



**HAL**  
open science

# Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire : une approche interactionniste sociale

Aïcha Ben Miled

► **To cite this version:**

Aïcha Ben Miled. Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire : une approche interactionniste sociale. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20100 . tel-00727300

**HAL Id: tel-00727300**

**<https://theses.hal.science/tel-00727300>**

Submitted on 3 Sep 2012

**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.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II le Mirail  
Discipline ou spécialité : Psychologie du développement

Présentée et soutenue par  
**AICHA BEN MILED**

6 janvier 2012

### **EDUCATION FAMILIALE ET RAPPORT AU SAVOIR CHEZ DES GARCONS ET DES FILLES TUNISIENS DE PREMIERE ANNEE D'ECOLE PRIMAIRE. UNE APPROCHE INTERACTIONNISTE SOCIALE.**

#### **MEMBRES DU JURY**

**Huguette DESMET**, Professeur, Université de Mons Hainaut, Belgique (rapporteur)

**Myriam de LÉONARDIS**, Professeur, Université Toulouse II

**Marie SANTIAGO-DELEFOSSE**, Professeur, Université de Lausanne, Suisse (rapporteur)

**Yves PRÊTEUR**, Professeur, Université Toulouse II

**Ecole doctorale : CLESCO**

*Comportement, Langage, Éducation, Socialisation et Cognition*

**Unité de recherche : Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation**

**Directeur de Thèse : YVES PRÊTEUR**

« *Vivre est le métier que je veux lui apprendre : en sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; Il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être* ».

Jean-Jacques Rousseau, dans *Emile* (1762).



# RESUME

Le rapport au savoir est une notion complexe dont les contours sont encore peu définis. A la suite des travaux réalisés par les trois équipes de recherches qui ont abordé cette thématique (ESCOL, CREF et PDPS), nous souhaitons contribuer à l'effort de formalisation de cette notion dans un contexte arabo-musulman, spécifique à la Tunisie. Pour aborder cette question, nous nous référons à la théorie interactionniste sociale, développée par Wallon et Malrieu. Cette approche privilégiant l'étude de l'interstructuration entre l'individu et ses milieux de vie, nous avons choisi d'analyser le rapport au savoir des sujets en articulant le milieu scolaire avec le milieu familial et en traitant particulièrement de la question de l'éducation familiale. Notre objectif est de montrer que l'élaboration du rapport au savoir s'opère à travers une double dialectique entre le sujet et ses différents milieux de vie. Nous nous interrogeons sur la manière dont les styles éducatifs parentaux contribuent à orienter le rapport au savoir des garçons et des filles en première année d'école primaire.

Nous inscrivons notre recherche dans un paradigme compréhensif basé sur une méthode qualitative. C'est pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressée à l'étude des expériences subjectives de 16 élèves tunisiens scolarisés au cours préparatoire ainsi que les interactions avec leurs parents et enseignants. Selon une démarche inductive et interprétative, nous appréhendons les processus psychologiques mis en jeu dans la construction de leurs rapports au savoir, à l'âge de leur première confrontation avec l'école.

L'opérationnalisation de notre recherche débouche sur des résultats qui nous ont permis de saisir l'hétérogénéité précoce des processus psychologiques impliqués dans l'élaboration de trois différentes formes de rapport au savoir : le rapport épistémique, le rapport utilitaire et le rapport externalisé. En outre, nos résultats révèlent, qu'au-delà de la mise en concordance entre les catégories de styles éducatifs parentaux et les modalités des figures du rapport au savoir, seule une analyse singulière permet de saisir l'intersubjectivité des sujets. Et bien que nos résultats ne permettent pas de relever de spécificités culturelles majeures, il ressort que la socialisation différenciée opère précocement puisqu'elle est repérable selon les expériences scolaires des sujets dès cet âge. Enfin, nous concluons notre étude par l'importance de la prise en compte des interactions entre l'enseignant et l'élève, dans la mesure où elles contribuent à réorienter les interactions au sein de la famille, suscitant ainsi chez le jeune enfant conflits et crises de personnalisation dont le dépassement va amener son émancipation.

**Mots Clés :** Rapport au savoir - Education familiale - Expérience scolaire - Socialisation différenciée selon le genre – Approche Interactionniste sociale - Styles éducatifs parentaux - mobilisation scolaire.

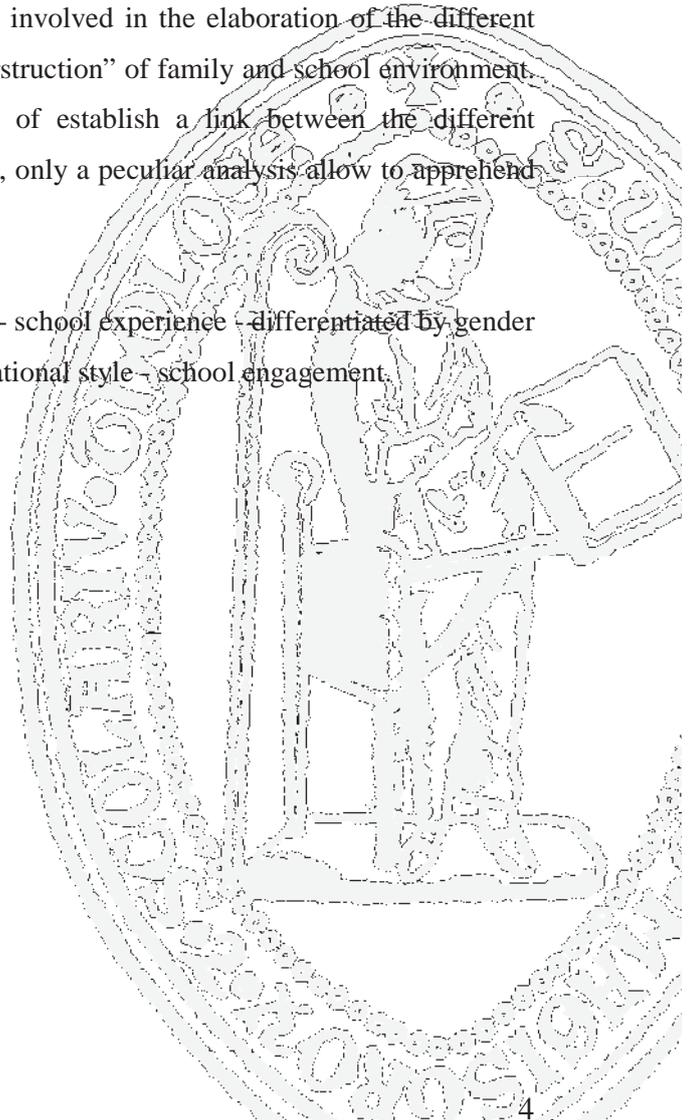
# ABSTRACT

The approach to knowledge is a complex notion of which the confines are still not clear. This thematic has been not clear started by three research teams (ESCOL, CFEF and PDPS) and it would be interesting for us to try applying this concept in a muslim-arabic environment and more precisely in Tunisia. With the referring to the social theory of Wallon and Malrieu, this approach focuses more on “the interstructure” of the subject with his environments. We chose to study the relationship to knowledge with the family background and particularly the one related to the family education can contribute in guiding the relationship to knowledge for the girls and boys during their first year of primary school?

