



**HAL**  
open science

# Et l'amour dans tout ça ? Des conceptions des élèves à la construction de savoirs scientifiques sur la famille

Christine Dollo

## ► To cite this version:

Christine Dollo. Et l'amour dans tout ça ? Des conceptions des élèves à la construction de savoirs scientifiques sur la famille. Skholé : cahiers de la recherche et du développement, 2005, L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s), Hors série 1. hal-01624402

**HAL Id: hal-01624402**

**<https://hal.science/hal-01624402>**

Submitted on 26 Oct 2017

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

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

## **Et l'amour dans tout ça ?**

### **Des conceptions des élèves à la construction de savoirs scientifiques sur la famille**

Christine Dollo  
*Maîtresse de conférences, IUFM d'Aix-Marseille*  
et  
Sandrine Parayre  
*Professeure de SES, Lycée Louis Lumière (La Ciotat)*

Article paru dans la revue Skholê. Dollo, C., Parayre, S., (2005). Et l'amour dans tout ça ? Des conceptions des élèves à la construction de savoirs scientifiques sur la famille. *Skholê*. Marseille. IUFM de l'académie d'Aix-Marseille. Hors Série 1, 41 – 52

A la suite notamment des travaux de P. Verges, nous avons pu montrer (Dollo, 2001, 2002 ; Beitone, Decugis, Dollo, Rodrigues, 2004), que les représentations sociales des élèves, leurs connaissances « spontanées » ou « naturelles », forment le plus souvent une véritable construction opérée par l'élève en interaction active avec son environnement : les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres, mais sont structurées.

Certes, cet ensemble de connaissances est souvent éloigné voire opposé à la connaissance scientifique. Mais pourtant, ces modèles construits par les élèves semblent efficaces et pertinents au regard de la vie courante. C'est d'ailleurs cela qui en fait parfois de véritables obstacles à l'apprentissage. De nombreux travaux dans ce domaine (par exemple Astolfi et alii, 1997, Giordan et de Vecchi, 1987, Johsua et Dupin, 1993, etc.) confirment donc non seulement que les élèves ne sont pas des pages blanches ou des verres vides qu'il faudrait remplir de connaissances, mais encore que leurs représentations sociales sont organisées, dotées d'une certaine logique et d'un noyau dur relativement résistant. Dès lors, tout dispositif d'apprentissage qui ne prend pas en compte les représentations peut manquer son objectif. Les apprentissages scolaires risquent d'acquérir (et de façon souvent éphémère) un caractère de savoir décoratif. L'élève sait quelle est la bonne réponse à fournir pour satisfaire le maître, mais ses représentations ne sont pas modifiées pour autant. Cette approche n'est pas propre aux SES et des résultats comparables ont été produits en Sciences Physiques (Johsua et Dupin, 1993) ou en biologie (Giordan, 1993)

Cette nécessité de la prise en compte des représentations sociales des élèves se diffuse aujourd'hui dans les programmes récents de sciences économiques et sociales et on trouve ainsi dans le programme de Seconde de 2000, à propos du chapitre sur la famille, l'idée selon laquelle « *L'étude de la famille devrait permettre aux élèves de relativiser leurs propres représentations de la famille et de comprendre son évolution* » (BO HS N°6 du 31 août 2000).

Cependant, on se doit de rester vigilant sur la manière de prendre effectivement en compte ces représentations. En effet, même si la verbalisation des élèves a toujours été mise en avant comme condition essentielle de l'apprentissage des élèves en Sciences économiques et sociales, une simple « discussion » ne peut suffire à mener un véritable travail sur les représentations des élèves et à construire collectivement des savoirs.

L'objet de cet article est alors de décrire un dispositif didactique à l'aide duquel on peut tenter de passer d'une conception forte des élèves concernant les critères de définition du concept de famille (« l'amour » en l'occurrence) à une définition « scientifique » de ce concept (au sens sociologique du terme).

## **De la « discussion » au « débat scientifique dans la classe »**

### **La verbalisation des élèves : nécessaire mais pas suffisante**

La verbalisation des élèves a toujours été mise en avant comme condition essentielle de l'apprentissage des élèves en Sciences économiques et sociales. Du point de vue des méthodes pédagogiques, les premières instructions officielles de la classe de seconde (circulaire N° IV 67-416 du 12 oct. 1967), insistent sur le fait que *« l'initiation aux faits économiques et sociaux réclame, plus que l'alternance de cours et de travaux pratiques (...), un échange constant entre maîtres et élèves, entre données concrètes et notions, le professeur intervenant aux "points stratégiques" pour guider les élèves, suppléer leurs défaillances d'information ou de raisonnement, les pousser à dépasser les analyses superficielles, leur fournir des définitions, critiques et schémas indispensables. Dans cette perspective, la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales »*.

Dans les instructions officielles de 1981 – 1982, on introduit même l'idée de « pédagogie active », *« partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a priori, mais comme des aboutissements »* (Instructions officielles, arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982). Cette pédagogie active, axée sur la discussion au sein de la classe est présentée comme devant être au cœur des pratiques pédagogiques des enseignants de SES, celle-ci *« assurant une réelle participation des élèves à la construction des savoirs et savoir-faire qu'ils ont à acquérir »*.

Cependant, pour certains enseignants de SES, cette notion de discussion véhiculée à travers la pédagogie active, a pu être entendue au sens courant du terme : on discute avec les élèves, on échange. Puis, par induction, les élèves découvrent ensuite le savoir. Or, malgré des évolutions certaines dans les textes officiels, les SES restent encore marquées par cette conception « inductiviste » de la discussion qui comporte des risques sérieux de relativisme et ne s'appuie pas sur une réelle prise en compte des conceptions des élèves et des obstacles aux apprentissages que celles-ci peuvent constituer (Dollo, Johsua, 2002).

### **Du « traitement inductiviste » des conceptions des élèves à l'émergence d'un conflit socio-cognitif**

Un enseignement de sciences économiques et sociales doit donc chercher à prendre en compte les représentations sociales des élèves.

