expression.

(3) The example is only a tentative operation; the meaning of the example and of its result itself is non-evident (“marked”), it must be only discovered. The child doesn’t draw upon an understood concept, providing the simultaneous structuration of the task or its partial context; he/she is only looking for it, constructing it in the task, as if on the site. Then we can conceive two possibilities. - Either his/her tentative step is wrong and then the child cannot find real correspondence with the text. However the children sometimes do carry even the false correspondence, do find the final quasi result and do consider the task solved, it cannot be of any importance for constructing a kind of a permanent concept.

- Or the tentative step is right and the child thus – an adult observer would say incidentally – reaches the right partial result. This incidental success can have different effects.

In the favourable case, by means of the tentative calculation the meaning of the words used in the text is precised; only in the correspondence with the structure of the mathematical operations the text structure, still semantically and syntactically vague, “settles down” and a possible intuition (or rather a glimmer) of the meaning changes into its exact recognition.

In the unfavourable case the child reaches the correct result, but he doesn’t know how, he doesn’t understand the correspondence anymore than before; he even may construct some false indicators or cues to use this or that arithmetical operation. That is the phenomenon which the math didacticians are afraid of and which they call “mechanistic learning”, “the bacillus of formalism” etc.

“Good Triads” and Understanding the Task

The children look for the first step of the solving of a complex task by means of the tentative calculation that, under the favourable conditions, structures the

part of the assignment. From the proximity (nearness) of the numbers, children deduce semantic proximity, the reference (belonging) to the common partial context. They are often “good triads”, “triads with the good shape”, particularly those, whose completion is visible offhand, what leads to the hypothesis that the numbers are somehow near, go together. For instance, if numbers 2, 16 and 50 were in the task, the child would look for the absent member rather in the examples “16:2”, “50:2”, “2*50” or possibly “2*16” than in “16*50”, “2:16”, “50:16” or even “16:50”. If numbers 27, 11 and 4 are given in the task, then tentative “27-11” is more probable, because after it “16:4” is possible. But not “27+11”, because what to do then with “38:4”? And definitely not “27:4”, “11:4” or even “27:11”.

The tasks in the Stanford-Binet test as well as the tasks in various text-books mostly respect good triads. Here is the reason why good arithmeticians among children have got an advantage in the verbal tasks. In the same time, this fact becomes the object of criticism; some didacticians fear that it could lead children to the mechanical procedures: if the numbers in the assignment can be divided well, then a child divides them (independently of the correspondence with the text).

But if I suggest the hypothesis, that the children, by means of the number relations, come over the connections of the text and that, by this way, they can reach the desirable understanding of the correspondence – then how to find out which of these is the case?

Speaking with the children after each task I asked them to tell me how they proceeded and what the particular calculations and their results meant. It seems it is a reliable enough way to examine the task understanding. In some cases, however, during this reconstruction, the children made some corrections of the previous procedure. It was evident that explicitly reconstructing the procedure for the other the child did an active work and that further becoming aware of the foregoing intuitive steps and of their correspondence with the text occurred.

Thus we can question whether this explicit step-by-step reconstruction and establishing explicit correspondence with semantics of the particular words decides about the effect of the incidental meeting the tentative calculation with the text.

Last piece of evidence that the children often go from the number relations, from a kind of number semantics to the semantics of the text, are the cases in which the children are not able to describe further proceeding if they are not able to finish the partial calculation. They cannot say what they would do with the number until they see it. Maybe it’s an essential feature of the “pre-

algebraic period”? It could imply that the construction of the general formula of the task solving which would use the algebraic expressions is possible only after the structural insight into the verbal assignment semantics has advanced considerably.

Memorandum and the Structure of the Task

Now I come to the topic of the memorandum. According to the school intention, the memorandum should identify the structure of the assignment text so that to clarify the procedure of calculation. But if we look more carefully, we find out that the requirements the memorandum should comply are in contradiction. It should note the data, how they are introduced by the text, and, on the other hand, it should structure the text.

The notation of the data should reduce the complexity of the text to the expressions which bear the quantities and their interrelations. But this reduction is – without further insight – only linear notation of the succesivity of the text, it registers the data in the order in which the text offers them. However, to derive the procedure from the memorandum, it’s necessary to find the structure of the partial contexts and of the connections inside them as well as their interconnections. This structure is not congruent with the linear structure of the text. If the child takes over the linearity of the text, the only advantage for searching the needed structure is that he/she can see all relevant data together, simultaneously. But in the fourth grade some children are so good readers that they refuse the advantage as unimportant. The unwillingness to make the memorandum might perhaps disadvantage only very bad readers.

The adult logic of the determination of the procedure draws on the final question of the text – it as if repeats these sequences: “What does the question ask for? – What do we need know to compute it? – Which of the needed data do we know (from the text)? – What don’t we know? = What does this partial question ask for?...” until we come to the point where two requisite numbers are at disposal and we look for the third one. There the procedure of the calculation starts and it follows the structure of the foregoing questioning in the contrary direction. What happens by this? The whole text is gradually structured into the partial contexts. At the end, every partial context comprises the triad of data from which one or more are to be found. (At the same time they needn’t be explicitly mentioned in the text, some – called here “unexpressed members” – must be inferred from the text semantics). On the margin of the structure, there are always such triadic contexts in which we know two members and only the third one is to be found. The partial contexts are connected through some

members so that completing the triad in one context provides the datum for the context connected or following. In every partial context, the corresponding mathematical operation must be identified, too.

I have argued that the children often proceed in a different way: They look for the partial contexts by means of the tentative calculations and then they try to attach the corresponding verbal context. If they have discovered it they have made a step in the text structuration. It may effect such a restructuring of the whole text which is sufficient for the insight into the whole correspondence structure. Or they try to construct at least the following partial context by a further tentative calculation: “What could be calculated now”. They treat the task in the way: “what could I calculate (i.e. what example with the concrete numbers) – what does it mean – what would I need it for = what could I calculate further”. However, the questions about the correspondences with verbal expressions are not always consequent and the procedure can also pervert into the incidental succession of some arithmetical operations.

Why children don’t draw on the adult-like memorandum? Because their understanding of language is far from being self-evident. Because the corresponding semantics of the verbal contexts are much more manifold than the number relations semantics that they have already mastered. Children proceed here from the known to the unknown. By means of the numbers they learn to understand the language. I have pointed out the difficulties they have got if they should find the verbal expression for the nameless member which they have expressed and calculated before by the example.

Only the adult, drawing on his language skill, makes sense of the structure of the assignment. It is just because his understanding of the verbal meanings was informed and enriched by the mathematics long before. But if the adult meets the case in which he cannot see the structure of the text and of the calculation offhand, he faces the same problem like a child: he is not able to write down the right memorandum from which the structure could be evident. If the memorandum indicates the structure it’s either only by chance or it’s the effect of the insight – but then he/she doesn’t need the memorandum. Thus, if the adult offers to a child to make the memorandum, it cannot serve as a means of searching for the structure: either the offer already contains the structure without searching for it (then a child doesn’t discover the structure, he/she shall only recognise it in the memorandum prefabricated by the teacher) or the memorandum contains no more than the text itself.

Thus, we can see that not writing the memorandum in the test tasks was logical. Either the children have an insight into the structure immediately,

beforehand. Then they would be able to make the classic school memorandum which is however rather needless here. Or they must only look for the structure, but then the memorandum is rather useless again.

In fact, the teacher feels these problems and she is content with the memorandum in a non-perfect form that often evokes just the first step. Then her further work consists in helping children to discover the partial contexts, the correspondence of the textual and mathematical expressions inside them, and to order these contexts into the whole succession, so that they come to the calculation of the result, which corresponds with what the task-question is asking for.

Thus, what the children learn in the verbal tasks is:

(1) To understand always new and new verbal contexts as corresponding with basic arithmetical operations;

(2) To understand this correspondence after some time offhand, by insight, without necessary explaining and clarifying, to understand it as a simultaneous structure (structured Gestalt);

(3) To recognise these known contexts in the more complex assignments which combine them as partial contexts in such a way that they stand for mere elements. And in this structure again to understand the correspondence of the verbal expressions and the succession of the arithmetical operations.

Difficultness of the Complex Structure

Another phenomenon that we can observe in the more complex verbal tasks is unsteady, fragile mastering of some partial contexts. Some errors occur here that wouldn't happen if the partial context was presented as a simple one, alone, not combined with other ones.

Some of these errors, of course, consecute from the fact that the presence of more partial contexts makes possible to mix them, to construct the tentative examples "across" their boundaries. For instance, when Marek and Lucka in the task "Furniture" subtract $6000-275$, they don't differ two different triadic contexts and the member which connects them: we can call it "the sum people have paid in instalments" – most of other children identify it as " $275*24$ ". If there is only one context here, e.g. "every month they pay an instalment 275 crowns, how much they will pay for 24 months?", or "outright the furniture costs 6000 Crowns, they paid 6600 Crowns in the instalments, how much more they paid?" – in contexts, in which all members are expressed, the error would then most probably not have occurred.

Similarly, in the task "Rent-a car" four children reduce the calculation on $590:2$. Maybe it would be sufficient, for such a reduction not to happen, to

enclose the question identifying the unexpressed member: "How much money remained to him for the drive after he has paid the day-fee?"

But beside the errors like these another sort of errors occur, where the wrong mathematical operation is chosen. Thus in the "Rent-a-car" we see that it's something different if Mirek not only reduces the context on the numbers 590 and 2, but he moreover attaches the operation $590*2$. Jakub even didn't know what to do here with 240. To add? To multiply? Likewise Honza didn't know what to do with 350 and 2: times? divided? and he leaves it and indicates as the result just 350.

In some cases it is evident that even the correspondence of the addition/subtraction, that is well mastered in the contexts treating the pieces, may bring difficulties if the new contexts are introduced, working with the data of less concrete nature that is not immediately countable.

However, the differentiation between the multiplication and division makes more difficulties. We can see some nice cases in the task "Apples"²:

Michal: $50 \text{ crowns} * 2 \text{ crowns/apple} = 100 \text{ apples}$;

Filip: $2 \text{ crowns/apple} * 30 \text{ crowns} = 60 \text{ apples}$;

Kristýna: $(30 \text{ crowns} : 2 \text{ crowns/apple}) + (8 \text{ apples} * 2 \text{ crowns/apple}) = 15 \text{ apples} + 16 \text{ apples} = 31 \text{ apples}$.