We subscribe our research in a comprehensive paradigm based on a qualitative method starting with a subjective experience of 16 Tunisian pupils and their interactions with both their parents and their teachers.

We looking for apprehending, according to an inductive then interpretive approach the psychological process at stake in the construction of their relationship to knowledge our results enabled to enlighten the complexity of the psychological process involved in the elaboration of the different forms of relationship to knowledge according to “the interstruction” of family and school environment. It reveals in addition that goes beyond the possibility of establish a link between the different educational styles and forms of relationship to knowledge, only a peculiar analysis allow to apprehend “the intersubjectivity” of the topics.

**Keywords:** Relationship to knowledge - family education - school experience - differentiated by gender socialization - social interactionism theory - parental educational style - school engagement.



# REMERCIEMENTS

*En premier lieu, j'aimerais témoigner ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, le professeur Yves Prêteur. Pour son soutien et sa bienveillance durant ces années de thèse, je le remercie vivement. Grâce à sa disponibilité et ses précieux conseils, il a su me donner la confiance nécessaire pour venir à bout de ce travail, et ce, malgré la distance.*

*J'adresse également mes remerciements les plus sincères aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail.*

*Je remercie en toute sincérité toutes les personnes qui ont participé à cette recherche. Merci au directeur de l'école « El Horia », aux enseignants et aux parents pour m'avoir consacré du temps et pour tout l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce travail. Merci aux enfants qui ont fait l'objet de cette recherche, pour m'avoir spontanément livré une part d'eux-mêmes, de leurs peines et de leurs joies. Puissent tous leurs rêves d'enfants être réalisés !*

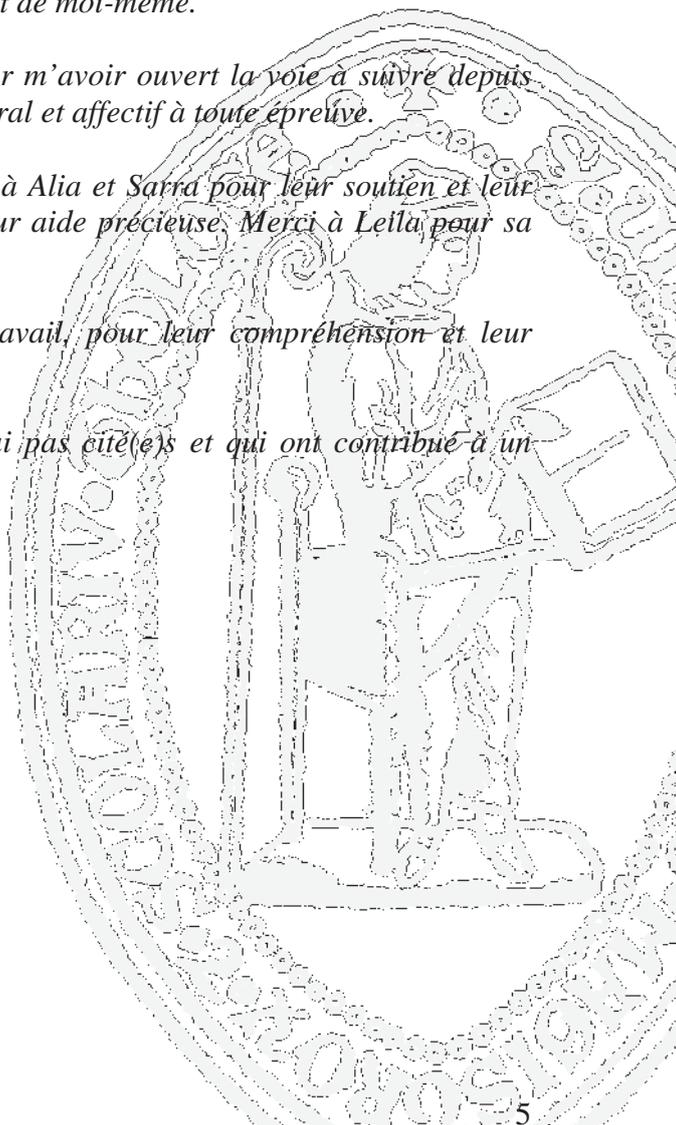
*Je ne remercierai jamais assez mes parents pour l'amour et la confiance qui m'ont donné la force d'aller chaque jour un peu plus au bout de moi-même.*

*Merci à ma sœur, mon plus bel exemple, pour m'avoir ouvert la voie à suivre depuis mon premier jour d'école. Merci pour son soutien moral et affectif à toute épreuve.*

*Un Merci très chaleureux à mes amis. Merci à Alia et Sarra pour leur soutien et leur amitié sincère. Merci à Syrine et Montassar pour leur aide précieuse. Merci à Leila pour sa relecture consciencieuse.*

*Un Merci particulier à mes collègues de travail, pour leur compréhension et leur patience.*

*Enfin, merci à tous ceux et celles que je n'ai pas cité(e)s et qui ont contribué à un moment ou à un autre à la réalisation de ce travail.*



## AVANT-PROPOS

J'ai choisi d'aborder la question du rapport au savoir et de l'éducation parentale en réponse à des questionnements sur ma propre éducation. Le regard que je porte encore sur l'éducation que j'ai reçue ainsi que mon expérience scolaire m'amène à adopter une position réflexive sur cette question. Par la suite, grâce à ma pratique de psychologue scolaire, j'ai eu l'opportunité de côtoyer bon nombre de parents, élèves et instituteurs et d'élaborer ainsi des hypothèses sur les liens entre l'éducation familiale et le rapport au savoir. Par le biais de ce travail de thèse, j'ai donc cherché à vérifier mes intuitions mais aussi rendre hommage à mes parents qui ont su me transmettre le goût du savoir.