Mais on peut traiter les conceptions de manière « inductiviste » : pour certains en effet, il suffirait de déstabiliser les conceptions initiales des élèves, en leur présentant par exemple des « expériences surprenantes » ou, pour les SES, des faits contraires aux idées des élèves. Cependant, selon Johsua et Dupin (1993), la présentation d'un « fait » contraire ne suffirait pas à induire la nécessité d'un « changement conceptuel ». Certes, il y a prise en compte des conceptions des élèves, mais il s'agit d'une manière inductiviste de traiter ces représentations. (Johsua et Dupin);

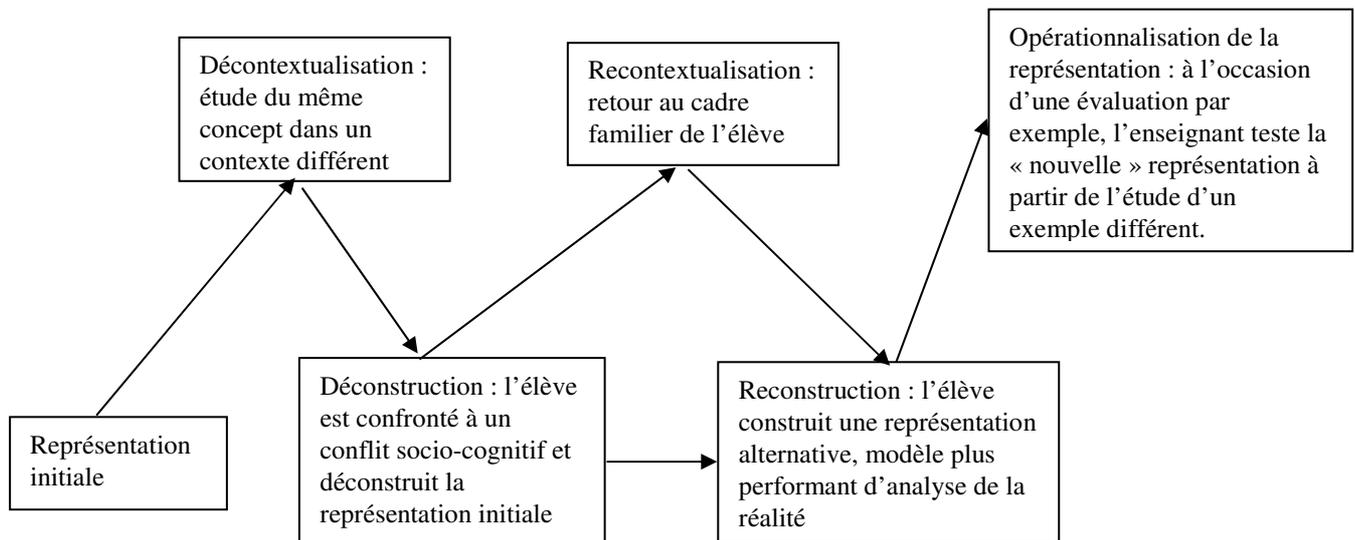
On peut « améliorer » la prise en compte de ces représentations en tenant compte de l'existence de plusieurs conceptions parmi les élèves, et en favorisant l'émergence d'un conflit sociocognitif. Mais il semble cependant difficile de produire un tel changement au cours de conflits brefs (parfois une seule séquence d'une heure)...

Il est donc nécessaire de construire de véritables dispositifs permettant non seulement l'émergence de conflits socio-cognitifs mais aussi la construction d'une représentation

alternative, l'élaboration d'un modèle plus performant de la réalité. Enfin, cette reconstruction achevée, il faut opérationnaliser la nouvelle représentation en la faisant fonctionner sur de nouveaux problèmes.

On peut essayer d'illustrer par le schéma ci-dessous les stratégies didactiques de l'enseignant et les processus d'apprentissage des élèves.

Stratégie didactique de l'enseignant



Processus d'apprentissage des élèves

Source: Beitone Alain, Decugis Marie-Ange, Dollo Christine, Rodrigues Christophe, 2004, *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck

La question qui se pose alors est celle de savoir comment on peut travailler avec les élèves pour aboutir à de véritables changements conceptuels organisés selon ce schéma.

## Une solution : l'organisation d'un débat permettant la construction collective de savoirs

Dans nos travaux antérieurs (Dollo, 2001, 2003), nous avons mis en évidence au plan théorique le fait que la discussion comme simple échange d'opinion est impuissante à lever les obstacles aux apprentissages.

Nous pensons avec S. Johsua et J.J. Dupin qu'il faut tenter de « *prendre les conceptions des élèves comme une base explicite d'un processus de modélisation* » (Johsua et Dupin, 1993, p. 335) et de mettre en place dans la classe un véritable « débat scientifique ».

Le professeur doit être le concepteur d'une situation didactique qui vise à simuler les conditions du débat scientifique. Il s'agit de faire pratiquer par les élèves les règles du champ scientifique telles qu'elles sont décrites par Bourdieu dans « Science de la science et réflexivité » (2001). Cette posture est alors de nature à montrer le rôle essentiel des controverses scientifiques dans la construction de la vérité.

S. Johsua et J.J. Dupin soulignent cependant qu'on ne peut pas « prétendre imposer, ou faire construire « naturellement » un modèle « correct ». Il en est de même en ce qui concerne la compréhension de la réalité sociale. Le dispositif construit par l'enseignant doit donc permettre de conduire les élèves à formuler plusieurs hypothèses explicatives contradictoires,

conformément à un processus poppérien de conjecture/réfutation. Ces hypothèses, formulées par les élèves, peuvent émerger à l'occasion d'une phase de sensibilisation et prennent alors vraisemblablement appui sur les conceptions des élèves.

Sur la base de cette première modélisation d'un phénomène (ici la définition sociologique de la famille en classe de Seconde), il s'agira alors de soumettre les conjectures verbalisées par les élèves à des procédures de réfutation.

Certaines des hypothèses peuvent être « facilement » éliminées par une « discussion » entre les élèves, guidée par le professeur et permettant d'écarter, sur la base d'une argumentation logique, les conjectures les moins solides sur le plan scientifique.

Pour trancher entre les conjectures restantes, il faut alors avoir recours à des connaissances nouvelles, par la lecture de textes scientifiques notamment.

Un tel débat permettra alors réellement d'aboutir à la construction de savoirs scientifiques ainsi que le souligne également C. Orange : « *Nous voulons soutenir que ce qui se joue dans une telle situation de débat n'est pas simplement une aide au changement de conceptions, mais qu'il s'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés* » (2003).

On le voit, ce débat n'a ici rien de naturel. Il ne s'agit pas uniquement de faire « discuter » les élèves entre eux. Le rôle du professeur est alors fondamental et le dispositif doit être minutieusement construit (et les textes rigoureusement choisis) pour que les élèves puissent, par une simple confrontation de leurs conjectures aux œuvres sociologiques (ici) présentées, décider de les réfuter ou de les conserver.

### ***Un dispositif visant à la construction de savoirs scientifiques sur la famille avec les élèves***

Nous présentons ici un dispositif mis en place durant l'année 2003-2004 dans un lycée de la Ciotat, avec trois classes de Seconde. Il concerne l'introduction du chapitre sur la famille. Ce dispositif est reconduit en 2004 – 2005.