All three children belong to those who achieved very good results in the whole intelligence test, Kristýna is deemed the best student in the class. Moreover, the teacher consider the tasks with the money as such that children understand best: what the children don't understand otherwise, they understand in the money context.

I want to point out two things. First, those errors are the examples of how the integration of the simple context into the more complexly structured context reveals that the understanding of the relations is still not self-evident, although they could seem quite mastered. (I suppose that they still remain too "rolled out" in the successive mediations of the mathematical and verbal expressions, that they are not simultaneous in a sufficient way.)

Second, the semantic difficultness, the ambiguity of the multiplication and division rises in these cases. What does the ambiguity consist of?

Semantic Ambiguity of the Multiplication/Division

In the addition/subtraction, the expressions with numbers in the assignment represent always two sets (groups) of objects of the same semantic quality, the

² The words by italic indicate tacit semantic casting of the numbers.

same class, with which the operation is made. The issue is to recognise the operation. The semantic content of the result is clearly given.

The multiplication and division bring a much more complex structure:

Always one factor expresses the number of objects, however not alone, but related to an object of the other quality, of the other nature, which somehow contains the former objects, which is a set of the former objects. I call the former factor the relative one – it is necessarily expressed relatively: “birds in the cratch”, “pencils possessed by one child”, “weeks in a month”, “kilometres per hour”. The latter factor then is semantically the name, the quality of the set and its number is the number of repetitions of the set (in the space or time). The product, the whole then bears that other quality which was already present in the semantics of the relative member. So there are two different qualities here, two magnitudes, mediated by means of the relative member.

In our case of “Apples” the relative factor is the price 2 crowns/apple, the number of sets is the number of apples. The whole as a product of these two factors can be semantically casted only by the crowns – but in the meaning of the “sales”, of the “realised money”, not of the “price”!

We can see that beside the mathematical operation, the casting of its particular members must be identified correctly. In the case of the wrong casting, a semantically empty construction threatens to emerge – a construction which doesn’t respond not only to the given context, but to no potential context at all. It seems that to recognise the wrongness of such an operation is more difficult – the wrongness of the non-existing, non-possible as if hasn’t got its opposite, its contraposition.

The mixture of the relative member semantics with the semantics of the other two members (of the sets and of the whole) and their confusions bring the situation where the semantics of the result is as if arbitrary. As if we could get – by multiplying as well as by dividing apples and crowns – either apples or crowns, according to what the task question is asking for.

The tentative conclusion could be: While probably didactics (particularly the authors of text-books) in the verbal tasks leads children towards the understanding of the ever more complex cases of the functional dependence, towards gradual understanding of mathematical function as the connection of two quantitative values continua, children’s problem is the semantic identification of these magnitudes and of its relation expressed by the relative member.

Hidden Sources of the Logical Understanding?

But perhaps this incongruity is solved spontaneously at school? Maybe particular cases or semantic types of the functional dependence are gradually learned and the appropriate semantic casting of the example members is exercised?

However, if the children don’t have the differentiation of the semantic position at their disposal, the differentiation, that we had to elaborate to be able to describe the problem, do they construct the more general concept that would include the particular semantic contexts? Will they not take these particular contexts separately? And, consequently, will they not consider forever the task, in which 2 tractors plough 5 hectares in a day (direct proportion) as more similar to the task in which 3 tractors plough the field in 3 days (indirect proportion), than to the task where 3 croissants cost 6 crowns (direct proportion)?

Doesn’t school rely too much on the immediate attachment of the verbal and mathematical contexts? And, even if such an attachment arises by the solving the task, isn’t this formation too much instable to serve as a concept generalizing the logic of mutual interconnections? Thus, I ask the question of what nature could be those more general concepts, if I doubt that they arise simply by immediate generalizing of the multiplicatively constructed correspondences of the multiplication/division, on the one hand, and, on the other hand, of various semantic forms of the textual assignment?

(1) When the teacher explains the unclear correspondence of the text with the mathematical operation, she draws the pictures, schemes, she points, plays the scenes etc. In our case she might say: “I draw those apples for you, look: one apple – two crowns.” And she draws the apple and into it a two-crowns coin – the apple as a set of two crowns, two crowns in one apple. She draws four more apples and she asks: “If I sell five apples, how many crowns is that? – And if six? (without drawing now) And ten? Twenty? Fifty? So what I get if I sell fifty apples? Hundred of what? Of apples or of crowns?”

The teacher explaining the correspondence (if she doesn’t confine herself simply to refusing wrong correspondence) constructs ad hoc models (graphic, gestic, also scenic or dramatic, but mostly mixing more modes). They are provisory, undurable, dependent on the situation, they are not anchored in some stable and differentiated sign system, and they are abandoned in the moment when the momental attachment of the textual and mathematical contexts of the task is reached.

Don’t these models hide the potential of the logic concepts that some children discover spontaneously, while for others it remains concealed because it is not systematically used and cultivated at school?

(2) When the children start to learn the addition and then even subtraction in the first grade much attention is paid to the depiction of the counts and the operations with them. I suggested elsewhere, that the development of the addition/subtraction logic could be considered as the development of the logic of that helping instruments which for instance manifests itself in the way of calculation on fingers, too.

And even here, I came, after a subsequent analysis of the addition/subtraction of the double-figure numbers, to doubts whether this line of the development by means of depicting arithmetical examples wasn't abandoned too soon for some children, abandoned in favour of the "canonical learning", in favour of the memorizing of the "examples to twenty". And whether just this didn't cause some difficulties when the example with the double-figure numbers was solved as if in the logic of sort of the symbolic puzzle.

In the opposite, in the learning of the multiplication/division, the period when the helping depictions were used was very short. Any of them didn't get the status of the calculation technique that could be used reliably if the memory fails. When learning the multiplication/division the children didn't learn systematically anything like using the abacus or the fingers. Thus, if I exaggerate a bit, aren't the difficulties with the semantic correspondence of the multiplication/division in the verbal tasks a kind of echoes of the fact that children cannot multiply or even divide on their fingers?

Conclusions

(1) Solving mathematical verbal tasks children don't proceed from clarifying and understanding the text towards the construction of the calculation succession. In fact, children's solving has the form of alternate movement between them, the starting point of which is often a tentative calculation.

The result consists then not only in reaching the final number, but first of all in establishing mutual correspondence of verbal and mathematical contexts.

(2) In mathematical verbal tasks, children learn to identify the structure in the text: they must structure the text as a simultaneous structure of partial contexts with the relations inside each of them as well as with the interconnections of the particular partial contexts. Verbal tasks reduce the subjective arbitrariness of associations, they require to look for such a structure of semantic connections that leads to calculation. On the other hand, mathematics reduces the semantic connections of every partial context on mere looking for the third triadic member and it structures the whole context just into those partial triads.

(3) Verbal tasks precise the possibly vague form of semantic connections (although of only one of their areas – but that one which the text presents as essential) by constructing their correspondence with the mathematical operations and number relations. So they mathematize the semantics of the verbal context and its particular expressions.

In fact, it might be mainly mathematics which thus works on the differentiation of the semantics more systematically than Czech language (as school subject). Czech language concentrates on the analysis and theorisation of paradigmatic relations (it does so mainly in the frame of metalanguage of grammar, only partially in the frame of the lexicographical semantics: synonymic, antonymic and hypero-hyponymic relations), perhaps it touches the semantics also in the last years of the school attendance when analysing the formal side of syntax.

It is mathematics that, in mediate way, analyses the semantics of various syntagma and introduces them into the correspondence with its operations.

(4) If I am right as to the hypothesis about the mediating role of the depicting models, then the pressure of the semantic variety of the verbal tasks contexts, on one hand, and, on the other hand, the offers contained in the teacher's explaining procedures contribute to the rise of silent, hidden concepts generalizing the logic which exceeds the particular, originally separate semantic contexts. (Of course, some other forms and other ways of their creation are possible.)

(5) The movement in the structure of the text and of its mathematical correspondences proceeds as a permanently repeated transitions from the simultaneous structurations in which whatever expression of both corresponding levels (mathematics and verbal) of some simple context can represent the whole context as its synecdoche, to successive structurations, in which every partial, simple context or its synecdoche is expanded into the full casting of the positions in the succession of the operations aiming to find the missing member.

Appendix *Furniture*³

A piece of furniture costs 6 000 crowns. The owners will pay it 24 months in the month instalments by 275 crowns. How much more must they pay in the month instalments for this piece of furniture than they would have paid if they defrayed the full price outright at the purchase?

³ In the test, the task texts are presented to the children without the titles

Rent-a-car

In a rent-a-car they demand for the rent of car 240 crowns per day plus 2 crowns for every kilometer run-around. Mr. Novák rented a car for one day. His bill was 590 crowns. How many kilometers did he run around?

Slimming

One woman weighting 75 kg wants to slim on 60 kg. If she slimes in a week by 1,5 kg, how many weeks will she need to reach the fixed aim?

Mr. Lipták

Mr. Lipták gets regular wages 30 crowns per hour at a forty-hours working week and he gets $1\frac{1}{2}$ of his hour wages for every overtime-hour. In the last two weeks, he was no day off. He worked out a few hours overtime. His brutto income made 2 625 crowns. How many overtime hours did Mr. Lipták work out in the last two weeks?

Boat

Monika owns a motor boat that goes at the speed 10 km per hour. She goes to visit her boy-friend upwards and then she will return home. The regular speed of the flow is 2 km per hour. What will be the resultant time that Monika has to spend on the way to her friend's house and back?

Apples

Iveta bought a box of apples for 50 crowns. She sold the apples to the attenders in the sport stadium by 2 crowns per one piece. After the match, 8 apples remained to her. If she had the net gain 30 crowns, how many apples are there in the box at the beginning?

IV.
LES ENFANTS ENTRE EUX:
LA CULTURE NON-SCOLAIRE À L'ÉCOLE
/ CHILDREN AMONG CHILDREN:
THEIR LORE AT SCHOOL

Violence and Imitation

DAVID DOUBEK

Introduction

I have to explain some terms before I will use them: All theoretical concepts and examples from the field originated in Czech language. Some terms came from ordinary Czech language – they are well known, or better – they are common words. Anybody knows them since they are very basic words. I moved them into theory and they serve here as theoretical terms, but in Czech they are very powerful explanative means as they are in the center between theoretical language and common experience, combining necessary amount of sophistication and naivity.