Ma rencontre avec la posture théorique interactionniste sociale, adoptée par l'équipe 3 du laboratoire PDPS m'a permis de formaliser un modèle qui n'était pas dominant dans ma pratique, mais qui, au fur et à mesure de la rédaction de la thèse, m'a amené à élaborer un nouveau rapport au monde. En collaboration avec mon directeur de thèse, j'ai pu ainsi donner une orientation à cette recherche en référence à mon expérience de terrain. C'est la raison pour laquelle, j'ai porté un intérêt particulier à l'approche qualitative puisqu'elle reflète mon désir de m'inscrire dans une approche compréhensive visant à construire des significations à partir des données recueillies sur le terrain. Cette démarche se prête également très bien à l'étude des processus intersubjectifs et permet de saisir les sujets dans leur singularité. Du reste, elle correspond tout à fait à mon positionnement théorique qui vise à appréhender les différents milieux dans lesquels évolue l'enfant.

Enfin, par le choix de mener mon étude en Tunisie, je tente de saisir les spécificités d'une société donnée à un moment donné de son histoire. Je souhaite également contribuer, dans une modeste mesure, à transposer dans ce contexte socio-économico-politique la problématique du rapport au savoir (actuellement peu développée en Tunisie) et diffuser auprès des professionnels de l'enfance et de l'éducation ce regard sur l'élaboration du savoir en leur permettant de mieux repérer comment tout savoir approprié par chacun(e) de nous est à la fois une construction sociale et singulière.

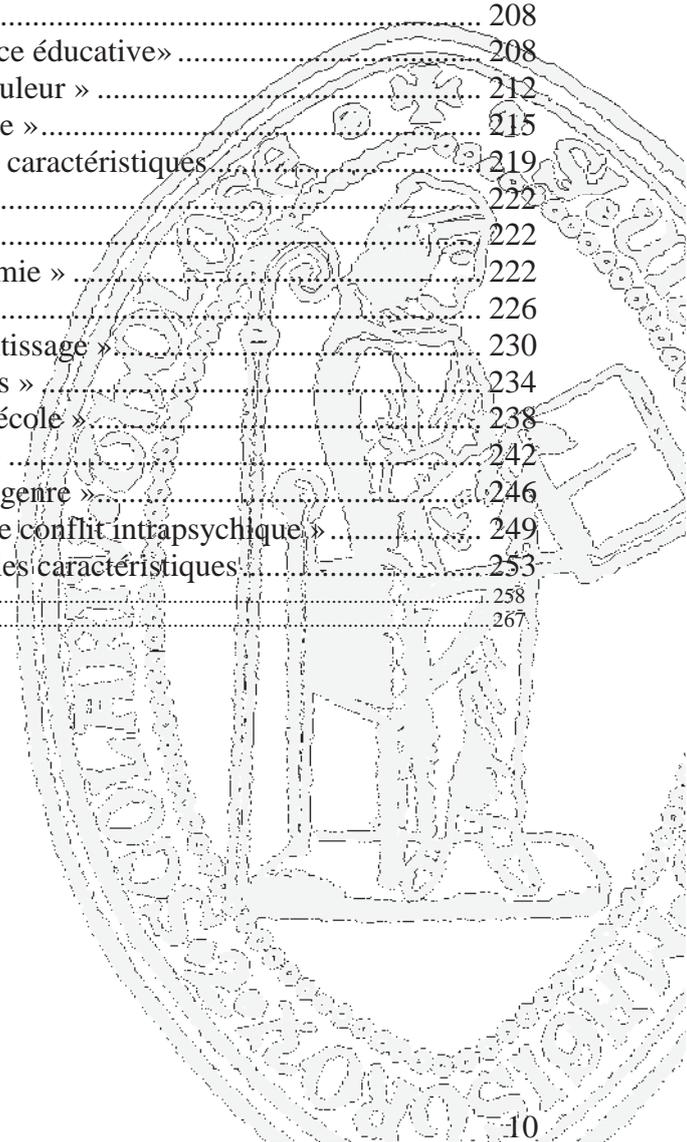
# SOMMAIRE

RESUME .....	3
ABSTRACT .....	4
REMERCIEMENTS .....	5
AVANT-PROPOS .....	6
INTRODUCTION .....	13
Chapitre 1 : Développement et socialisation de l'enfant. Une approche interactionniste .....	18
1. Psychologie sociale et socialisation .....	19
1.1. La socialisation comme adaptation aux institutions .....	20
1.2. La socialisation comme rapport à autrui .....	21
2. Entre psychologie génétique et psychologie historique : .....	22
3. De l'interstructuration entre le sujet et les institutions : .....	24
4. Identité individuelle et Personnalisation : .....	25
5. La personnalisation comme construction psycho-sociale .....	27
5.1. La référence à Piaget .....	27
5.2. Conflits interpersonnels et Personnalisation .....	28
5.3. Le processus de Personnalisation .....	28
6. Les actes de personne .....	29
6.1. Les modèles des actes de personne .....	30
6.2. Les enjeux de l'étude des actes de personne .....	30
7. Rapports sociaux et interactionnisme social .....	31
8. Le développement de l'enfant de la famille à l'école .....	33
8.1. La construction des valeurs .....	33
8.2. Le rôle des œuvres dans le processus d'élaboration du rapport au savoir .....	34
8.3. Approche interactionniste et rapport au savoir .....	36
Chapitre 2 : L'Education familiale : milieux de vie et stratégies éducatives .....	37
1. Contexte socio-politique : la famille nucléaire en Tunisie .....	37
1.1. Spécificité de la famille arabe .....	37
1.2. Spécificités de la famille maghrébine .....	38
1.3. Structure de la famille tunisienne .....	38
1.4. Modèle de la famille nucléaire tunisienne .....	40
2. Les modèles théoriques de l'éducation parentale .....	41
2.1. De la Parentalité .....	42
2.1.1. Histoire de l'évolution des modèles parentaux occidentaux .....	43
2.1.2. L'Alliance co-parentale .....	44
2.1.3. Implication parentale et socialisation de l'enfant .....	45
2.1.4. Dissonance éducative .....	46
2.2. L'éducation perçue par les enfants .....	47
2.3. Rôles masculins et féminins en Tunisie .....	47
2.3.1. Place de la mère et rôle d'autorité .....	48
2.3.2. Place de la mère dans l'éducation des enfants en Tunisie .....	49
2.3.3. Education parentale et représentation de l'enfant en Tunisie .....	50
3. Socialisation de l'enfant en Tunisie .....	51
3.1. Ecole et socialisation de l'enfant .....	51
3.2. Interactions parents-enfants .....	51
4. Processus éducatifs .....	52
4.1. Valeurs, normes et stratégies éducatives .....	53
4.2. Valeurs, attitudes et stratégies éducatives .....	55
4.3. Valeurs éducatives en Tunisie .....	56
5. Les styles éducatifs .....	57