## Des objectifs de savoirs sur le thème de la famille en classe de Seconde

Dans une perspective de transposition didactique (Chevallard, 1985), nous avons commencé par identifier un savoir, élaboré dans le cadre de la sociologie et de l'anthropologie.

L'objectif de l'introduction au chapitre sur la famille est ainsi de montrer aux élèves que la famille est une institution sociale, fondée non sur des liens biologiques (ou « liens de sang ») mais sur des liens de parenté dont les règles sont établies par les sociétés dans lesquelles elles s'appliquent.

La référence « savante » existe bien, notamment dans les travaux des sociologues et des anthropologues : « *toute parenté est sociale ; car elle consiste essentiellement en relations juridiques et morales, sanctionnées par la société. Elle est un lien social ou elle n'est rien* » (Durkheim, 1896-1897), ou encore : « *dans toute l'humanité, la condition absolument nécessaire pour la création d'une famille est l'existence préalable de deux autres familles, l'une prête à fournir un homme, l'autre une femme, qui, par leur mariage, en feront naître une troisième, et ainsi de suite indéfiniment. En d'autres termes, ce qui différencie réellement l'homme de l'animal, c'est que, dans l'humanité, une famille ne saurait exister sans société, c'est-à-dire sans une pluralité de familles prêtes à reconnaître qu'il existe d'autres liens que la consanguinité, et que le procès naturel de la filiation ne peut se poursuivre qu'à travers le procès social de l'alliance* » (Lévi-Strauss, 1979).

La première étape du dispositif mis en place était alors de faire émerger les conceptions des élèves sur ce sujet et de les mettre en discussion de manière à faire formuler un certain nombre d'hypothèses relatives aux critères nécessaires à une définition sociologique de la famille.

### Un dispositif cherchant à simuler les conditions du débat scientifique

Le dispositif comporte en premier lieu une phase qualifiée de « sensibilisation » destinée à permettre l'émergence des représentations sociales des élèves et la formulation d'hypothèses relatives à la définition de la famille.

A la fin de la séance, nous devons ainsi aboutir à un certain nombre de conjectures formulées par les élèves et concernant les critères permettant, selon eux, d'élaborer une définition sociologique de la famille.

#### **Phase 1 : émergence des représentations des élèves**

Dans un premier temps, les élèves sont placés en groupe de quatre et l'enseignante désigne un rapporteur par groupe, qui sera chargé de venir afficher et commenter les résultats du travail. De grandes feuilles « paper board » ont été préparées au préalable de manière à ce que les élèves n'aient qu'à inscrire les réponses (par exemple les N° des propositions choisies). L'enseignante écrit d'abord la première question au tableau. Elle précise que les élèves ne doivent pas prendre plus de cinq minutes pour y répondre et qu'ils doivent donner des réponses « spontanées ».

La question N°1 est formulée de la façon suivante : *Citez cinq mots ou expressions auxquels vous pensez spontanément lorsqu'on vous dit le mot « famille »*. 5 à 7 mn plus tard, l'enseignante distribue une feuille photocopiée comportant les questions suivantes. Cette précaution permet d'éviter que les élèves ne s'inspirent des propositions contenues dans les questions suivantes pour répondre à la première question. Dans la question n°2<sup>1</sup>, une série de

---

<sup>1</sup> Les questions proposées aux élèves dans cette phase de sensibilisation sont données en annexe.

propositions est soumise aux élèves. Ils doivent choisir les trois propositions avec lesquelles ils sont le plus d'accord et les trois propositions avec lesquelles ils ne sont pas du tout d'accord. Dans la question n°3, une série d'exemples est proposée aux élèves qui doivent dire s'il s'agit selon eux d'une famille ou non. Durant la phase de travail en groupe, l'enseignante circule entre les groupes et demande aux élèves des précisions sur leurs réponses et les raisons de leurs choix.

Les rapporteurs vont ensuite afficher leurs réponses au tableau. L'enseignante leur demande de les présenter, voire de les commenter.

### **Phase 2 : « Débat » et déstabilisation des représentations**

Une fois que l'ensemble des groupes a présenté ses réponses, l'enseignante engage une discussion entre les élèves à partir de ce qui a été dit par chaque groupe : Quels sont les points communs aux groupes que vous avez défini comme une famille ? Donc, à votre avis, quels sont les critères qui vont permettre de définir une famille ?

L'enseignante tente enfin de lister au tableau les hypothèses énoncées par les élèves.

### **Phase 3 : Déconstruction des conceptions des élèves, recontextualisation et construction d'une « conception » alternative**

Dans la phase suivante il va donc s'agir de réfuter un certain nombre des hypothèses formulées par les élèves, en s'appuyant notamment sur un dossier documentaire.

Dans un premier temps, trois textes, deux relatifs à l'ethnologie, un à la société française contemporaine, visent à montrer des exemples de familles dans lesquelles les liens biologiques parents/enfants ne sont pas constitutifs de la famille : les Nuer soudanais, les Na de Chine et l'exemple des familles recomposées en France avec la question du vocabulaire inadéquat pour décrire ces nouvelles formes familiales. L'objectif est d'aboutir aux textes d'E. Durkheim et de C. Lévi-Strauss précisant que la famille est une institution sociale et donnant une définition sociologique.

## **Une conception forte et quelque peu inattendue dans son ampleur : l'amour comme critère essentiel de définition de la famille**

La phase de sensibilisation conduit à l'émergence d'une conception quelque peu inattendue dans sa force : l'amour

C'est ainsi que pour la question 1, le terme amour apparaît dans 10 affiches sur les 19 groupes (pour trois classes).

Pour ce qui concerne la question 2, tous les groupes à l'exception de deux ont choisi, parmi les trois propositions avec lesquelles ils étaient le plus en accord, celle indiquant que « la famille est un groupe de personnes vivant sous le même toit et s'aimant les uns les autres ».

Ce critère de l'amour est par ailleurs l'un des premiers énoncés par les élèves lorsque, en fin de sensibilisation, l'enseignante instaure une discussion collective destinée à formuler les hypothèses de définition de la famille.

C'est le cas par exemple pour la classe de Seconde dont un extrait de « débat » est retranscrit ci-dessous...

150	Enseignante	(...)... Alors quel est d'après vous un des critères les plus importants, majeurs, pour définir la famille ? Alors Laurène ?
151	Laurène	<b>L'amour</b> <sup>2</sup>
152	E.	L'amour d'accord. Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce critère ? Est-ce qu'il faut que tous les gens s'aiment pour former une famille ? Est-ce qu'il n'y a pas des familles, parce que vous avez mis aussi des mots, conflits, dispute heu ... Chut. Essayez de lever la main .... Toutes les familles s'aiment .... Oui ?