Unfortunately I am not able to convert this fragile but powerful terminology into English. I attempted at least to translate it into a more technical terminology that should describe through a periphrastic way what's going on in the original.

First of all it is the term of **display**. Display – in Czech “chlubení” means an activity where somebody shows something that he is proud of to other people. Then **competitive display** – in Czech “vytahování” means an activity where two or more people compete in displaying something that they are proud of. There are also several other terms, that will be explained directly in the text.

Display¹ and Desire

In my article “Elementy komunikace” (Elements of Communication) I concluded with this version of non-autonomous spontaneity of display as shown in the example below:

Dominika: *And do you wanna see my signature? (And do you wanna see how I'm signing my name?)*

¹ “Vaunt” or “Boast”

The example shows exactly and tightly what's happening here. The subject of a display wants to show something what's worth to appear, what the subject considers (somehow) good. But it's always done in a couple with a "confirmer" (even in that case when the confirmer isn't present). The "displayer" would like to hear some "Yes" from the "confirmer" that would confirm his display. We see a "formula" (Austin 1962, p. 14; Austin 1961, p. 232) of display here: a displayer shows something to a confirmer that is obliged to say "Yes" to the display (or something similar that will not be also a display).

I used the word "exposure" for the description of the whole act of display. I was concerned mainly with the way how the object of display, is getting on the scene. The relationship between the displayer, the object of display and the confirmer I didn't consider more deeply. René Girard's "*Mensonge romantique et vérité romanesque*" (1961) has opened my eyes and uncovered this relationship to me. His book inspired me to re-interpret my previous analyses.

I was mainly interested in similarities between his analyses of the "triangular desire" and my analyses of acts of display and competitive exhibition among children.

Triangular Desire

Through interpretations of novels of Cervantes, Flaubert, Stendhal, Proust and Dostojevskij Girard shows peripetias of a "triangular desire". He makes for a philosophically theological discovery² – with apparent psychological and sociological consequences.

The triangular desire is a desire through Another. "...Don Quijote quitclaimed the fundamental claim of an individual to choose the object of desire. Amadis will have to choose instead of him. Let's name this model (Amadis) INTERMEDIATOR of desire. The life of the knight will be the IMITATION of Amadis..." (Girard 1968, p. 9). A triangle lays among the subject of desire, object and intermediary.

Girard treats such a mediation, where the intermediary is a distant, unapproachable person, as "**external**".

Nevertheless, the main target of Girard's analyses is a discovery of the "**internal**" mediation. That means the mediation where the desire of a **close** person is imitated.

² Man has either God or an idol.

Display

The structure of display is of similar kind. There is also a triangle among the displayer, the object of display and the confirmer. And it's a question of desire as well. The desire for the object of display is the relationship I pretermitted in my article. We could say that display is an expression of desire for the object of display. Or it is an attempt for this desire. The displayer will display successfully if the object of the display will be confirmed. He will be successful in his desire only after a confirmation. So the object of the displayer's desire is chosen by the confirmer. The displayer will desire only after the confirmer will show his own (real or assumed) desire.

Exactly this way we can re-interpret the display of Dominika's signature. Dominika wants to see Zuzana looking on her signature. Dominika will sign her name so as to see Zuzana "capturing" this signature.

Similarly we can treat another example:

Dominika is speaking with somebody, but the person isn't present. She is appreciating paintings on the wall. She says: "I like this and I like this and this is the loveliest". But there isn't anybody who would listen to it. So Dominika is somehow watching for somebody to share her feelings with. At that moment Zuzana notices that Dominika is speaking to nowhere and speeds to listen what is the painting that Dominika mainly likes.

Dominika desires paintings. Zuzana speeds to listen what is the object of Dominika's desire. Dominika needs somebody who would confirm her desire (bring it into the reality) and Zuzana wants to desire for the same object as Dominika desires.

The triangular structure of display is same as the structure of both external or internal mediation. The display itself as an element of the classroom social life is first of all the thing of the internal mediation, since the intermediary is very close – it is a classmate.

Vanity

A vain person (according to Stendhal) still turns himself to Another – since he (she) cannot draw his desires from himself, he (she) has to take them from outside.

It will do if a "butterfly" persuades that somebody "important" desires for something to get himself desiring for the same object as well. Then, if the mediator stays near (like in the display) he can't play the role of an object without being a setback on the road to the object. The mediator confirms my

desire, but therewithal he has become a setback, because now it is his (her) desire as well... Staying so close he has a possibility to capture the object of my desire... The mediator has become a rival. (Girard 1968, p. 13)

Nearness³

The nearness means, of course, physical and social or cultural nearness as well, or better – all these factors together. The vanity of internal mediation appertains to the society of peers, of coequal persons. I am able to desire only for desired objects of people like me. Increasing equality – where the mediator is coming still closer – doesn't begets harmony, but still sharpening competition (Girard 1968, p. 117). Nearness begets comparison, that gives an arbitrary attraction to Others. With increasing nearness, the bewitching power of the Another is still stronger.

Modern Feelings: Envy, Jealousy and Shiftless Hatred

Where there aren't any differences among people, there pullulates the vain competition. However, a close mediator interposes a setback between the subject and the object of desire. The mediator is the setback. Thus the vanity bears fruits in the form of feelings that Stendhal called "modern": the envy, the jealousy and the shiftless hatred.

The subject envies the model (i. e. mediator) of his desire, the subject is jealous of the model as a rival with whom the subject competes for the object of desire. And finally "...the subject fascinated by his model sees necessarily the evidence of bad faith (despite) in the setback interposed by the same model (the mediator). Therefore the subject feels a harrowing feeling that combines the most devoted apotheosis with the strongest resentment. That feeling we call **hatred.**" (Girard 1968, p. 16)

Display and Rivalship

There is a triangle among the Displayer, the Confirmator, and the Object. The confirmator is unwished yet unavoidable since it isn't possible to display without him. Only his desire activates the displayer's desire. He is unwished as well, since his desire becomes a setback and he becomes the rival.

The situation is similar from the confirmator's point of view. The displayer initiates his desire, but also builds a barrier between him and the object.

We feel an evident tension here. From this point of view, the display is a paradoxical structure. The displayer wants to desire for the thing that will be

confirmed by the confirmator (and subjects himself to the confirmator) and the confirmator will confirm the thing which the displayer offers him (and subjects himself to the displayer).

Despite apparent rivalry the display is still an unsymmetric structure: the conflict doesn't brake out – but has here its roots.

Competitive Display⁴

Fully symmetric structure appertains to the "upmanship" (I use the word "upmanship" instead of the periphrase "competitive display", but it should signify exactly the "display that is competitive") that we could figure as double display.

The confirmer is coming to show his "new" desire that was aroused by the displayer. Schematically:

A: I've got this thing. (Do I have it, don't I?)

B: I've got the same thing, but better. (Do I have the same thing, but better, don't I?)

A: But the mine is better anyway. (Is the mine better anyway, isn't it?)

B: But the mine is better anyway. (Is the mine better anyway, isn't it?)

A: Etc.

(See Kučera 1994, p. 21)

A wants that B should say "Yes" and A should then desire for the displayed object. B starts to desire, shows his desire and wants that A should confirm this desire. A is going to desire stronger and wants that B should say "Yes" to his stronger desire. Each time a new desire is added instead of the simple "Yes". The rival-confirmer of my desire that begrudges me the object through that he made me desiring is easily becoming the object of my hatred – being already the object of my envy and jealousy.

In other words: The confirmer is going to desire for the object of displayer's desire. But he begrudges me it since it is the object of his desire. He says: Look! I won't give it (to you)!

But I can counteract: It's nothing. I have a better one! This way a game of the competitive display develops where one wants to desire for the object of his display and the other begrudges it for him and vice versa.

³ "Propinquity"

⁴ "Upmanship" or "Splurge"

True life

“All novell heroes expect a radical change of their lives stemming from the fact that they have captured the object ...” Yet “... the object is only a means to catch the intermediary... Proust compares the desire **to be the other** to thirst: Thirst... after the life from what my soul could drink...” (Girard 1968, p. 50). Desiring subject wants to become the intermediary.

Actually, what to display for? What is the reason? The reason is to persuade myself that my life, that attributes of my life I display are **the real McCoy**.

It may formally issue from the basic uncertainty of a subject to an object and to the object itself, uncertainty that is escapeless for the subject alone – the uncertainty of boredom. The object is boring for the subject, it is quasi-null. It is, of course, metaphysical boredom. Only the other could open an escape from the trap of the boring perception.

That is the formal point of view. Actually, we weigh up a value of the other as well. Not anybody seems to be the right person to give us the asylum. A good model is wanted whose agreement is worth enough. To be with him or to be him it would be finally the “true life”. If he will give his blessing to our display – even if we will not become him – it will not be yet such a misery and a trace of the true life will appear in our life.

Race for the éclat

Well, now the question is: who is the blessing person? In the society of a school class which is a class of equal pupils (children of even age, even boys or even girls, where we face an ontogenetic vanity as children imitate from simple ontogenetic reason and their uncertainty is stronger than somewhere else) the person wins, whose allure is strongest. Anybody needs such a person. Some of them are able to benefit from their allure – if they are able to conceive the allure.

The ideal intermediary is obviously only a construction. Anybody is a mediator – only some of them are a bit more cunning than others. There isn't only one skillful person *whose ideas will be done* – it depends on a situation, who will be the person. The **race for the éclat** which belongs once to one boy/girl, once to another has been the fundamental invariable of the life in the classroom from the beginning of its existence. The most visible expression of the race is the common bustle (during breakes) from one to another – common endeavour to desire.

Conflict

There lays a core of a conflict. The intermediary that gave me my desire begrudges me through his own desire the object of my desire and becomes a rival. Doors to hate are opened. I hate the intermediary as he thieves me what he gave me before. My intermediary hates me from the same reason since I am his intermediary as well. That is the mimetic conflict: “playing the ape” in desire. We gift together with desire and bereave of the object of the desire. Any triangular desire is actually a stolen desire.

Such a violence that is born of the envy – theft, insult, devastation and revenge should be named **robbery with violence** that lays in the core of the triangular desire.