5.1. Approches structurelles .....	57
5.2. Approches interactionnistes.....	60
6. Socialisation de l'enfant et facteurs de différenciation .....	62
6.1. Socialisation différenciée selon le genre .....	62
6.2. Socialisation de l'enfant et différenciation selon le genre en Tunisie.....	65
6.3. Socialisation différenciation selon le milieu socio-économique et culturel .....	65
7. Education familiale et rapport au savoir.....	67
Chapitre 3 : Rapport au savoir, une construction socio-familiale et intersubjective.....	69
1. Rapport au savoir et institutions .....	69
1.1. Rapport au savoir et institution familiale .....	69
1.1.1. Dynamique familiale et genèse du rapport au savoir .....	69
1.1.2. Rapport au savoir et modèles familiaux .....	71
1.2. Rapport au savoir et institution scolaire .....	72
2. La genèse du concept de rapport au savoir : du savoir au rapport au savoir .....	74
3. Apports de la psychanalyse à la théorie du rapport au savoir (CREF).....	75
3.1. Aux origines de la notion.....	75
3.2. Relation d'objet et rapport au savoir .....	76
3.3. De la relation d'objet à la relation d'objet-savoir.....	78
3.4. Elaboration du rapport au savoir et processus inconscients .....	79
3.5. Elaboration du rapport au savoir : de la famille à la société.....	81
4. Les limites des apports psychanalytiques à la théorie du rapport au savoir .....	82
5. Une conception psychosociale du rapport au savoir (ESCOL) .....	83
5.1. Aux origines de la notion.....	83
5.2. La question du sens.....	84
5.3. Rapport au savoir et rapport à l'apprendre .....	84
5.3.1. Un rapport épistémique au savoir.....	85
5.3.2. Un rapport Identitaire au savoir.....	86
5.3.3. Un rapport social au savoir.....	86
5.3.4. Elaboration théorique du concept de rapport au savoir .....	87
5.4. Limites et controverses .....	88
6. Essai de formalisation de la notion de rapport au savoir .....	89
6.1. Les figures du rapport au savoir .....	90
6.2. La mobilisation scolaire.....	91
6.3. Les interactions avec le milieu .....	92
6.3.1. Dyade parents-enfant.....	93
6.3.2. Dyade élève-enseignant.....	93
6.3.3. Dyade parents-enseignant .....	94
Chapitre 4 : Problématique et Hypothèse générale .....	95
DEUXIEME PARTIE : DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	106
Chapitre 5 : présentation du paradigme expérimental et exposé des dimensions étudiées.....	106
1. Les dimensions principales.....	107
1.1. L'éducation familiale.....	107
1.1.1. Les valeurs éducatives parentales.....	108
1.1.2. L'alliance co-parentale .....	108
1.1.3. Les styles éducatifs parentaux.....	109
1.2. Le rapport au savoir .....	109
1.2.1. Les figures du rapport au savoir .....	110
1.2.2. La mobilisation scolaire .....	111
1.2.3. Les Interactions avec le milieu.....	111
1.3. Le genre .....	112
1.3.1. Le milieu socio-économique et culturel .....	113

2.	Les dimensions invoquées :.....	113
2.1.	Le contexte sociopolitique : la Tunisie.....	113
2.2.	Le niveau scolaire des enfants.....	114
2.3.	Le milieu urbain.....	114
2.4.	Le statut d'emploi de la mère.....	114
2.5.	Les résultats scolaires.....	115
3.	Les dimensions « parasites ».....	115
3.1.	Nombre d'enfants dans la famille et rang de l'enfant.....	115
3.2.	Famille élargie vivant dans la maison avec le couple.....	115
Chapitre 6 : Choix et définition de la population.....		117
1.	Caractéristique de la population :.....	117
1.1.	Age des parents et des enfants.....	117
1.2.	Absence de handicap physique ou psychique.....	117
1.3.	Les parents sont mariés et vivent ensemble.....	117
Chapitre 7 : Procédure pour le recueil des données.....		118
1.	Procédure de sélection des sujets.....	118
2.	Constitution de l'échantillon.....	118
3.	Enquête de terrain.....	120
Chapitre 8 : Instruments de recueil des données.....		122
1.	Investigation auprès des parents (mères).....	122
1.1.	Questionnaire des données sociodémographiques.....	122
1.2.	Entretien dirigé sur les valeurs éducatives.....	122
1.3.	Questionnaire relatif aux styles éducatifs.....	123
1.4.	Entretien dirigé sur l'alliance co-parentale.....	123
2.	Investigation au près des enfants.....	123
2.1.	Entretien dirigé sur l'école et la famille.....	123
2.2.	Epreuve projective : des histoires à compléter.....	124
3.	Investigation au près des enseignants.....	124
3.1.	Entretiens dirigés sur le rapport au savoir.....	124
3.2.	Etude des dossiers scolaires des élèves.....	125
Chapitre 9 : Analyse d'indicateurs statistiques descriptifs.....		127
1.	L'éducation familiale.....	128
1.1.	Les valeurs éducatives parentales.....	128
1.1.1.	Les valeurs éducatives familiales selon le genre.....	128
1.1.2.	Les valeurs éducatives parentales selon le milieu socio-économique.....	131
1.1.3.	Les Valeurs éducatives parentales selon le style éducatif.....	134
1.2.	Alliance Co-parentale.....	137
1.2.1.	L'Alliance co-parentale selon le genre.....	137
1.2.2.	L'Alliance co-parentale selon le milieu socio-économique.....	139
1.2.3.	L'Alliance co-parentale selon le style éducatif.....	141
1.2.4.	Modélisation des styles éducatifs parentaux.....	144
2.	Le Rapport au savoir.....	144
2.1.	Les Figures du rapport au savoir.....	145
2.1.1.	Les figures du rapport au savoir selon le style éducatif.....	145
2.1.2.	Les figures du rapport au savoir selon le genre.....	151
2.1.3.	Les figures du rapport au savoir selon le milieu socio-économique.....	155
2.2.	Type de mobilisation scolaire :.....	158
2.2.1.	La mobilisation scolaire selon le genre.....	158
2.2.2.	La mobilisation scolaire selon le milieu socio-économique.....	160
2.2.3.	La mobilisation scolaire selon les styles éducatifs.....	162