<sup>2</sup> Souligné par nous

153	Julie	... Il y a des familles où il y a des problèmes, mais on peut quand même dire que c'est une famille parce qu'il y a des liens biologiques...
154	E	Oui ... Alors est-ce que l'amour on va le retenir alors ou pas alors ?
155	X	Non parce que des fois y'a plus d'amour. Des fois après on en a tellement marre que ...
156	Y	J'sais pas ... Si des fois après y'a des disputes ou quoi dans la famille on s'aime plus quoi, donc ... Mais c'est toujours une famille parce qu'on a le même sang, on fait partie de la même famille...
157	E.	Parce que ?
158	Y	Parce qu'on est unis par le sang donc on peut rien faire pour ça quoi ...

On le voit ici, l'amour et les liens biologiques (ou « liens de sang ») constituent selon les élèves les critères fondamentaux de définition d'une famille. Dans cet article, nous nous centrons sur le critère de l'amour, cité en premier rang dans de nombreux échanges, mais le travail de construction des savoirs sur la famille, s'attachait bien entendu également (et surtout au départ, dans ce que nous anticipions des conceptions des élèves) à faire réfuter par les élèves les hypothèses « biologistes » de la famille.

Plus loin dans la discussion, l'amour revient à nouveau, lorsque l'enseignante renvoie à nouveau les élèves aux propositions résultant de leur travail en groupes et affichées au tableau.

171	E.	(...) Quand vous êtes dans la proposition <sup>3</sup> 3 là, vous m'avez tous mis heu que c'était quand même une ... une famille et le papa là c'est pas le ... c'est pas le papa naturel des enfants hein.
172	Z	Oui <b>mais il y a de l'amour quand même.</b>
173	E	Il y a de l'amour quand même...

Et plus loin encore :

177	E.	(...) la 7 : deux personnes qui sont mariées et qui vivent dans des appartements différents, pour vous, de manière assez massive, c'était plus une famille ? Alors pourquoi est-ce que ce n'était pas une famille là dans la 7 ? ( <i>Silence</i> ) ... Alors essayez de me dire pourquoi vous avez mis que dans la 7 les individus qui sont mariés mais qui ne vivent pas ensemble ne seraient pas une famille. Vous avez à peu près tous mis ça. ...Chuut ... Essayez de lever la main s'il vous plaît ...Allez... Oui ?
178	V	Non nous on a mis que c'était une famille
179	E	Ah oui vous vous avez mis que c'était une famille ... Alors parmi ceux qui ont mis que c'était pas une famille... Alors heu .... Clémence ?
180	Clémence	Parce que les gens, les personnes même s'ils sont mariés, <b>ils s'aiment</b> . S'il n'habitent pas sous le même toit ils n'ont pas les mêmes rapports que les personnes qui habitent sous le même toit. Ils sont plus distants ...
181	E	Mmmm. Il y quelqu'un qui était passé au tableau et qui m'avait dit, je crois que c'était Emilie, il suffirait que des personnes habitent ensemble pour être une ...Non, vous n'étiez pas d'accord sur le fait que des personnes qui habitent ensemble, je sais plus ... Heu qui co-logeaient ... Non, c'était pas toi ? Ah, c'était Laura. Alors ?
182	Laura	Ben on peut être co-locataire mais on n'est pas une famille quand même. C'est pas parce qu'on habite ensemble que ....
183	E	Mais est-ce que ça doit être un critère quand même important ou pas, alors ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

<sup>3</sup> Il s'agit en fait de l'exemple 3, dans la question 3 de la sensibilisation.

184	X	On sait plus maintenant ...
185	E	Vous savez plus ? ( <i>murmures, rires ....</i> ) Moi j'ai pas dit grand chose hein, c'est vous qui vous embrouillez ... Alors Fanny ?
186	Fanny	Ben moi je pense quand même que <b>quand on s'aime vraiment</b> , ouai, il faut quand même ... il faut partager tout, donc il faut habiter ensemble ...

On peut encore donner un petit extrait de corpus d'une autre classe. L'épisode se situe au moment où l'enseignante demande à chaque groupe de commenter son affiche.

141	E	(...) Et qu'est-ce que vous aviez mis vous comme autres propositions le groupe vert ? Alors vous aviez remis heu ... alors liens, ça voulait dire quoi les liens ? Vous avez mis liens heu ... Quels types de liens ?
142	Diane	Ben <b>des liens affectifs</b> ...Une famille, enfin, une famille déjà c'est qu'il faut <b>qu'ils s'aiment</b> . Hé hé ...
143	E	Alors vous avez mis quand même divorce ...
144	Diane	Il y a de plus en plus de familles qui divorcent
145	E	Ouai ...Et quand on ne s'aime pas à des moments on n'est plus une famille alors ? Des fois oui des fois non, ça dépend des matins ?
146	Diane	Mais ça va <b>on s'aime</b> tout le temps en fait, c'est pas parce qu'on se dispute ... ca a rien à voir

Dans l'ensemble des classes, le critère de l'amour est donc apparu comme premier pour définir la famille.

A la fin de la séance de sensibilisation, l'enseignante a donc noté au tableau, pour chaque classe, la liste des critères établis par une majorité d'élèves.

Pour une classe par exemple, les critères ont été :

- Amour
- Lien biologique ?
- Co-résidence ?
- Mariage ? Enfants ?
- Parenté, liens de parenté ?

Pour une seconde classe, ils ont été :

- Amour ?
- Le sang ?
- Cohabitation
- Liens de parenté

Les critères devant lesquels il y a un point d'interrogation sont ceux pour lesquels la discussion durant la phase de sensibilisation n'a pas permis de mettre d'accord l'ensemble des élèves de la classe.

L'enseignante a alors conclu la séance en expliquant que ces hypothèses formaient un point de départ à partir duquel on allait établir une définition sociologique de la famille. Il allait donc s'agir, dans les séances suivantes, de mettre à l'épreuve ces différentes conjectures.

## De « l'amour » aux liens de parenté

Notre propos n'était bien entendu pas d'expliquer aux élèves qu'il n'y a pas d'amour dans les familles ! Mais il s'agissait de mettre en évidence le fait que, même si nos sociétés contemporaines sont marquées par une forte montée de l'individualisme et du sentiment amoureux dans la constitution des familles et dans le choix du conjoint, ce critère ne pouvait

cependant pas permettre de contribuer à la construction d'une définition sociologique de la famille.

Nous souhaitions en effet qu'ils prennent conscience du fait que les critères que nous devions élaborer ensemble étaient ceux qui permettraient de définir la famille (au sens étroit) d'une manière générale et de façon valable pour l'ensemble des sociétés.