When studying the violence in the life of a classroom this will be one fundamental line of analysis: **robbery with violence**.

Example:

A hassle. Honza kicked Jarda to back. All-classroom debate. Kicking after some incident after what Kuba has been crying and Honza asked what happened. Then kicking.

Honza: ‘Cause Jarda told Kuba that his mother had been an old awful jade.

Honza to Jarda: If his mother is an old awful jade, then your mother has hairy ass!

Then Honza, Ludek and Kuba kick Jarda, dabble his back in colors, trample him down. Until Jarda is starting to cry. When teacher enters Honza starts to explain what happend. Teacher objurgates Jarda.

After some time:

Honza: Miss teacher, Jakub says that this skeleton is my mother!

Teacher: Honza, don't peach upon Jakub. Jakub, did you tell it?

Jakub: Yes.

Teacher: It was a joke, wasn't it?

Jakub is sush. Žaneta: Yes, thats right, it was a joke!

Then a little dispute follows between Honza and Žaneta how could Žaneta know that it was a joke. Then some threats from Honza to Jakub. (I think it was a kind of revenge from Jakub for Jarda).

The example is very clear if seen through the frame of triangular desire.

It is the worst rawness and violence to insult someone's mother. Nobody can face it. On the other hand such insult is very conspicuous and ready to use.

The displayer that displays his mother craves admiration for her. If she would be admired, the displayer is satisfied, but starts to be jealous. And he will

hate the admirer-confirmer-intermediator that would repulse him from her. And that is smirching – instead of admiration to smirch desired object of the another and therefor perfectly set a setback before his desire. That is a game of manipulation and power.

Vain Thievery

Roman is sitting on the floor, Honza is holding him by his hairs – a hassle. Honza is calling the teacher: Roman has stolen my pen! And then he put it back again!

Kuba says that Roman steals, Viktor says the same.

Then teacher calls Roman and asks what happend. Roman pleads, but uses other words.

After some moment a dispute among Luděk, Honza, Kuba and Roman that Roman steals – now the grey color.

Roman envies. He can't face it. He wants to join as he is allured so much by the desire that is excited inside him by displays of others. Of course, the display is not intended to cause thievery – it should only issue into admiration through what displayer's own admiration could be reached. The owner covets the intermediary that would mediate him the desire for the owned thing. He doesn't want to be robbed of the thing. (Even if it is a kind of evaluation as well). Or else: When I display I am always running into danger that my intermediary will steal the object. He should want to do it if he *is* interested. And when I (as intermediary) am running into the competitive display it is because of my impression that the displayer has stolen the object of my desire already.

The danger of robbery is always emergent in the vain environment:

Kuba lacked for his sipper. Lukáš has finished his lunch already and gave him his own.

Kuba: You stole it!

Lukáš: No, I gave you my own!

Kuba: But before you stole it!

Lukáš: No, it's been mine and now I'm givin' it to you!

Fight

Mimetic conflict (see Petříček 1996, p. 7-9) – conflict that results from the mutual imitation of desire can eventuate in real fight. Particularly in such cases where the body strength is the subject of display – i.e. the another wants to

prove his strength – he wants to grab my strength and therefore outrival me in a fight:

Kuba, Honza and Jarda perform “kung-fu like” fight, jump, show kicks.

Kuba flung Jarda, Honza called: Kuba is the winner of the first fall! But then the fight became more serious, other boys joined – among them Roman that kicked Kuba (abusing the situation that stronger Kuba was busy with Jarda) and others did similar things, screaming. Then Jarda threw Kuba over back onto the floor – then the teacher came and stopped it.

The “non-serious” “show-fight” can result in serious fight. The “show-fight” is only imitation of a serious fight. It isn't bodily competition, but it contains a mimetic conflict since it is the display of “desired” muscles and competitive display as well. The competition can break the border of non serious show and can become serious competition for the desired thing – here it is the strength of own body.

The violence of robbery is inside all what concerns the triangular desire. I could steal desired object so as it be only my. I could insult and affront the object and so deny it to the intermediary's desire. I could attack the intermediary.

It is possible to respond to such a robbery by a revenge – analogy: thievery, insult or attack.

Discussion: Advantages and Weak Points of Violence as Robbery.

Advantages:

If we would consider the motivation of classroom fights then the division between a fight as robbery and a fight for an another reason will give us one efficient discovery: Where the fight is robbery, there the violence is real, it is not a like-fight. This way we get a coherent motivation for ancillary violence – the violence of a robber that has no other possibility and so he uses violence.

Weak points:

It is surely possible to find many situations, where many speculations would have to be done to prove that they in fact are a robbery. That there was a desire and an object that was obtained through usage of violence.

It is quite non-bodily approach to violence. We don't have any possibility to conceive the violence for pleasure, that somebody likes to fight.

It is a completely reasonable conception. It's a matter of question if such rational approach appertains to a study of violence. Perhaps a regard to the irrationality should be taken as well.

The term "playing the ape" I use only as an expression for the imitation of desire. And it is also a very special – maybe extreme form of mimesis with its own performative structure and very strange violent characteristic. I don't mean the metaphor "playing the ape" instead of literally copying. I mean now the game "playing the ape" – making mirrors. Consider the rage and impuissance of the victim whose partner in communication only repeats his/her gesture. There is something irritating and excruciating – something that demands an attack: Stop it or I'm about to hit you!

There is something strange even on the "playing the ape" itself that steps out from the structure of triangular desire as well.

References

- AUSTIN, J. L. (1961) Performative Utterances. In: *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press, 1961.
- AUSTIN, J. L. (1962) *How To Do Things with Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- CAILLOIS, R. (1967) *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.
- DAVIES, B. (1984) Friends and fights. In: Hammersley, M., Woods, P. (eds.). *Life in school*. Milton Keynes: Open University Press, 1984.
- DERRIDA, J. (1994) *Politiky přátelství*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1994.
- DOUBEK, D. (1997) Elementy komunikace mezi dětmi ve druhé třídě. In: Pražská skupina školní etnografie. 2. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- DOUBEK, D. (1998) Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In: Pražská skupina školní etnografie. První třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
- GIRARD, R. (1961) *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Éditions Bernard Grasset: Paris, 1961. I used the Czech translation: GIRARD, R. *Lež romantismu a pravda románu*. Praha, ČS spisovatel, 1968.
- KUČERA, M. (1994) Láska v jedenácti a dvanácti. *Pedagogika*. 1994, vol. 44, n. 1, p. 68-76.
- PETŘÍČEK, M. (1996) Imaginace: Mímésis a ozvěna jiného. *Svět a divadlo*. 1996, vol. 7, n. 4.

Knowhow dans les jeux d'enfants

DANA BITTNEROVÁ

Le sujet de ma contribution pourrait être résumé sous le titre « Le Savoir-faire dans les jeux d'enfants ». Je vais analyser en effet les mécanismes qui participent à la transmission et à la transformation des jeux d'enfants dans le cadre d'un groupe d'enfants.

Je vais me concentrer délibérément seulement sur les jeux formalisés. C'est précisément ce type de jeux qui permettra de faire ressortir et de décrire avec netteté les processus en question. Les jeux formalisés d'enfants sont a priori l'objet de transmissions, constituant une « trésorerie à laquelle on peut recourir pour y faire son choix ». Ils sont construits en même temps sur des règles relativement contraignantes qui déterminent l'aspect du mouvement et du texte. L'enfant est donc incapable de les remplacer entièrement par l'improvisation. Apprendre un jeu signifie s'impliquer dans sa transmission. Jouer un jeu aboutit en même temps à des révisions-transmutations des règles du jeu. Bien que je me propose d'analyser le jeu formalisé d'enfants, je vais utiliser souvent, afin de maintenir la dynamique de mon texte, le terme hypéronymique de *jeu* équivalent à celui de *jeu formalisé d'enfants*.

Mon étude se focalisera par la suite sur un ensemble de questions telles que: En fonction de quelles règles les enfants constituent-ils leur répertoire de jeux formalisés? Sur la base de quelles impulsions les jeux sont-ils acceptés et assimilés au sein d'un groupe d'enfants? Autrement dit, quelle est la condition de base de la transmission des jeux d'enfants?

Je m'occuperai donc des mécanismes qui participent à la transmission des jeux d'enfants au sein d'un groupe d'enfants. Je me consacre à la transmission de jeux entre enfants, l'enseignement des jeux par les instituteurs et éducateurs (et éventuellement les parents) se situe en effet en dehors de mon domaine d'étude.

Les données sur lesquelles j'appuie mes analyses ont été obtenues dans le cadre de la recherche longitudinale « L'élève dans les conditions changeantes

de l'école d'aujourd'hui ». La recherche de terrain a été menée dans deux écoles élémentaires de Prague dans les années 1994 – 1998. La méthodologie était surtout celle de l'observation participante, complétée par des entretiens dirigés. Ce sont les élèves de quatre classes qui sont devenus mes informateurs; une des ces quatre classes a été observée depuis la première jusqu'à la quatrième année, une autre a fait l'objet d'observations en deuxième et quatrième année de scolarité, le reste des données a été obtenu grâce à la recherche menée dans une première et une deuxième classes. Tous les constats se rapporteront donc à des enfants des premières années de scolarité qui ont entre six et dix ans.¹

Choix de jeux à faire entrer au répertoire de jeux

Quelle est donc l'attitude d'un individu – d'un enfant qui fait partie d'un groupe d'enfants – vis-à-vis de la possibilité de connaître et de maîtriser certains jeux? Qu'est-ce qui influence son attitude, sa volonté d'apprendre un jeu, quelle est donc la condition pour qu'il devienne un nouveau maillon de la chaîne que constitue la transmission de la connaissance d'un jeu concret?

C'est son **appartenance** à un **groupe** concret – qu'il soit petit ou grand – qui détermine chez l'enfant le choix des jeux qu'il fait entrer dans son répertoire. L'enfant choisit surtout dans les jeux que lui offre son entourage. L'une des motivations de l'apprentissage d'un jeu, c'est que celui-ci est joué par la plupart de ses camarades. Ce jeu fait partie des modes solides de communication à l'intérieur d'un groupe d'enfants, des formes de dialogue entre les membres du groupe. Les autres membres n'initient personne d'une manière détaillée à la maîtrise des jeux fonctionnant de cette façon ni ne

persuadent personne d'accepter ces jeux. Un nouveau membre au groupe qui ne connaîtrait pas un jeu notoire est obligé, dans la plupart des cas, de l'apprendre par mimétisme au cours de l'action. Un tel jeu est une expression d'identification au groupe. Il fonctionne le plus souvent dans une seule variante, mais cela ne veut pas dire qu'il n'est pas exposé à des modifications.