2.2.4.	La mobilisation scolaire, le style éducatif et le rapport au savoir .....	164
2.3.	Type d'interactions avec le milieu.....	166
2.3.1.	Etude des Dyades parents/enfants selon les styles éducatifs.....	166
2.3.2.	Etude des Dyades parents/enfants selon le genre.....	169
2.3.3.	Etudes des Dyades parents/enfants selon le milieu socio-économique.....	171
2.3.4.	Etude des Dyades enseignants/élèves selon les styles éducatifs .....	173
2.3.5.	Etude des Dyades enseignant/élèves selon le genre.....	175
2.3.6.	Etude des Dyades enseignant/ élève selon le milieu socio-économique....	176
2.3.7.	Etude des Dyades parents-enseignant selon les styles éducatifs.....	178
2.3.8.	Etude des Dyades parents-enseignants selon le genre.....	179
2.4.	Modélisation des figures du rapport au savoir.....	183
Chapitre 10 : Etudes de cas.....		185
1.	Les Rapports Epistémiques .....	186
1.1.	Etudes de cas .....	186
1.1.1.	Alé « ou le plaisir d'apprendre » .....	186
1.1.2.	Yacine « veut devenir intelligent ! » .....	189
1.1.3.	Takoua « ou l'école de tous les espoirs ».....	193
1.1.4.	Malek « apprentissage et lien social ».....	197
1.1.5.	Nour « entre apprentissage et construction identitaire » .....	201
1.2.	Rapport Epistémique au savoir : principales caractéristiques .....	205
1.	Rapport Utilitaire au savoir .....	208
1.1.	Études de cas .....	208
1.1.1.	Achraf « ou l'effet d'une dissonance éducative».....	208
1.1.2.	Aziz « quand apprendre signifie douleur » .....	212
1.1.3.	Bébé « un élève mobilisé sur l'école ».....	215
1.2.	Rapport utilitaire au savoir : principales caractéristiques.....	219
2.	Rapport externalisé au savoir .....	222
2.1.	Etudes de cas .....	222
2.1.1.	Amani « le paradoxe de l'autonomie » .....	222
2.1.2.	Jinène « ou la peur de réussir » .....	226
2.1.3.	Linda « figure paternelle et Apprentissage » .....	230
2.1.4.	Maïssa « une élève en quête de sens » .....	234
2.1.5.	Rachida « la collaboration famille-école » .....	238
2.1.6.	Waddah « ou comment grandir ? » .....	242
2.1.7.	Maram « l'effet des stéréotypes de genre » .....	246
2.1.8.	Yassine « quand l'anxiété génère le conflit intrapsychique » .....	249
2.2.	Rapport externalisé au savoir : principales caractéristiques.....	253
CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES .....		258
BIBLIOGRAPHIE .....		267



# DOCUMENTS EN ANNEXES

Annexe 1 : PROFILS DES ELEVES .....	290
1.1. Profils de l'Education familiale : .....	290
1.1.1. Alliance co-parentale .....	290
1.1.2. Valeurs éducatives .....	291
1.2. Profils du Rapport au savoir : .....	291
1.2.1. Figure du rapport au savoir .....	291
1.2.2. Type de mobilisation scolaire .....	292
1.2.3. Interactions parents-enfant .....	292
1.2.4. Perception du rôle de l'enseignant par l'élève .....	293
1.2.5. Perception de la relation enseignant-élève par l'élève .....	293
1.2.6. Relation parents-enseignant .....	294
1.2.7. Figure du rapport au savoir de l'élève perçu par l'enseignant .....	294
Annexe 2 : VERBATIM .....	295
2.1 Alé .....	295
2.2. Yacine .....	296
2.3. Takoua .....	298
2.4. Malek .....	299
2.5. Nour .....	301
2.6. Achraf .....	302
2.7. Aziz .....	303
2.8. Béhé .....	304
2.9. Amani .....	305
2.10. Jinène .....	307
2.11. Linda .....	308
2.12. Maïssa .....	309
2.13. Rachida .....	310
2.14. Waddah .....	311
2.15. Maram .....	312
2.16. Yassine .....	313
Annexe 3 : OUTILS D'INVESTIGATION .....	315
3.1. Enquête auprès des parents .....	315
3.1.1. Questionnaire des données sociodémographiques .....	315
3.1.2. Questionnaire sur les styles éducatifs .....	317
3.1.3. Entretiens semi-directifs .....	320
3.2. Enquête auprès des enfants .....	321
3.2.1. Entretien semi-directif sur la famille et l'école .....	321
3.2.2. Histoires à compléter .....	322
3.3. Enquête auprès des enseignants .....	323
Légende des tableaux 1, 2, 4 et 5 .....	324