Notre objectif était donc d'amener les élèves à mettre en évidence deux faits :

- il existe de l'amour en dehors de la famille (et notamment il existe des sentiments amoureux qui ne sont pas constitutifs d'une famille au sens sociologique du terme) ;
- il existe (dans l'histoire ou dans d'autres sociétés) des familles qui ne se sont pas constituées sur la base d'un sentiment amoureux

Cette prise de conscience devait alors amener les élèves à réfuter leur hypothèse de départ concernant l'amour comme critère constitutif d'une définition de la famille. Ainsi que nous l'avons dit plus haut, ce travail « sur » l'amour se faisait parallèlement au travail sur une autre des hypothèses énoncées par les élèves, celle du lien biologique également cité par les élèves comme un critère de définition de la famille.

Pour les élèves finalement, on forme une famille parce que l'on s'aime et c'est ensuite un « lien de sang » qui unit les différents membres de la famille (parents et enfants, frères et sœurs, etc.).

Le travail sur le dossier documentaire devait alors permettre de confronter les élèves aux difficultés de fonctionnement de leurs systèmes de représentations. Ce critère, énoncé par eux, reste-t-il opératoire au fur et à mesure de la lecture des documents et des discussions ?

C'est ainsi qu'à la fin de chaque texte, un mini-débat était organisé par l'enseignante qui demandait aux élèves quelles étaient, parmi les hypothèses énoncées durant la phase de sensibilisation, celles qui pouvaient être conservées ou celles sur lesquelles un certain nombre de doutes étaient apparus quant à leur validité<sup>4</sup>.

Par exemple, à l'issue du travail sur le texte portant sur la société Nuer<sup>5</sup>, les hypothèses concernant l'amour et les liens biologiques commençaient à être ébranlées.

Le texte relate en effet l'exemple d'une société dans laquelle le mariage légal entre femmes est rendu possible lorsqu'une femme est stérile. Cette règle sociale permet alors à la femme stérile d'avoir une descendance (par l'intermédiaire d'un géniteur pauvre engagé à cet effet) puisque les enfants de son « épouse » sont également ses propres enfants, qui l'appellent « père ». Dans cette société ainsi, il n'y a pas de lien biologique entre le « père » et ses enfants et ce n'est pas l'amour qui a conduit à la formation du « couple ».

Ce texte a été source de nombreuses questions des élèves, justement à propos de l'amour : les deux femmes sont-elles homosexuelles ? Est-ce qu'elles sont obligées de coucher ensemble ? Et le géniteur est-ce qu'elle l'aime ? Mais comment peut-elle coucher avec lui si elle ne l'aime pas ? Etc....

Au total, à la fin de la lecture de ce texte, des réponses aux questions posées par l'enseignante et des discussions qui ont suivi, les élèves avaient incontestablement quelques doutes.

Nous avons vu plus haut qu'il fallait se garder d'un traitement inductiviste des représentations des élèves. Aussi l'enseignante n'a pas tiré de conclusion trop hâtive. En

---

<sup>4</sup> Bien évidemment deux problèmes épistémologiques se posent ici. D'une part, l'idée qu'une expérience cruciale permettrait de réfuter une conjecture (et plus largement une théorie) fait l'objet de discussions parmi les épistémologues. C'est le sens, notamment, des analyses de I. Lakatos et de son « réfutationnisme sophistiqué ». D'autre part, le fait de soumettre aux élèves un texte présentant un exemple de famille, ne constitue pas vraiment une expérience cruciale. Il faudrait passer en revue une large palette de travaux ethnographiques sur la famille pour réfuter (éventuellement) telle ou telle proposition de définition.

<sup>5</sup> Voir dossier documentaire en annexe

outre, nous savions bien qu'il existe des risques non négligeables d'ethnocentrisme à la lecture de textes relatant le fonctionnement de sociétés éloignées de la nôtre.

L'enseignante s'est donc contentée de demander si l'ensemble des hypothèses énoncées par les élèves leur semblait résister à la suite de la lecture de ce texte. Mais elle a expliqué qu'il fallait confirmer ces premiers doutes par la lecture d'autres textes...

Ce travail s'est poursuivi à travers la lecture des autres textes.

En outre, au fil des séances nous avons prévu d'enrichir le dossier documentaire travaillé avec les élèves à l'aide d'exemples extraits de l'actualité. Au moment où se déroulait ce travail en effet, la presse relatait plusieurs « affaires » d'alliances rendues impossibles par l'existence de liens de parenté préalables.

L'enseignante a ainsi raconté aux élèves l'histoire de la petite Marie, cette enfant née d'une relation sexuelle entre un homme, Gilles, et sa demi-sœur<sup>6</sup>. Ce lien de parenté a empêché la reconnaissance de Marie par Gilles. De même, lorsque plus tard, il a demandé à adopter Marie, cela lui a à nouveau été refusé<sup>7</sup>. Cet exemple était intéressant parce que cela se passait dans notre société (et pas dans une société trop lointaine et « exotique ») et qu'il permettait à la fois de mettre en évidence que l'amour ne suffisait pas à fonder une famille aux yeux de la société, et que le lien biologique par ailleurs ne conduisait pas mécaniquement à l'existence d'un lien de parenté.

Ainsi, le savoir sur la famille s'est construit progressivement, au fil des séances et de la lecture des textes, chaque débat sur des exemples de société venant conforter certaines hypothèses (celles de l'existence de liens de parenté au sein d'une famille ou de co-résidence notamment) et en ébranler d'autres (celles concernant l'amour et le « lien de sang »).

Le travail sur les textes d'E. Durkheim et de C. Lévi-Strauss a alors permis d'aboutir à une définition satisfaisante au regard du savoir scientifique de référence relatif à la famille.

## **Conclusion**

Cet article voulait insister sur la faisabilité d'un tel dispositif. Il est donc possible, dans le cadre du fonctionnement de classes ordinaires, avec de « vrais » élèves, de mettre en oeuvre des situations didactiques visant à la construction de savoirs scientifiques par un échange public d'arguments et par confrontation à une base documentaire.

Cette expérience met également en évidence le fait que de tels dispositifs requièrent un travail de préparation important de la part du professeur qui doit tenter de réduire au mieux les risques de « surprises » quant aux hypothèses notamment qui seront énoncées par les élèves.

Elle rend enfin nécessaire la poursuite des recherches en didactique et des réflexions épistémologiques : à partir de quand peut-on en effet considérer, du point de vue de l'épistémologie scolaire d'une discipline, qu'une connaissance est valide ?