On assiste cependant à une situation différente au moment où l'enfant est amené à maîtriser un jeu ou éventuellement une variante de jeu qui ne fait pas encore partie du répertoire de son groupe et qui n'a donc pas encore passé le test d'acceptation collective – il s'agit donc d'un jeu censé enrichir – pour quelque raison que ce soit – les activités ludiques du groupe.

La connaissance d'un jeu nouveau, si on la considère du point de vue du groupe, est bâtie sur les sources les plus diverses de contacts que n'importe quel membre entretient à l'extérieur du groupe. Tout jeu n'est cependant pas appelé à devenir le jeu du groupe, tout le monde n'est pas à même d'imposer et de faire apprendre aux autres un jeu nouveau. Quels sont donc les mécanismes permettant à un membre du groupe de faire partager la connaissance d'un jeu et de l'imposer par la suite au répertoire de son groupe?

Là exemple des contemporains – frères, camarades, élèves des classes supérieures, donc de ceux qui appartiennent à la même génération, oblige. Par contre les activités ludiques du répertoire des parents et des grands-parents n'ont pas de succès. Apprendre un jeu maîtrisé par un camarade plus âgé, c'est, pour un enfant plus jeune, se rapprocher du niveau de l'aîné, c'est monter sur l'échelle sociale. L'enfant aîné exerce une autorité naturelle sur l'enfant plus jeune.

C'est la raison pour laquelle les enfants viennent présenter aux membres de leur groupe des jeux qu'ils ont appris de camarades plus âgés. Ils supposent en effet qu'ils puissent capter le respect que leur frère ou camarade plus âgés ont suscité auprès du groupe grâce à ce jeu. **L'autorité de l'aîné** devient ainsi un bouclier protecteur non seulement pour l'introduction d'un jeu nouveau, mais aussi pour toute innovation des jeux déjà pratiqués. Dans les cas de ce type, jouer un jeu correctement, c'est le jouer conformément aux règles des aînés. Une des filles de la deuxième classe l'a exprimé ainsi: « *Les troisièmes classes jettent la balle comme ça, moi, je les ai vues, eux, elles doivent quand même savoir comment faire.* » La jeune fille a non seulement proposé de nouvelles règles, mais elle a aussi profité de l'autorité de l'aînée pour faire valoir sa supériorité par rapport à un autre joueur – autrement dit, pour affirmer son autorité à elle.

L'autorité de l'aîné représente bien entendu un bouclier surtout pour celui qui propose que le groupe apprenne un jeu nouveau. Les autres enfants

¹ Les activités ludiques des enfants ont été suivies surtout pendant les permanences post-scolaires, au moment des récréations ou après les cours de la matinée. La classe qui a fait l'objet d'un suivi systématique pendant quatre ans (c'est elle qui a fourni le plus de données empiriques) avait une majorité de filles. Ce sont aussi les parents de filles qui étaient beaucoup plus intéressés par les permanences post-scolaires de l'après-midi. Cela a été à l'origine de groupes de jeu isosexuels de filles qui n'avaient pas à se préoccuper de la présence ou de l'absence de garçons. Dans les autres classes suivies, le nombre des garçons et des filles était plus ou moins égal ou celui des garçons était légèrement supérieur à celui des filles. Pourtant, c'étaient surtout les filles qui lançaient des jeux formalisés et qui s'en divertissaient. On ne peut pas dire que les garçons auraient entièrement rejeté ce type de jeux. J'ai même pu observer dans une deuxième classe (cours préparatoire 2), suivie en observation complémentaire, un groupe de trois garçons, grands amateurs de jeux formalisés. Les groupes de garçons ne jouaient que certains types de jeux formalisés fondés sur l'agressivité ou la confrontation de forces physiques. Sinon, ils préféraient les jeux sportifs ou les *jeux à qn.* (...détectives, pirates, Rambo, combattants). Les garçons aimaient cependant participer à certains jeux formalisés au côté des filles (à eux seuls, ils ne les auraient jamais joués, mais avec les filles, ils étaient d'accord).

n'apprennent plus le jeu de cette autorité que souvent, ils ne connaissent même pas, mais de son « disciple » (disciple de l'autorité). Ils ne peuvent donc pas ramener leur aptitude à cette autorité. Ils délèguent le rôle de maître de classe à un de leurs égaux, un membre de leur groupe qui a le même âge qu'eux. C'est maintenant la position de l'enfant au sein de son groupe et la stratégie qu'il a adoptée qui vont déterminer si le jeu s'imposera et s'il y aura transmission (autrement dit si le jeu deviendra partie intégrante du répertoire ou s'il restera plus ou moins inaperçu).

Il est logique que ce soient les propositions de jeux faites par l'enfant bénéficiant d'un prestige social au sein de son groupe (classe, groupe ou duo ou trio de copains) et doté d'une **autorité de chef** qui sont le plus respectées et acceptées. Il n'est pas sans intérêt de noter que dans les classes observées, c'étaient précisément ceux qui avaient le plus large répertoire de jeux et étaient capables de bien expliquer ces jeux, donc de les transmettre, qui jouissaient d'un tel prestige. Ces autorités ne cachent pas leurs aptitudes.

Les autres enfants essaient, eux aussi, d'introduire de nouveaux jeux, cherchent à imposer leur jeu, donc leur aptitude et à obtenir une reconnaissance et le respect des autres. Il n'y a cependant que deux chemins qui aboutissent. Emprunter le premier, c'est intriguer – l'enfant doit faire partager l'impression qu'il s'agit d'un superjeu attrayant et qu'il est le seul à pouvoir le transmettre. La manière la plus sûre pour y parvenir, consiste à faire semblant de ne pas être disposé à apprendre le jeu aux autres, à entourer le jeu de secrets. Le processus de persuasion **simule** dans cette situation une position de prestige, l'**autorité** de celui qui apprend quelque chose aux autres. Il est vrai que ce sont le plus souvent les enfants dont l'objectif est de capter l'attention et le respect des autres membres du groupe (ils veulent devenir le chef) qui recourent à ce stratagème.

Les enfants dépourvus d'ambitions de pouvoir consciemment saturées se voient ouvrir un autre chemin qui peut aboutir à la transmission de leur jeu. Les membres socialement neutres ou éventuellement non attrayants d'un groupe d'enfants doivent maîtriser un jeu que le chef considère comme tellement captivant qu'il est lui-même intéressé à l'apprendre. Celui qui a un jeu capable d'intéresser l'autorité – le chef, acquiert ainsi la raison d'être de la transmission de son savoir. Il se voit de ce fait investi du rôle de « héros culturel » – une **autorité déléguée**. La volonté du chef d'apprendre le jeu d'un « simple camarade de classe » constitue un défi pour les autres enfants. C'est donc une nouvelle fois l'autorité – qu'elle soit naturelle, simulée ou déléguée – qui enclenche la transmission.

Tout comme l'autorité naturelle du chef n'est pas identique à l'autorité simulée ou déléguée, le comportement du chef et celui des autres lors de la transmission de la connaissance du jeu ne sont pas identiques non plus. Le chef du groupe consolide son autorité en offrant de nouveaux jeux, mais il n'est pas obligé de participer en personne à la transmission. Il ne jalouse pas les messagers qui transmettent le jeu à d'autres. Cependant ceux qui n'ont conquis l'autorité que pour un court laps de temps essaient de jouir pleinement de leur supériorité en voulant être les seuls maîtres qui apprennent le jeu aux autres. Dans leur position de mentors, ils corrigent jalousement ceux qui voudraient reprendre leur rôle. Dans d'autres cas, ils refusent d'expliquer le jeu à certains membres, rappelant, plusieurs fois de suite, l'autorité qui leur a été déléguée ou qui est simulée.

Réflexion de sa propre autorité – les limites de la transmission de jeux

On ne pourrait pas affirmer qu'il existe des jeux qui n'entrent pas dans le processus de la transmission. Il n'y a que des circonstances qui ne sont pas favorables à la transmission. Dans certaines conditions il n'y a pas de transmission, parfois on la refuse carrément. Le rejet ou l'absence de la transmission sont motivés aussi bien par la volonté d'un enfant de ne pas accepter le jeu que par la décision d'une fille ou d'un garçon – dépositaire du jeu – de ne plus apprendre le jeu aux autres.

Tout le monde n'est donc pas autorisé à apprendre ses jeux aux autres et un jeu proposé n'est jamais accepté automatiquement. La crainte de se voir infériorisés limite pour les enfants la possibilité d'accepter des jeux venant des camarades plus jeunes. Si un garçon accepte un jeu considéré comme réservé aux filles et vice versa, il peut problématiser sa position.

L'enfant aborde aussi avec réserve de nouvelles variantes des jeux qu'il maîtrise déjà. En confrontant les anciennes et nouvelles versions d'un jeu, il doit tenir toujours compte des possibilités d'utilisation de celui-ci. Il est en effet rare qu'un enfant maîtrise simultanément deux ou plusieurs variantes et soit capable d'utiliser telle ou telle variante en fonction du groupe dans lequel il se trouve. Ceci explique pourquoi même l'autorité de l'aîné ne peut pas le conduire à abandonner la variante initiale d'un jeu. Dans ce cas précis, l'autorité du groupe est supérieure à celle de l'aîné. Si l'enfant n'est pas doté, au sein de son groupe, d'une autorité naturelle, s'il n'est pas capable de la simuler ou si celle-ci ne lui est pas déléguée, un joueur plus jeune n'acceptera des règles modifiées que pour un jeu immédiat avec un aîné. En retournant dans son propre groupe, il revient à la variante initiale.