# INDEX DES TABLEAUX & GRAPHIQUES

Tableau 1 : Modalités des figures du rapport au savoir.....	110
Tableau 2 : Répartition des filles selon le style éducatif et le niveau socio-économique .....	119
Tableau 3 : Répartition des garçons selon le style éducatif et le niveau socio-économique ..	119
Tableau 4 : Récapitulatif des données pour les filles .....	120
Tableau 5 : Récapitulatif des données pour les garçons.....	120
Tableau 6 : Valeurs éducatives parentales VS genre.....	128
Tableau 7 : Valeurs éducatives parentales VS milieu socio-économique et culturel.....	131
Tableau 8: Valeurs éducatives VS style éducatif .....	134
Tableau 9 : Alliance co-parentale VS genre.....	137
Tableau 10 : Alliance Co-parentale VS milieu socio-économique et culturel .....	139
Tableau 11 : Alliance Co-parentale VS styles éducatifs .....	141
Tableau 12 : Profils des styles éducatifs.....	144
Tableau 13 : Modalités du Rapport Epistémique VS styles éducatifs.....	147
Tableau 14 : Modalités du Rapport Utilitaire VS styles éducatifs .....	148
Tableau 15 : Modalités du Rapport Externalisé Vs styles éducatifs .....	150
Tableau 16 : Figures du rapport au savoir VS genre .....	151
Tableau 17 : Figures du rapport au savoir VS milieu socio-économique et culturel .....	155
Tableau 18 : Types de mobilisation scolaires VS genre.....	158
Tableau 19 : Mobilisation scolaire Vs milieu socio-économique et culturel .....	160
Tableau 20 : Mobilisation scolaire VS Style éducatif VS Rapport au savoir.....	164
Tableau 21 : Dyades parents/enfants VS styles éducatifs .....	166
Tableau 22 : Dyades parents/enfants VS genre .....	169
Tableau 23 : Dyades parents/enfants VS milieu socio-économique et culturel .....	171
Tableau 24 : Dyades enseignants/élèves VS styles éducatifs (perception du rôle de l'enseignant) .....	173
Tableau 25 : Dyades enseignant/élève VS genre (perception du rôle de l'enseignant).....	175
Tableau 26 : Dyades enseignant/ élève VS milieu socio-économique (perception du rôle de l'enseignant) .....	176
Tableau 27 : Dyades parents-enseignant VS styles éducatifs.....	178
Tableau 28 : Dyades parents-enseignants VS genre.....	179
Tableau 29 : Dyades parents-enseignants VS milieu socio-économique et culturel.....	181
Tableau 30 : Profils des figures du Rapport au Savoir .....	183
Graphique 1 : Figures du rapport au savoir VS styles éducatifs .....	145
Graphique 2 : Mobilisation scolaire VS styles éducatifs .....	162

## INTRODUCTION

Notre étude porte sur l'éducation familiale et le rapport au savoir chez des garçons et des filles en début de primaire en Tunisie. Ce petit pays de 11 millions d'habitants a connu en janvier dernier une révolution. Taux d'alphabétisation, de fécondité, d'unions endogames, structure familiale, tels sont les éléments qui, selon Emmanuel Todd (2011), ont fait basculer le régime autoritaire existant depuis 23 ans. Ce même auteur s'interrogeait déjà en 2007 dans « *Le rendez vous des civilisations* » sur l'avenir de ce pays aux indicateurs démographiques très élevés mais qui ne semblait pas pouvoir aboutir à une déstabilisation du système idéologique. Comment ne pas faire le lien entre notre sujet de recherche et ce contexte historique ? Un lien d'autant plus légitime, qu'il semble que ce soit les acquis en matière d'éducation, de statut de la femme, et par conséquent de la structure familiale, qui auraient amené ce vent de liberté.

Selon Todd (2011), plusieurs axes d'analyse s'imposent pour comprendre l'avènement de la révolution. Premièrement l'excellent taux d'alphabétisation du pays (96% pour les hommes et 92% pour les femmes). Le deuxième facteur consiste en la baisse de fécondité (2 enfants par femme) et correspond également à une montée de l'alphabétisation des femmes. Cette chute du taux de fécondité signe une tendance à l'émancipation des femmes et une modification de la nature des rapports hommes/femmes. Le troisième facteur est anthropologique et permet d'interpréter les structures familiales. Celles-ci sont essentiellement patrilineaires et relativement endogames dans le monde arabe. Toutefois, la progressive perte d'intérêt pour le mariage endogame se révèle un autre facteur puissant de modernisation (Todd, 2011).

Il convient néanmoins de spécifier le contexte socio-historique et politique en Tunisie pour comprendre ces indicateurs. En effet, Courbage et Todd (2007) rapportent qu'en Tunisie, la hausse de l'alphabétisation est relativement ancienne (1960 pour les hommes et 1975 pour les femmes), ce qui a eu pour effet d'entraîner dès 1965 la baisse de la fécondité. Aujourd'hui, l'indice de fécondité est le même qu'en France. « *Un tel retournement à des ressorts culturels et sociaux profonds : il est le signe d'un bouleversement des équilibres traditionnels. Un bouleversement qui irradie les rapports d'autorité, les structures familiales, les références idéologiques, les systèmes politique, etc.* » (Courbage et Todd, 2007, 6).

Dans ce contexte, la question du rapport au savoir en Tunisie, alors même que ce sont des jeunes diplômés qui ont fait la révolution nous paraît d'autant plus intéressante à poser. Nous cherchons en effet à explorer les traits spécifiques à l'élaboration du rapport au savoir chez les enfants tunisiens. Il est rappelé qu'à ce jour, il n'existe pas d'études sur le rapport au savoir en Tunisie chez les jeunes enfants. De ce fait, notre recherche se présente comme une étude à caractère exploratoire dans la mesure où elle défriche un terrain vierge. Au demeurant, si nous nous référons souvent à la littérature occidentale et plus spécifiquement française, il convient de préciser que notre étude ne s'inscrit guère dans une approche comparative entre la Tunisie et France. Elle n'a pas non plus la vocation d'une étude interculturelle, le contexte tunisien est ici choisi comme contexte culturel spécifique.

La place centrale qu'occupe l'école aujourd'hui dans la société tunisienne a largement contribué à modifier les représentations et à diffuser de nouveaux modèles de comportements et d'attitudes. Elle est également à l'origine de changements sociétaux, politiques et idéologiques profonds qui se traduisent par une restructuration de la famille à travers l'établissement de nouvelles relations entre sexe et générations. Il n'y a pas de doute que la quête de liberté à laquelle aspire le peuple tunisien découle du fonctionnement de plus en plus démocratique au sein des familles.

Dans la littérature, nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées à l'influence des styles éducatifs parentaux sur le développement de l'enfant à travers l'étude des habilités liées aux apprentissages scolaires, mais aussi des habilités intellectuelles et cognitivo-affectives (Espéret, 1975 ; Pourtois, 1979 ; Pourtois & Dupont, 1985 ; Lautrey, 1980 ; Rondal, 1983 ; Deslandes & Jacques, 2004 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Feyfant, 2011). C'est pourquoi notre recherche adopte une posture théorique différente qui considère que la personnalisation de l'enfant doit passer par une adaptation réciproque et constructive des règles éducatives familiales et des fonctions scolaires, dans une dimension évolutive et conflictuelle (Wallon, 1952, 1959 ; Malrieu, 1969, 1973, 1979, 1988). En effet, selon l'approche interactionniste sociale la construction de l'enfant passe par son intégration dans son milieu social, elle-même, conditionnée par ses relations interpersonnelles, régies par des institutions telles que la famille et l'école. C'est en souscrivant à ce courant que nous avons choisi d'étudier la question du rapport au savoir car il nous permet d'appréhender le positionnement de l'enfant par rapport à l'école et d'évaluer l'impact des pratiques éducatives sur son investissement scolaire.