Nous devons encore travailler sur la question de l'administration de la preuve. Il s'agit notamment d'éviter l'argument d'autorité (telle proposition est vraie parce qu'elle est formulée par tel ou tel savant reconnu). Il s'agit aussi de gérer la contrainte de temps car la corroboration d'un énoncé (dans les sciences de la nature comme dans les sciences sociales) nécessite un long travail d'investigation, des débats prolongés et l'exploitation d'un grand nombre de données tirées de l'observation et de l'expérience.

---

<sup>6</sup> Marie est née en 1990, à Tours (Indre-et-Loire). Elle est la fille que Brigitte a eue avec son demi-frère, Gilles : les parents de Marie ont le même père.

<sup>7</sup> On pourra, pour avoir plus de détails sur cette histoire, se reporter aux articles du Monde du 4 décembre 2003 et de Libération du 7 janvier 2004.

## Références bibliographiques

- ASTOLFI Jean Pierre et PETERFALVI Brigitte, 1993, « Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales », *Aster*, Paris, INRP, n° 16, 103-140.
- ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y. ET TOUSSAINT J. (1997) -- *Mots - clés de la didactique des sciences*, Paris – Bruxelles, De Boeck Université, pratiques pédagogiques
- BEITONE Alain, DECUGIS Marie-Ange, DOLLO Christine, RODRIGUES Christophe, 2004, *Sciences Economiques et Sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURDIEU Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Raisons d’agir.
- CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Yves, 1992, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 12, n°1, 73-112.
- CHEVALLARD Yves, 1996, « La fonction professorale : esquisse d’un modèle didactique » in NOIRFALISE R. et PERRIN-GLORIAN M. J. (eds.), 1996, *Actes de la VIIIème école d’été de didactique des mathématiques* (août 1995), Clermont Ferrand, Irem de Clermont Ferrand.
- DOLLO Christine, 2001, *Quels déterminants pour l’évolution des savoirs scolaires en Sciences Economiques et Sociales ? (L’exemple du chômage)*, 482 p., Thèse de Sciences de l’Education, Université de Provence, CIRADE, Aix en Provence.
- DOLLO Christine et JOHSUA Samuel, 2002, « Conceptions d’élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l’exemple du chômage) », *l’Année de la recherche en Sciences de l’Education*, 181 – 208.
- DOLLO Christine, 2003, « Discussion et relativisme en Sciences économiques et sociales », in *La Discussion en Éducation et en Formation*, Actes du colloque Cerfee 2003 (Montpellier 23 et 24 mai 2003), Cerfee Montpellier.
- DURKHEIM Emile, « L’Année sociologique n°1, 1896 – 897 », in Emile DURKHEIM, *Journal sociologique, textes réunis par J. Duvignaud*, Paris, PUF, 1969, 101 – 113.
- GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1987) -- Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- GIORDAN A. (1993) -- Les conceptions des apprenants, in HOUSSAYE J. -- *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui*, Paris, ESF.
- JOHSUA S. et DUPIN J.J. (1993/2003) – *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris PUF
- LEVI-STRAUSS Claude, 1979, *Textes de et sur Claude Lévi-Strauss*, Paris, Gallimard, coll. Idées, 116 – 120.
- ORANGE Christian, 2003, « Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation », in Martine JAUBERT, Maryse REBIERE et J.-P. BERNIE (Eds.), 2003, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d’enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3 au 5 avril 2003), IUFM d’Aquitaine – Université V. Segalen Bordeaux 2.
- REYNAUD Dominique, 2003, *Sociologie des controverses scientifiques*, PUF, Coll. Sociologies.
- VERGES P. (1999) – Représentations sociales de l’économie : une forme de connaissance, in JODELET D. (Dir.) : *Les représentations sociales*, 6<sup>ème</sup> ed., Paris, PUF, 407 – 428.

Annexes :  
Sensibilisation et dossier documentaire distribué aux élèves

**SENSIBILISATION**

Q1. : Citez cinq mots ou expressions auxquels vous pensez spontanément lorsqu'on vous dit le mot « famille »

Q2. Voici une série d'affirmations concernant la famille. Choisissez les trois affirmations avec lesquelles vous êtes le plus d'accord (vous noterez les numéros des affirmations sur la feuille réponse) et ensuite, choisissez les trois affirmations avec lesquelles vous n'êtes pas du tout d'accord.

1. La famille est un groupe de personnes vivant sous le même toit et s'aimant les uns les autres.
2. La famille est l'unité de base de toute société.
3. Une femme divorcée qui élève seule ses enfants n'est pas une famille.
4. La famille peut être constituée d'individus n'ayant aucun lien biologique entre eux.
5. La famille, ce sont plusieurs personnes qui vivent ensemble.
6. C'est un ensemble de personnes avec qui j'ai des liens de parenté.
7. La famille a un fondement biologique.
8. Une vraie famille, c'est le père, sa femme et leurs enfants.
9. C'est un groupe de personnes ayant le même sang qui vivent ensemble.
10. Il n'y a pas de famille sans mariage.
11. La famille peut être constituée d'individus n'ayant aucun lien de parenté.
12. Si un conflit oppose des parents biologiques à des parents adoptifs, il est normal que la justice rende l'enfant à ses parents naturels.
13. Seul le lien biologique peut unir une mère et son enfant.
14. Les couples non mariés forment de véritables familles.
15. En France, on ne peut pas se marier avec son cousin germain.
16. Une famille comprend toujours au moins un couple avec des enfants

Q3. Pour chacun des cas de figure ci-dessous, vous indiquerez si l'on a affaire à une famille ou pas en mettant une croix dans la colonne appropriée sur la feuille réponse:

	C'est une famille	Ce n'est pas une famille
1. Un couple marié vivant avec ses trois enfants		
2. Une femme vivant seule avec son enfant né de père inconnu		
3. Un couple marié, résidant ensemble et vivant avec les enfants de la femme (l'homme du couple n'étant pas le père des enfants)		
4. Un couple homosexuel		
5. Un couple de retraités non mariés dont les enfants résident à l'étranger		
6. Un couple non marié vivant avec leur petite fille de trois ans, Chloé		
7. Deux personnes mariées, résidant dans deux appartements différents.		
8. Une dame vivant seule, sa fille venant de se marier et étant partie vivre avec son mari dans une autre ville		
9. Un couple marié depuis dix ans qui vient d'accueillir le bébé de trois mois qu'ils ont pu adopter à l'issue d'une longue procédure		
10. Un couple non marié qui vient d'accueillir la petite fille de dix mois qu'ils ont pu adopter à l'issue d'une longue procédure		
11. Un couple marié vivant avec leur fils célibataire de 28 ans		