Les enfants ont même parfois un différend avec d'autres quand ils essaient d'imposer leur propre variante du jeu, en forçant leurs partenaires à accepter précisément leur propre variante. Ils peuvent ainsi tester le degré d'autorité dont ils bénéficient ou, au contraire, c'est par ce conflit qu'ils cherchent à consolider leur autorité ou à la conquérir. Bien qu'il s'agisse le plus souvent de menus détails, aucun des enfants n'est, en règle générale, disposé à faire ouvertement sienne la variante d'un autre, à se soumettre à lui. C'est arrivé par exemple lorsque deux filles se sont disputées pour un seul mot dans une comptine. C'est l'action de jeu qui a mis spontanément fin au conflit, la nécessité d'un accord dans la réalisation du jeu ayant fini par imposer une des deux variantes.

La crainte de défaillance que les enfants éprouvent au moment où leur jeu ne suscite aucun intérêt amène certains d'entre eux à ne pas divulguer leurs connaissances en la matière. Ils vont jusqu'à ne pas y initier même leurs meilleurs camarades, mettant ainsi fin à la transmission du jeu. Ces enfants timides représentent un bras mort dans le processus de la transmission.

Ne pas offrir un jeu à la transmission peut être aussi une expression d'autonomie au sein du groupe, le désir de se démarquer d'un autre groupe ou d'un autre couple d'amis. Par exemple la rivalité qui régnait entre deux groupes de filles et qui empêchait leurs membres de divulguer quoi que ce soit sur leur vie a eu même des incidences sur le jeu. Une fille de 9 ans: « *Silence, il ne faut pas qu'ils nous entendent. C'est un jeu à nous. Eux, ils en ont un autre et nous n'en disent rien non plus.* » Les enfants considèrent la divulgation d'un jeu comme une trahison: Une fille de 9 ans: « *Tu n'as pas droit d'apprendre ça aux autres, c'est à toi seule que je l'ai appris, tu es une sacrée traîtresse.* »

Apprendre quelque chose à quelqu'un, voilà ce qui garantit l'autorité aux yeux d'un enfant. Par contre recevoir un savoir de quelqu'un crée un lien de dépendance. C'est en fonction de la situation, de sa relation vis-à-vis de l'auteur du jeu que l'enfant reconnaît ou nie la contribution de celui-ci à son savoir. Apprendre quelque chose d'une autorité entraîne le prestige, c'est une preuve que l'individu entretient de bonnes relations avec l'autorité. Ce n'est pas seulement pour cela que les enfants préfèrent attribuer l'origine de leur connaissance du jeu à une autorité, bien qu'ils l'aient appris d'un « messenger ». Se soumettre à l'autorité et donc s'identifier à elle ne pose pas de problèmes sur le plan social, par contre, reconnaître la paternité du jeu à un « messenger » pourrait devenir un handicap. Si l'enfant veut maintenir son indépendance, il peut rapporter son savoir à son meilleur camarade du même groupe ou, ce qui serait encore mieux, à une personne qui n'a aucun lien au groupe en question. Comme exemple, citons l'argument qu'une fille de dix ans a employé dans une dispute sur la paternité et

le droit d'utilisation d'un jeu: « *C'est ce que je savais déjà depuis longtemps, c'est Suzanne notre voisine qui me l'a appris.* » Le refus d'un jeu représente l'expression de l'indépendance d'un membre par rapport au groupe ou vis-à-vis d'un copain ou d'un camarade de classe et il peut même entraîner une autorité.

La crainte de se voir dépendant vis-à-vis de l'auteur du jeu, de même que la peur du refus ne permettent pas toujours à l'enfant d'avouer ouvertement qu'il veut apprendre un jeu. Ce ne sont que les fortes personnalités qui arrivent à s'adresser à celui qui maîtrise le jeu pour lui demander ouvertement de le leur apprendre. Si l'enfant n'a pas ce courage, il est bien obligé de se fier à son aptitude à apprendre le jeu par mimétisme ou d'attendre jusqu'à ce que le jeu finisse par arriver dans un groupe ami. Il y a cependant aussi des garçons et des filles qui font semblant d'avoir une attitude hostile à l'égard de tous les jeux qu'une autorité étrangère apprend aux membres de leur propre groupe. Ils ne réalisent pas ou même boudent ostensiblement ce jeu, car il n'est pas lié à leur autorité. Ils finissent cependant par l'apprendre par observation et font valoir la supériorité qu'implique la maîtrise de ce nouveau jeu que leur groupe a pratiqué avec succès dans un autre groupe d'enfants souvent plus jeunes.

Contexte culturel de la transmission des jeux d'enfants

On a déjà dit qu'il n'existe pas de jeux qui, a priori, ne seraient pas susceptibles de participer à la transmission. Il n'existe pas de limites formelles de principe qui empêcheraient un jeu d'être introduit par une autorité.²

Les mécanismes qui déclenchent la transmission ne tiennent pas compte de l'aspect formel et de contenu des jeux. C'est un détenteur concret de l'autorité qui fixe le choix du jeu. Son goût et aussi son aptitude à bien jauger les besoins sociaux d'un groupe ont un impact sur le contenu et l'aspect formel du répertoire d'actualité des jeux formalisés d'enfants.³

² Même les jeux dont se divertissent les enfants d'âge préscolaire peuvent obtenir une place stable dans le registre d'activités sociales des enfants en période de puberté. Le schéma du jeu se voit tout simplement greffé d'un contenu et d'un objectif différents de la communication sociale. La différence apparaît cependant dans la fréquence des différents types de jeux dans les répertoires propres aux différents groupes d'âge. Alors que les enfants de sept à dix ans utilisent activement jusqu'à dix types du jeu de chat perché, les enfants de collège n'ont recours, pour se réaliser au moment donné, qu'à un seul type. La limite, c'est cependant le moment où les jeux formalisés d'enfants, comme moyen de communication à l'intérieur du groupe, se voient rejetés en bloc. Quand cela se produit, l'autorité n'introduit plus de nouveaux jeux du tout.

³ L'aptitude à bien jauger la situation sociale et à offrir un jeu adéquat est une condition du maintien de l'autorité. La volonté d'imposer des jeux dont la finalité ne serait pas en phase avec l'attente du groupe s'opposerait à la censure sociale et le détenteur de l'autorité perdrait son prestige/son autorité auprès des membres de son groupe. Il se verrait remplacé par celui qui saurait convaincre le groupe de sa compétence/son autorité.

La censure exercée par l'autorité se fait surtout sentir en situation d'autorité déléguée. Le chef d'un groupe d'enfants qui, de par son intérêt pour un jeu nouveau, transfère son autorité naturelle sur un membre ordinaire du groupe, fait un choix. Face à l'offre qui lui est faite, il fait son choix en fonction de ses propres exigences en matière de forme et de contenu, exigences qui, dans la plupart des cas, riment bien avec l'évolution de la culture en tant que telle. A l'heure actuelle, c'est surtout le divertissement institutionnalisé qui prédomine. Le critère du choix est dicté par trois types d'autorité, souvent entremêlés et complémentaires.

Ce sont en premier lieu les jeux distribués dans le commerce⁴ qui attirent l'attention – ils s'appuient, en dernière analyse, sur **l'autorité de l'industrie du jeu**. Les enfants sont le plus souvent fascinés par l'extrême perfection technique des « accessoires ».

D'autres jeux, si attrayants pour les enfants, sont, eux aussi, à cheval sur l'univers de divertissements et d'informations institutionnalisés – leur succès se voit garanti par **l'autorité des médias**. Ils ne constituent pas, il est vrai, un produit direct de l'univers médiatique, mais ils s'en inspirent visiblement ou du moins y réagissent. Ces interférences des médias se reflètent dans toutes sortes de jeux et leurs variantes. Elles donnent naissance à de nouvelles mélodies et paroles, à des schémas de jeux « produits de maison », à des cartes de jeu, ou elles apportent tout simplement des innovations aux anciennes variantes de jeux.

Les filles, quant à elles, apprécient plus particulièrement les jeux compliqués, richement structurés ou mettant en relief les qualités du texte. On pourrait dire que **l'autorité qui les sous-tend est celle de la qualité**. Leur haut niveau de perfection technique constitue cependant à la fois un atout et un point faible pour la transmission de ces jeux. Par exemple les filles dans les classes suivies ne retenaient pas très longtemps les textes de certains « jeux-tubes » dépassant dix vers après que la vague à la mode (campagne de jeux) s'en était allée.

Adoption et réalisation des jeux d'enfant formalisés

Reconnaître à un jeu son attrait, s'enthousiasmer pour lui, cela ne veut pas encore dire qu'il sera transmis tel quel. On a donc d'un côté une autorité qui offre un jeu. C'est elle qui impulse sa transmission. De l'autre côté il y a des enfants qui respectent cette autorité. C'est d'eux que dépend la manière dont la transmission d'un jeu concret sera effectuée, la manière dont ils l'adopteront.

⁴ Chez les groupes suivis, il s'agissait surtout de pogs, puzzles, divers types de jeux de table, jeux de cartes, mikado.

Comme on l'a déjà dit, les enfants sont capables de **maîtriser complètement les règles d'un jeu** rien qu'en observant le déroulement de l'action. Au début, ils ne prennent donc pas part au jeu même – ils l'observent pendant plusieurs reprises et ce n'est qu'après qu'ils commencent à y participer ou bien ils font valoir leur connaissance dans le cadre d'un autre groupe de jeu. Dans ces cas, leur apprentissage ne rentre pas du tout dans la mise en oeuvre du jeu. Les règles ne sont pas altérées. On ne voit pas apparaître un conflit culturel.

Dans le cas de jeux plus complexes, la simple observation s'avère insuffisante pour certains enfants. Il faut que les connaissances – les règles du jeu – soient approfondies par l'exercice. **Le travail d'entraînement** du jeu prend non seulement beaucoup de temps, mais il exige aussi que l'autorité (groupe ou individu) soit socialement prête et bien disposée à laisser le jeu se dérouler à plusieurs reprises sous une forme imparfaite. Dans la vie réelle d'un groupe d'enfants, pareille situation aboutit toujours à un **conflit**, que ce soit au niveau des règles du jeu ou au niveau de la communication sociale. C'est, ici aussi, l'autorité qui fait basculer la pendule vers un premier ou un second niveau de conflit.

S'entraîner à pratiquer un jeu que l'enfant ne maîtrise pas à la perfection, cela veut dire qu'on finit par altérer ce jeu. Dans le cas où l'enfant n'a pas honte d'entrer dans le jeu sans en connaître parfaitement les règles, on peut voir surgir, **du point de vue social**, trois situations conflictuelles.