## DOSSIER DOCUMENTAIRE

### I. Qu'est-ce que la famille ?

#### A. A la recherche d'une définition

##### a. *Fondement biologique ou fondement social ?*

#### Document n° 1 : Le mariage légal entre femmes

Dans certaines populations africaines, il existe un mariage légal entre femmes. C'est le cas des Nuer soudanais, qui sont patrilinéaires (la reconnaissance de la filiation passe exclusivement par les hommes) et chez lesquels la fille n'est même pas considérée comme appartenant à part entière au groupe de son père, sauf si elle est stérile : dans ce cas – la preuve de la stérilité étant donnée après de longues années de mariage ordinaire –, elle est considérée et compte comme un homme de son lignage d'origine. Le mariage légal chez les Nuer est sanctionné par le paiement d'une compensation matrimoniale en bétail (" prix de la fiancée ") versée par le mari ou la famille du mari aux parents paternels de l'épouse, qui se la répartissent entre eux. La femme stérile perçoit de la sorte, en tant qu'" oncle " paternel, une part des " dots " versées pour ses nièces, les filles de ses frères. Avec ce capital, elle peut à son tour acquitter le prix de la fiancée pour une jeune fille qu'elle épouse légalement et pour laquelle elle accomplit les rites officiels du mariage. Elle lui choisit ensuite un homme, un étranger pauvre, (...), pour cohabiter avec elle et engendrer des enfants. Cet homme n'est rien d'autre que le serviteur de la femme-époux ; et il accomplit, par ailleurs, les tâches ordinaires d'un serviteur. Les enfants qui naissent de cette union de l'ombre sont ceux de la femme-époux, qu'ils appellent " père " et qui leur transmet son nom et ses biens. Son épouse l'appelle " mon mari " ; elle lui doit respect et obéissance et la sert comme elle servirait un véritable mari. Elle-même administre son foyer et son bétail, répartit les tâches et en surveille l'exécution, comme un homme le ferait. Elle fournit à ses fils le bétail nécessaire à leur mariage. Au mariage de ses filles, elle reçoit, à titre de " père ", le bétail de leur " dot " et remet pour chacune au géniteur la vache qui est le prix (différé) de l'engendrement. Le géniteur ne joue aucun rôle autre que celui pour lequel il a été requis et il ne tire, de ce rôle de partenaire sexuel-étalon, aucune des satisfactions matérielles, morales et affectives liées au même rôle accompli dans le cadre du mariage.

*Françoise Héritier, Encyclopaedia Universalis, tome 7, 1998.*

Q1. Chez les Nuer soudanais, comment est considérée une femme stérile depuis plusieurs années ?

Q2. Comment une femme stérile peut-elle alors acquérir les moyens de se marier ?

Q3. Chez les Nuer soudanais, qui est le « mari » dans le cas d'un mariage légal entre femmes ?

Q4. Comment le nouveau « couple » marié peut-il avoir des enfants ?

Q5. Qui est le père des enfants ?

Q6. Y a-t-il des liens biologiques entre les enfants et leur « père » ?

## Document N° 2 : Une société sans pères

En Europe, il nous est difficile de concevoir qu'un homme puisse n'avoir aucun lien de parenté avec les enfants qu'il a engendrés, sauf dans des conditions d'ignorance très particulières.

Chez les Na, peuple d'agriculteurs de la région himalayenne de la Chine, c'est pourtant la règle. Dans cette société matrilineaire, à sa naissance, un enfant fait automatiquement partie du groupe de sa mère. Dans les maisons des Na, les frères et les sœurs travaillent, consomment et résident ensemble toute leur vie.

Le groupe de résidence est donc composé de consanguins apparentés par les femmes qui sont appelés ong hing, ce qui signifie littéralement, «gens de l'os».

Dans la culture des Na, l'« os » est l'équivalent de la notion de « sang » chez nous : c'est le vecteur de la filiation. (...)

Chez les Na, il n'y a pas de vrai mariage. Les hommes rendent visite aux femmes des autres maisonnées, la nuit, de manière furtive. La relation entre amants est du domaine privé, elle cesse dès que l'un ou l'autre des partenaires le désire.

Les femmes donnent naissance à des enfants qui n'ont littéralement pas de père : le terme n'existe pas dans la langue na. Toutefois, lorsqu'une relation entre amants est longue et exclusive, ou lorsque la ressemblance physique est visible, on peut identifier le géniteur. Mais aucun lien social, juridique ou affectif, ne le rattache à son enfant.

Ainsi, il peut arriver qu'un homme devienne un jour l'amant d'une femme qu'il a engendrée sans que personne y trouve à redire, puisqu'ils ne sont pas considérés comme parents.

Voilà donc une culture qui reconnaît le rôle de l'homme dans l'engendrement, mais ignore la paternité au sens où nous l'entendons. (...)

Agnès Fine, Une société sans pères,  
Sciences Humaines, Hors Série N° 23,  
Décembre 1998 – janvier 1999.

- Q1. Qui cohabite dans les familles Na ?
- Q2. Quel le critère fondateur du groupe familial de résidence chez les Na ?
- Q3. Les enfants naissent-ils d'une union légale entre un homme et une femme chez les Na ?
- Q4. Les hommes, dans la société Na, n'ont-ils pour autant aucun rôle dans l'éducation des enfants ?

## Document n° 3 : De la carence du vocabulaire face aux nouvelles formes familiales.

- « *Voici Sylvie, mon amie et ses... heu nos enfants...* ». Michel bredouille lorsqu'il doit présenter sa concubine Sylvie accompagnée de ses deux enfants à ses collègues. L'embarras vient du fait qu'il n'a pas à sa disposition de mots très explicites pour désigner leur lien de concubinage, ni pour indiquer que ces enfants ne sont pas les siens bien qu'ils vivent sous son toit, en assume la charge et l'éducation. Les collègues, avisés, comprennent que « l'amie » en question vit avec Michel et qu'il n'est pas le père naturel.

Les mots en usage manquent pour désigner les membres des nouvelles familles. Comment mademoiselle va-t-elle désigner son concubin ?

" *Mon compagnon* " ? trop précieux, " *mon mec, mon jules* " ? trop familier, " *l'homme avec qui je vis* " ? trop sophistiqué, " *mon ami* " pas assez explicite; " *Gilbert* " tout simplement, et chacun comprendra...

Le même délicat problème se pose pour les enfants, qui dans la cour de l'école, vont parler du " *mari de maman* ", ou de " *la mère de mon frère* "... (...)

Comme le rappelle justement Irène Théry dans son ouvrage, il existe bien des mots pour désigner ces situations complexes : *parâtre, marâtre, beau-père, beau-fils...*, mais ils choquent l'oreille.

Recherchons des mots nouveaux pour familles nouvelles...

Henry Léridon,  
Familles : les formes changent, les principes restent  
Sciences Humaines, La vie de Famille,  
Dossier du numéro 9 d' Août Septembre 1991

Q1. Pourquoi les mots *parâtre, marâtre, beau-père, beau-fils* ont-ils été abandonnés selon I. Théry ?

Q2. Pourquoi l'existence de nouvelles formes de familles pose-t-elle un problème de vocabulaire ?

Q3. Quel est le sens général de ce texte ?

#### *b. Parenté et famille*

Document n°4 : La consanguinité n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour définir la parenté

Parenté et consanguinité sont choses très différentes. La consanguinité n'est pas la condition suffisante de la parenté, puisque, aujourd'hui encore, l'enfant naturel non reconnu n'est pas, au sens social du mot, le parent de ses ascendants ; il n'a, avec eux, aucun lien de famille. (...) Elle n'est pas davantage la condition nécessaire de la parenté puisque l'adopté est le parent de l'adoptant et des parents de ce dernier ; et pourtant entre eux et lui, il n'y a pas de sang commun. (...)

C'est que, en effet, la parenté est essentiellement constituée par des obligations juridiques et morales que la société impose à certains individus. (...) En un mot, la parenté varie suivant la façon dont est organisée la famille, suivant qu'elle compte plus ou moins de membres, suivant la place qui est faite à chacun, etc. Or, cette organisation dépend avant tout de nécessités sociales et, par conséquent, ne soutient qu'un rapport très lâche avec le fait tout physique de la descendance. (...)

Toute parenté est sociale ; car elle consiste essentiellement en relations juridiques et morales, sanctionnées par la société. Elle est un lien social ou elle n'est rien. (...) pour le sens commun, la véritable parenté se confond avec la consanguinité et ne fait que l'exprimer. Mais du moment où l'on a fait cesser cette confusion, il ne peut plus y avoir qu'une parenté, c'est celle qui est reconnue comme telle par la société.

Emile Durkheim, L'Année sociologique N°1, 1896 – 1897,  
repris dans E. Durkheim, Journal sociologique,  
textes réunis par J. Duvignaud, Paris, PUF (1969), pp. 110 - 113

Q1. Qu'est-ce qui fonde la parenté dans une société ?

Q2. Qui édicte ces règles de parenté ?

Q3. Comment peut-on expliquer la phrase soulignée ?

## Document n° 5 : Définition anthropologique de la famille

Essayons d'abord de définir la famille, non pas en intégrant toutes les observations recueillies au sein de différentes sociétés, ni même en nous limitant à la situation qui prédomine dans la nôtre, mais en construisant le modèle idéal que nous avons présent à l'esprit quand nous utilisons le mot « famille ». Il semble que ce terme désigne un groupe social (...).

Les membres de la famille sont unis :

- a) par des liens légaux,
- b) par des droits et obligations de nature économique, religieuse ou autre,
- c) par un réseau précis de droits et interdits sexuels, et un ensemble variable et diversifié de sentiments psychologiques tels que l'amour l'affection, le respect, la crainte, etc.

Claude Lévi-Strauss, Textes de et sur Claude Lévi-Strauss,  
Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1979, p. 102

Q1. Que signifie l'expression « modèle idéal » ?

Q2. Selon C. Lévi-Strauss, la famille est-elle un groupement naturel formé des parents et des enfants ?

Q3. Quels types de liens légaux pouvez-vous citer entre les membres d'une famille ?

Q4. Quels types de droits ou obligations pouvez-vous citer ?

Q5. Quels types d'interdits sexuels pouvez-vous citer ?

Q6. Selon vous, qu'est-ce qui explique ces interdits ?

*c. Une règle universelle qui fonde la famille : la prohibition de l'inceste*

## Document n°6 : Le passage de la nature à la culture

La structure de la famille, toujours et partout, rend certains types d'union sexuelle impossibles ou à tout le moins condamnables.

(...) L'interdit universel de l'inceste spécifie, en règle générale, que les personnes considérées comme parents et enfants ou frères et sœurs, ne serait-ce que de nom, ne peuvent avoir de rapports sexuels et encore moins se marier. (...)

La coutume n'a pas d'explication naturelle. Les généticiens ont établi que si les mariages consanguins entraînent probablement des effets néfastes dans une société qui les a longtemps évités de manière constante, le risque serait bien moindre dans le cas où la prohibition n'aurait jamais existé, car la sélection naturelle éliminerait au fur et à mesure les caractères nuisibles qui se seraient manifestés ; les éleveurs usent de ce moyen pour améliorer la qualité de leurs animaux. (...)

L'explication véritable est à chercher dans une direction diamétralement opposée. (...). La prohibition de l'inceste institue une dépendance mutuelle entre les familles, les forçant à engendrer de nouvelles familles en vue de se perpétuer. (...) Car la prohibition de l'inceste établit simplement que les familles (quelle que soit la manière dont elles se définissent) peuvent s'allier uniquement les unes aux autres, et non, chacune pour son compte, avec soi.

Nous comprenons maintenant pourquoi on se trompe quand on cherche à interpréter la famille à partir des bases purement naturelles de la procréation, de l'instinct maternel, des sentiments psychologiques entre le mari et la femme, entre

le père et les enfants. Aucun de ces facteurs ne suffirait à donner naissance à une famille, et cela pour une raison assez simple : dans toute l'humanité, la condition absolument nécessaire pour la création d'une famille est l'existence préalable de deux autres familles, l'une prête à fournir un homme, l'autre une femme, qui, par leur mariage, en feront naître une troisième, et ainsi de suite indéfiniment.

En d'autres termes, ce qui différencie réellement l'homme de l'animal, c'est que, dans l'humanité, une famille ne saurait exister sans société, c'est-à-dire sans une pluralité de familles prêtes à reconnaître qu'il existe d'autres liens que la consanguinité, et que le procès naturel de la filiation ne peut se poursuivre qu'à travers le procès social de l'alliance. (...)

C'est là, et là seulement, que nous pouvons déceler un passage de la nature à la culture, de la vie animale à la vie humaine, et que nous sommes en mesure de comprendre l'essence même de leur articulation.

Claude Lévi-Strauss, Textes de et sur Claude Lévi-Strauss,  
Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1979, pp. 116 – 120.

Q1. Comment peut-on définir l'inceste ?

Q2. Selon Claude Lévi-Strauss, quels sont les facteurs qui ne suffisent pas à fonder une famille ?

Q3. Selon Claude Lévi-Strauss, quelle est la condition absolument nécessaire pour la création d'une famille ?

Q4. Que veut dire Claude Lévi-Strauss lorsqu'il écrit que la prohibition de l'inceste permet le passage de la nature à la culture ?