Si le joueur ignorant des règles n'est pas protégé par l'autorité, il se voit expulsé ou bien le jeu s'effondre (les joueurs préfèrent se lancer dans un autre jeu sur lequel ils tombent tous d'accord). Le conflit éliminera ou bien le joueur concerné, ou bien le jeu même.

Dans le cas où « l'apprenant » bénéficie de la protection de la part de l'autorité naturelle du chef ou il est même investi d'une autorité, l'action de jeu se déroule différemment. Au moment d'une collision, on interrompt le jeu pour que le non-initié puisse être instruit.

Or cette interruption provoque logiquement des protestations de la part de certains participants, ce qui prépare une nouvelle fois le terrain pour une confrontation entre les autorités dont sont dotés les participants au jeu. Le conflit peut donc passer à côté du « non-initié » et du jeu même et s'acheminer vers la solution de conflits en germe au sein du groupe de jeu.

Dans le cas où un seul joueur est considéré comme le vrai connaisseur du jeu, son autorité est le plus souvent ressentie comme absolue. En tant qu'arbitre, il corrige les erreurs et son pouvoir de décision frôle plus d'une fois l'arbitraire.

Les dépendances et souvent aussi les injustices qui sont ainsi générées provoquent un conflit social susceptible de mettre fin au jeu.

La possibilité même de voir apparaître un conflit social est désagréable pour beaucoup d'enfants. Ils n'acceptent pas de reconnaître qu'ils ne maîtrisent pas le jeu à fond et de risquer ainsi de se voir refuser l'autorité du groupe ou éventuellement celle du chef (c'est-à-dire l'expulsion du jeu). Ils préfèrent donc opter pour un **conflit des règles**.⁵ Ils vont entrer dans le jeu à condition que l'improvisation leur permette de ne pas perturber l'action ludique du groupe. Cette improvisation se déroule par la suite au détriment des règles. Normalement, l'enfant ne réalise qu'un seul schéma de jeu facile à imiter (mouvement sur un terrain de jeu) sans se rendre compte de la finalité du jeu ou bien connaître les textes d'accompagnement, etc. Ce manque de connaissances n'est pas de nature à perturber l'action de jeu ni à provoquer des réactions de rejet de la part des autres participants. Pourtant, la seule improvisation d'un jeu notoire n'élimine pas tout-à-fait le risque de conflit social. Pour un joueur non-initié, elle entraîne deux conséquences. L'ignorance de la finalité du jeu en fait, pour un certain nombre de reprises, un outsider (par exemple, on ne lui passera jamais la balle). L'ignorance du texte le relègue dans une position d'infériorité où il devient dépendant d'un autre joueur.

Ces improvisations et la **maîtrise insuffisante du jeu**, bien qu'elles n'exercent pas une influence décisive sur la mise en oeuvre d'un jeu dans un groupe donné de joueurs, peuvent cependant avoir des incidences sur la configuration du jeu lors de sa transmission postérieure.

Dans tous ces cas, on assiste donc à une réduction au niveau des règles, à leur contamination ou encore à des glissements visant l'aspect formel.

Les « tâches blanches » dans les règles apparues ou bien lors de la transmission, ou bien à la suite de l'immaturation (psychique ou scolaire) des enfants deviennent là où elles empêchent la mise en oeuvre du jeu l'objet de rajouts spontanés. On cherche le plus souvent des moyens d'expression compatibles dont la forme et le contenu sont proches des enfants et qui ont un attrait pour eux. Par exemple l'absence de mots dans les textes est compensée par des rimes, par des mots dont le sens est proche du mot original, par des phrases ou des emprunts à d'autres textes (contamination). Dans d'autres cas, les enfants ignorant l'écriture (en cours préparatoire) remplacent les caractères par des pictogrammes.

⁵ Ils peuvent aussi éviter un conflit social en n'apprenant pas le jeu. Ils ne poursuivent pas la transmission en ne mettant pas le jeu en oeuvre.

Outre la transmission qui s'opère au cours du jeu, c'est-à-dire outre l'apprentissage du jeu qui se fait par l'intermédiaire d'autres enfants, l'assimilation et la mise en oeuvre des jeux interviennent aussi au moment de la rencontre d'un **accessoire de jeu**. Un schéma de jeu imprimé ou dessiné, un dépliant en papier comportent une référence à l'autorité (autorité de l'industrie des jeux ou autorité individuelle). Dans leur effort visant à mettre en oeuvre le jeu prévu par l'autorité, les enfants se mettent à improviser et à adapter l'accessoire en fonction de leurs connaissances s'inspirant de leur propre répertoire de jeux.

Outre les réductions et les contaminations des règles de jeu, on peut donc parler aussi de leurs reconstructions fondées sur des ressemblances de formes. L'aptitude à créer selon un modèle constitue l'élément le plus visible en vue d'introduire des innovations ou même des jeux nouveaux dans le répertoire de jeux formalisés d'enfants.

Il existe aussi, bien entendu, des interventions dans le système de règles qui n'ont pas pour conséquence la perturbation de la transmission. Il ne s'agit là que d'une **correction** passagère **des jeux notoirement connus**. Ce sont des interventions dans un jeu dont les règles ont été déjà complètement maîtrisées par le groupe donné de joueurs. Les joueurs utilisent consciemment pareilles transformations instantanées des règles du jeu pour consolider un avantage dans le jeu, ou bien pour trouver une solution à des circonstances objectives du jeu ou encore pour exprimer des points de vue subjectifs.

La transformation des règles du jeu **au profit d'un seul joueur** provoque à nouveau un conflit social.⁶ Les règles du jeu soutenues par l'autorité du groupe se voient tout d'un coup attaquées par un seul joueur. Il n'est guère surprenant que ce soit les enfants dotés d'une autorité naturelle de chef qui ont recours à ce type de manipulations. Ils forment des innovations ad hoc ou encore contaminent les jeux en vue d'une finalité particulière. C'est le degré d'autorité dont ils bénéficient au sein du groupe qui décidera s'ils vont parvenir à imposer ces interventions immédiates dans le jeu. Les autres joueurs réagissent le plus souvent à ce type de comportement en rappelant la validité de l'ensemble des règles canoniques. Les enfants dotés d'une autorité supérieure se voient respectés. Par contre ceux qui ont le sentiment d'être au même niveau social comparent leur statut social, se défendent et le jeu dégénère souvent en poursuite acharnée ou en bagarre. Les enfants qui font l'objet de rejet social ne

⁶ Un tricheur, lui aussi, détourne le jeu à son profit, au détriment des autres joueurs. Il respecte cependant ostensiblement les règles sans en proclamer des modifications. Il ne fait que tricher (cf. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971, p. 18 – 19).

participent pas aux disputes sur la pureté des règles. Dans ce cas, ils respectent l'autorité ou bien ils abandonnent l'action de jeu avec un sentiment d'injustice.

Le deuxième type de corrections immédiates qui n'entraînent pas des transformations durables des règles de jeu dépasse le niveau des négociations individuelles. Ces corrections sont introduites **au profit de la mise en oeuvre du jeu** – de la vie sociale au sein du groupe de jeu. Il y a plusieurs raisons qui expliquent pareils glissements au détriment de la fixité des règles.

La première raison réside dans la connaissance de plusieurs variantes d'un même type de jeu. Pour que les joueurs puissent jouer un tel jeu, ils sont obligés **de se résigner à l'absence de règles identiques**. La renonciation à des règles précises contraignantes pour tous les joueurs n'est cependant possible que pour certains jeux qui n'exigent pas inconditionnellement une co-action simultanée d'au moins deux joueurs. Une telle situation se produit dans le cas de jeux qui ont des structures compliquées. L'autorité (notamment l'autorité individuelle) ne peut ou ne sait pas dans ce cas-là imposer une seule variante, que ce soit en raison de l'incapacité des enfants à assimiler rapidement une nouvelle variante – plus exigeante au niveau du texte ou des mouvements – d'un jeu déjà maîtrisé, ou bien en raison d'un simple refus de céder le pas à un partenaire au jeu. Le jeu du groupe se transforme alors en une suite d'exhibitions individuelles.

Les modifications intervenant dans les règles de jeu sont aussi dues aux **conditions extérieures d'entrée en jeu** (je laisse de côté les transformations liées au remplacement d'accessoires faisant défaut). La configuration de chaque action de jeu est influencée par le nombre d'actants et par l'espace réservé au jeu. Certains types de jeux de mouvement ne sauraient être mis en oeuvre sans que les joueurs aient prévu à l'avance des règles pour les situations de jeu suivantes. Un nombre trop important de joueurs et l'étendue d'un terrain potentiel de jeu sont compensés par un choix rigoureux de rôles et d'espaces de jeu. Les interventions compensant le handicap d'un nombre trop élevé d'enfants et d'un terrain trop vaste dépassent le strict cadre du scénario de jeu. Par contre un nombre insuffisant de joueurs et un manque d'espace vont dans le sens d'une transformation des règles du jeu. Par exemple les enfants compensent un nombre trop petit de joueurs par le système de *plusieurs vies* ou encore par celui de *la maison*.⁷ Un terrain « serré » régleme les mouvements ou même parfois la composante textuelle du jeu.

⁷ Lorsqu'on a introduit le système à plusieurs vies, le joueur n'est éliminé qu'après avoir été touché plusieurs fois au cours du jeu. Le nombre de vies, fixé par consensus, correspond au nombre de touches. – Le principe de la maison introduit dans le jeu des endroits imaginaires intouchables où le joueur ne peut pas être atteint. Chaque joueur définit ses endroits à lui « par proclamation » au cours du jeu. Le principe de la maison permet l'existence de pauses de repos au cours du jeu.

Des modifications dans les règles interviennent aussi dans le cas où il est nécessaire de cacher le jeu devant les yeux de l'enseignant. Si les enfants se voient interdire le jeu et qu'ils ne soient pas disposés à l'abandonner, ils se réfugient dans **la clandestinité**, en transformant le jeu en ébauches de mouvements et de prononciation (ils ne font qu'ouvrir la bouche). Cette stratégie réduit au minimum le bruit et le chaos qui sont à l'origine de l'interdiction du jeu. Par exemple une poursuite se transforme au moment où l'institutrice entre dans la classe, les enfants arrêtent de courir et ne se poursuivent plus qu'en marchant.

Les enfants transforment aussi les règles des jeux notoirement connus au moment où ils commencent à s'ennuyer, c'est-à-dire au moment de la **saturation du jeu**. Ils cherchent à donner au jeu « usé » une nouvelle expression, en réduisant très souvent ou en modifiant différemment le scénario pour le caricaturer. Outre les transformations des règles du jeu, on observe aussi des glissements du sens même du jeu. Le jeu original s'écroule souvent. Par exemple les jeux d'*agon* perdent leur caractère compétitif, c'est le principe d'*ilinx* qui l'emporte.

Le troisième type de corrections est lié au contexte social dans lequel se trouve le groupe de jeu. Un jeu formalisé d'enfants remplit ici le rôle de moyen de communication, ce qui fait que les règles de tel ou tel jeu traduisent inmanquablement **le contexte des relations interpersonnelles** (contexte du climat social) au sein du groupe d'enfants. Il est logique qu'elles traduisent aussi la qualité des relations interpersonnelles compte tenu de l'âge.

Le jeu devient alors le miroir des attitudes que les enfants adoptent vis-à-vis de leur entourage, un moyen avec lequel ils consolident leur position au sein du groupe. Les enfants « déforment », altèrent les règles d'un jeu notoirement connu non pas pour gagner ou tout simplement pour mettre le jeu en oeuvre, mais pour manifester leur point de vue (refus de l'autorité, distance prise par rapport à certaines personnes, tentative d'imposer leur propre autorité). Il existe plusieurs manières dont les enfants manipulent les règles pour exprimer les liens interpersonnels. Les enfants ridiculisent les règles en introduisant dans le jeu de nouveaux rôles autoritaires (fonctions de conseillers, juges, saboteurs-usurpateurs perturbant le jeu). Dans ce contexte, on peut mentionner aussi les altérations conscientes et visibles du jeu faites dans le but de porter atteinte à autrui (dans une partie de cache-cache, ils révèlent les abris des autres joueurs).

Il arrive aussi que, si le caractère du jeu le permet, les enfants intercalent dans le jeu des **références directes au contexte social** du groupe ou

éventuellement de l'ensemble de la société. Le plus souvent, ils introduisent dans le jeu des noms de personnes de leur groupe ou de leur entourage ou des mots appartenant à des domaines taboués ou autrement problématiques (par exemple la sexualité). Ces corrections leur permettent d'avoir raison, au niveau symbolique, d'une personne indésirable, de manifester leur attitude vis-à-vis des personnes ou phénomènes ainsi désignés. Cette forme de transformations des jeux formalisés d'enfants a une cote de popularité relativement bonne. Il est arrivé même dans certains groupes suivis d'enfants que la version « corrigée » a écarté son modèle, pour un certain temps, du répertoire de jeux.

Bien que certaines corrections-transmutations des jeux puissent revêtir, auprès d'un groupe donné, un caractère relativement durable, il arrive rarement qu'on oublie les règles initiales. C'est précisément au contact d'un autre groupe de jeu, au moment d'une transmission potentielle, qu'on réintroduit la version « canonique ». Il n'est pas nécessaire d'imposer une modification au jeu qui a été conçue pour contrebalancer des conditions objectives défavorables. De même, il n'est pas possible d'impulser tout de suite, dans un contexte différent, une version construite dans un contexte social d'un groupe donné de joueurs. Les innovations potentielles qui seraient susceptibles de dépasser les frontières du groupe initial doivent à nouveau être testées par un accueil collectif. C'est ce qui explique pourquoi la plus grande partie de ces interventions dans les règles des jeux notoirement connus n'ont pas normalement d'incidences sur la transmission des jeux formalisés d'enfants. Il est rare que de nouvelles configurations entrent dans le grand répertoire de jeux connus.

Ces corrections intentionnelles des règles de jeu ne restent qu'une affaire interne d'un groupe donné de joueurs. Les non-initiés trouvent les règles modifiées incompréhensibles. C'est la raison pour laquelle les témoins occasionnels assistant à des jeux pratiqués sous des formes modifiées s'opposent par principe au non-respect des règles, se faisant écho d'une autorité dont se trouve doté un groupe plus large d'enfants. Cette autorité les contraint à intervenir activement en faveur de la pureté des règles tout en leur donnant un sentiment de supériorité culturelle – c'est elle qui fait apparaître le sentiment d'autorité naturelle de chef.

Ces « autoréglementations » (nettoyages) résultant de l'autorité d'un groupe plus large d'enfants maintiennent dans le répertoire de jeux formalisés d'enfants un noyau dur relativement stable. Voilà pourquoi on peut trouver des schémas de certains jeux notoirement connus dans les répertoires des enfants vivant dans des endroits différents, mais aussi chez plusieurs générations.

Conclusion

La transmission de jeux formalisés d'enfants est étayée par l'autorité. Cette autorité est fondée ou bien sur les connaissances collectives (autorité du groupe), ou bien sur la capacité d'un individu à imposer le jeu (autorité du plus âgé, autorité naturelle du chef, autorité simulée, autorité déléguée). Un jeu ne saurait être transmis sans la garantie d'une quelconque autorité, de même qu'un jeu ne peut être accepté ou rejeté ostensiblement sans que la pression de l'autorité ne se fasse sentir. C'est l'autorité qui détermine ce qui est souhaitable pour un groupe, une bande, un duo ou un trio de copains. Elle prévoit donc ce qu'il est bon d'apprendre ou au contraire ce qu'il faut rejeter. L'aptitude à bénéficier d'une telle autorité donne à l'enfant du prestige. Les autres qui n'en sont pas dotés se retrouvent dans une situation de dépendance.

L'autorité participe au développement, à l'enrichissement et à « l'ennoblissement » du répertoire actuel aussi bien qu'absolu de jeux formalisés d'enfants. Ce n'est cependant plus une autorité fondée sur les relations existant au sein du groupe d'enfants. C'est l'autorité de la culture – du contexte culturel qui provoque des changements. Elle est fondée sur le contexte culturel extérieur du monde, contexte qui entoure le groupe d'enfants – la culture enfantine fonctionne à l'intérieur de ce monde. C'est ainsi que la culture enfantine marche au même rythme que la culture de la communauté nationale. Elle ne s'en éloigne pas, ni devient obsolète ou purement folklorique.

Le respect de l'autorité du groupe, de l'autorité naturelle du chef, de l'autorité simulée ou déléguée est le témoignage de l'identification des enfants avec leur propre groupe ou éventuellement avec les membres de celui-ci. Les emprunts de jeux faits à d'autres groupes (en règle générale ceux des camarades plus âgés) intègrent les enfants dans le cadre d'un groupe national d'âge. L'acceptation de l'autorité de « l'industrie de jeux » et de celle des médias ne fait que confirmer la volonté des enfants de s'identifier à l'ensemble de la communauté (nationale et supranationale).

En principe, les enfants considèrent les variantes de jeux qu'ils ont apprises comme intrinsèquement contraignantes. Des transformations durables de règles de jeu n'interviennent que là où la transmission n'a pas été achevée et où le processus d'apprentissage n'a pas été entièrement mené à terme ou même n'a pas été engagé du tout. Ce n'est que l'effort visant à compenser ces défaillances qui génère une nouvelle variante de jeu capable par la suite de participer à la transmission. Malgré une certaine rigidité dans leur vision des versions apprises de jeux, malgré leur conservatisme dans le respect de leur propre variante, les enfants sont capables de manipuler et de modifier les règles

de jeu dans une finalité précise. Dans leur manière de voir les choses, pareilles modifications ne constituent cependant qu'une adaptation momentanée aux conditions matérielles et sociales, à leur propre contexte social.

Le répertoire de jeux d'enfants conserve donc une composante stable de schémas traditionnels de jeux qui ne se plie à des transformations que très lentement et d'une manière sélective. C'est ce noyau dur de jeux qui fait l'effet de boule de neige. Ces jeux dérivés, moins protégés par la tradition et condamnés de ce fait aux transformations, vivent souvent une vie éphémère.

Bibliographie

- BITTNEROVÁ, Dana. (1998) Dětské hry v sociální komunikaci skupiny dětí. In: *3. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu « Žák v měsících se podmínkách současné školy »*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 32 p.
- DOUBEK, David. (1998) Pravý život s příklady ze třetí třídy. In: *3. třída. Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu « Žák v měsících se podmínkách současné školy »*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 28 p.
- FROLEC, Václav (ed.) (1980) *Dítě a tradice lidové kultury*. Brno: Blok, 1980.
- CAILLOIS, Roger. (1998) *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998.
- HUIZINGA, Johan. (1971) *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- KUČERA, Miloš. (1994) Láska v jedenácti a dvanácti. *Pedagogika*. 1994, vol. 44, n° 1, p. 68-76.
- KUČERA, Miloš. (1999) Příspěvek k problematice hry: Příklad pubertální třídy. *Lidé města*. 1999, vol. 1, p. 1-20.
- POSPÍŠILOVÁ, Jana. (1990) O hrách a zábavách dnešních dětí. In: *Národopisné studie o Brně*. Brno: 1990, p. 172-184.



**LA TRANSMISSION DU SAVOIR
COMME PROBLEME CULTUREL
ET IDENTITAIRE**

Réuni sous la direction de
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech
Publication réalisée par Université Charles de Prague
Editions Karolinum
Ovocný trh 3, 116 36 Praha 1
Prague 2001
Vice-Recteur-Editeur Prof. MUDr. Pavel Klener, DrSc.
Couverture et maquette: Kamila Schüllerová
Mise en pages: ÚMV, Nerudova ul. 3, Praha 1
Imprimerie: Tiskárna Nakladatelství Karolinum
1^{er} édition
ISBN 80-246-0184-2

**THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE AS
A PROBLEM OF CULTURE
AND IDENTITY**

Edited by
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech

Published by Charles University in Prague
The Karolinum Press
Ovocný trh 3, 116 36 Praha 1
Prague 2001
Vice-Rector-Editor Prof. MUDr. Pavel Klener, DrSc.
Cover and Layout by: Kamila Schüllerová
Typeset by: ÚMV, Nerudova ul. 3, Praha 1
Printed by: Tiskárna Nakladatelství Karolinum

First Edition

ISBN 80-246-0184-2