Nous allons délimiter notre champ de recherche en nous intéressant particulièrement à l'étude du rapport au savoir chez des enfants à l'âge de l'entrée à l'école primaire car nous pensons que cette première confrontation entre milieu familial et milieu scolaire est déterminante. En effet, l'étude du milieu familial et scolaire, du fait de leur importance en tant que milieux favorisant les interactions précoces, a un fort impact sur les processus de socialisation de l'enfant (Pourtois & Desmet, 1989). Auparavant, des auteurs se sont également intéressés à l'étude du rapport au savoir, à l'école et à l'apprendre chez cette tranche d'âge, parmi lesquels nous pouvons citer Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993 ; Prêteur et Vial, 1998 ; Prêteur et Fondeville, 2001 ; Brossais, 2003 ; Prêteur & Villate, 2008 ; Prêteur et al., 2009. Mais aucune étude n'a été rapportée en contexte tunisien. Notre recherche pourrait dès lors constituer un apport à l'étude du rapport au savoir en Tunisie.

Dans ce contexte, nous cherchons à établir un lien entre l'éducation familiale reçue et vécue par l'enfant et la construction de son rapport au savoir. Notre objectif est de montrer que l'élaboration du rapport au savoir s'opère à travers une double dialectique entre le sujet et ses différents milieux de vie. De fait, notre recherche va tenter de répondre à un certain nombre de questions : Nous chercherons d'une part à repérer quelles sont les spécificités de la dynamique familiale construite par les parents tunisiens autour de l'éducation de leurs enfants, selon qu'ils soient une fille ou un garçon, et selon leurs milieux socio-économique et culturel d'appartenance. D'autre part, dans une logique interactionniste, nous allons essayer de comprendre comment l'éducation parentale est perçue à son tour par les enfants eux-mêmes. Ainsi, nous nous demanderons dans quelle mesure l'éducation parentale peut favoriser l'émergence puis l'élaboration de tel ou tel type de rapport au savoir. Enfin, nous explorons les processus psychologiques mis en œuvre par les élèves pour construire leur rapport au savoir.

Afin de répondre à ces questions, notre recherche s'articulera autour de trois points.

Pour organiser la première partie théorique, nous avons conçu la progression des chapitres en entonnoir. Dans un premier chapitre, nous allons inscrire notre recherche dans son cadre conceptuel en faisant état des théories du développement de l'enfant selon l'approche interactionniste sociale. Pour ce faire, nous allons en exposer les principaux fondements : la personnalisation comme construction identitaire, le développement des actes de la personne, la construction du système de valeurs et le rôle des œuvres. Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder la question de la socialisation de l'enfant sous l'angle de l'éducation familiale.

Nous commencerons par présenter les spécificités de la famille nucléaire tunisienne, puis nous exposerons les différents modèles théoriques de l'éducation familiale ainsi que les processus éducatifs impliqués. Nous terminerons ce chapitre par les facteurs de socialisation différenciée selon le genre et le milieu socio-économique et culturel. Enfin, dans le troisième chapitre, nous aborderons la question du rapport au savoir à travers la mise en exergue du vécu et l'expérience intersubjective des sujets. En développant le concept de rapport au savoir, nous allons spécifier les conditions de son émergence dans le milieu familial. Puis, nous allons exposer les apports de la psychanalyse ainsi que ceux l'approche psychosociale pour finir avec une élaboration théorique et une tentative de formalisation du concept.

Dans la deuxième partie, nous présenterons notre dispositif de recherche qui s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes étudiés. Nous cherchons par là à mieux saisir la singularité du sujet jusque dans ses contradictions en prenant en compte ses motivations, ses intentions, ses valeurs et ses croyances, utilisant entre autres des méthodes d'investigation cliniques, dans une démarche interprétative. Au demeurant, nous inscrivons notre étude dans une approche qualitative qui permet d'étudier les expériences subjectives des sujets. Ainsi, l'analyse que nous allons présenter s'appuiera sur une démarche inductive avant de déboucher sur des théories interprétatives des processus psychologiques impliqués dans l'élaboration du rapport au savoir.

Dès lors, nous allons opérationnaliser le concept d'éducation familiale par l'étude des valeurs éducatives parentales, l'analyse de l'alliance co-parentale et l'identification des différents styles éducatifs parentaux. Par la suite, tenant compte de la complexité du concept du rapport au savoir, nous allons l'aborder sous l'angle des différentes figures du rapport au savoir, du type de mobilisation scolaire et des interactions entre l'élève et son milieu familial et scolaire.

Afin de mieux saisir les interactions des sujets avec leurs milieux de vie, nous allons mener nos investigations auprès des enfants, des parents et des enseignants. Nous allons commencer notre enquête par l'analyse de la situation socio-économique de chaque famille par le biais d'un questionnaire préétabli, puis nous enchaînerons par l'étude des valeurs éducatives parentales, de l'alliance co-parentale et enfin des styles éducatifs parentaux. Ensuite, nous allons mener auprès des enfants des entretiens semi-structurés dirigés sur l'école et la famille puis leur proposer une épreuve projective qui vise à saisir leurs perceptions des pratiques

éducatives de leurs parents. Enfin, nous allons terminer par l'analyse des dossiers solaires ainsi que les entretiens avec les enseignants afin d'apporter un éclairage sur les perceptions et jugements que ces derniers portent sur leurs élèves.

Dans la troisième partie, nous exposerons nos résultats, déclinés en deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons nos résultats fondés sur une étude statistique descriptive basée sur une analyse de contenu. Elle vise à mettre en évidence les analyses en termes de fréquence d'apparition des catégories afin de dégager des tendances spécifiques à notre terrain. L'analyse thématique servira également à dresser les profils des styles éducatifs parentaux et des figures du rapport au savoir. Dans le second chapitre, nous exposerons des études de cas présentant chaque sujet comme un cas spécifique ayant sa dynamique propre. Il s'agit de retracer les histoires singulières de chaque cas afin d'étudier les processus psychologiques mis en œuvre pour l'élaboration de son rapport au savoir pour nous permettre ensuite de construire des significations et d'élaborer des théories interprétatives. L'utilisation des deux techniques a pour objectif de faire surgir les interprétations de l'analyse thématique par le biais du processus de triangulation.



# PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

## **CHAPITRE 1 : DEVELOPPEMENT ET SOCIALIZATION DE L'ENFANT. UNE APPROCHE INTERACTIONNISTE**

Dans le présent chapitre, nous allons exposer la posture théorique que nous privilégions pour notre recherche. Nous commencerons d'abord par présenter notre conception du développement de l'enfant à travers le processus de socialisation. Ensuite, nous mettrons davantage l'accent sur la construction identitaire et les processus de personnalisation. Enfin, nous finirons notre exposé par le rôle des œuvres dans l'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant.

L'approche psychologique met l'accent sur les relations interpersonnelles et souligne l'importance des processus affectifs et cognitifs dans l'élaboration des significations selon les expériences du sujet. Mais, il est nécessaire également de prendre en compte les analyses sociologiques qui mettent en lumière les représentations et les attitudes sociales. Comme le soutient Malrieu, « *les structures sociales, bien qu'elles obéissent à des déterminismes de masse, qui leur assurent une relative autonomie, n'existent que sur le fondement de leurs liens intersubjectifs et évoluent en fonction des expériences que font les sujets* » (Malrieu, 1995, 16). L'intérêt de développer une telle approche réside dans la dimension intégrative des composantes cognitives, affectives et sociales. Malrieu s'inscrit ainsi dans la lignée de Wallon, qui propose une double dialectique entre le sujet et l'environnement, s'opposant par là au déterminisme, qu'il soit de nature sociologique ou biologique.

A l'instar de Wallon (1968), nous pensons que la psychologie de l'enfant, ne doit pas se résoudre à l'étude unilatérale de la genèse d'un certain type de comportements ou d'aptitudes, mais qu'elle doit prendre plutôt en considération les multiples transformations qui se succèdent au cours de l'enfance. Ces transformations découleraient d'un ensemble d'attitudes, résultant elles mêmes de l'interaction de différents comportements et subissant l'influence de plusieurs facteurs. Cette approche suppose d'opérer une dialectique entre le sujet et ses différents milieux de vie. Cette conception du développement de l'enfant va servir de substrat théorique à notre recherche. Nous tenterons ainsi de proposer « *une lecture dialectico-développementale* » de la psychologie de l'enfant, pour reprendre l'expression de Santiago-Delefosse (2001, 96).

De ce point de vue, la psychologie de l'enfant ne peut faire l'économie d'une bonne compréhension des processus régulateurs des conduites dans leur genèse et leur évolution. Cela implique d'avoir recours à la psychologie sociale pour démontrer l'importance des relations interpersonnelles dans la construction de la personnalité de l'enfant. Dans ce sens, Wallon (1954) développe sa théorie autour de l'existence d'une double dialectique : entre le sujet et ses milieux de vie et entre processus de socialisation et de personnalisation. L'objet de la psychologie de l'enfant devient alors l'étude des rapports dialectiques entre les structures sociales et les comportements psychologiques.

Déjà en 1948, Meyerson soutenait l'idée que les relations affectives ne pouvaient être comprises en faisant abstraction des cadres sociaux dans lesquels elles se développaient. De fait, la psychologie sociale nous dit tout l'intérêt de la prise en compte des relations interpersonnelles dans le processus de personnalisation et notamment grâce à l'accomplissement d'œuvres. C'est ce qui déterminera pour beaucoup les relations entre l'enfant et les autres. En somme, la psychologie sociale *« ne peut faire l'économie de la définition des structures sociales dans lesquelles se développent les relations interpersonnelles »* (Malrieu & Malrieu, 1973, 25). Se référant à Wallon (1954), les auteurs expliquent également le processus de construction identitaire à travers l'interstructuration entre le sujet et son milieu de vie. Selon les auteurs, c'est par *« la médiation des relations interpersonnelles dans le groupe que le sujet construit, dans une dialectique d'identification et d'individuation délibérée, les structures de sa personnalité et la conscience de soi sans lesquelles il n'y a pas de socialisation, donc plus d'institution et donc pas de milieu social »* (1973, 26).

## **1. Psychologie sociale et socialisation**

Malrieu & Malrieu (1973) conçoivent la notion de socialisation selon deux idées principales. D'une part, elle signifie le processus d'adaptation de l'individu aux institutions, c'est *« le procès par lequel le sujet fait l'apprentissage des normes d'une société ou d'un groupe social, de telle sorte qu'il soit capable d'exercer ses activités en lui »* (Elkin, 1964, 4). D'autre part, elle met l'accent sur les relations qu'entretiennent les sujets entre eux, à travers

---

<sup>1</sup> Cité par Malrieu & Malrieu (1973).

une « certaine visée d'autrui dans le sentiment d'appartenance et accompagnée de techniques de communication » (Château, 1960, 199).<sup>2</sup>

### 1.1. La socialisation comme adaptation aux institutions

Pour illustrer cette première idée, nous allons citer trois conceptions de la socialisation qui émanent de trois conceptions de la société. D'abord, Durkheim (1975, 5) considère les faits sociaux comme « des manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui ». De ce point de vue, l'individu est soumis à des institutions définies selon les représentations de la société. Ensuite, Malinowski (1968) et les fonctionnalistes montrent que l'adhésion de l'individu aux institutions se base sur l'expérience des avantages qu'il tire de son appartenance à un groupe social. Pour Malinowski la socialité correspond à un ensemble d'interrelations qui constitue l'inconscient social. L'acculturation se trouverait ainsi dans l'aspiration à la sécurité « dont le degré le plus élevé est l'inviolabilité de la personne » (Malinowski, 1968, 128). Enfin, la théorie des échanges développée par Mauss et Lévi-Strauss insiste sur l'importance de la communication et du symbolisme dans la socialisation. Pour Mauss (1923-1924, repris en 1950), la socialisation de l'enfant passe par sa participation au « jeu d'échanges » au sein du groupe. Dans une préface consacrée à Mauss, Lévi-Strauss se joint à l'auteur pour considérer que « tous les phénomènes sociaux peuvent être assimilés au langage » (préface de Mauss, 1950, XLVII). Selon cette conception, la socialisation apparaît comme le fait d'une personnalisation progressive des sujets selon le sens qu'ils accordent aux institutions.

Devant cette diversité théorique, deux approches permettent d'étudier les relations qu'entretient l'enfant avec le réseau des diverses institutions.

Une première approche proposée par Kardiner (1939) se base sur le concept de « personnalité de base », élaboré par Dufrenne (1953), et considère que son élaboration commune à l'ensemble des individus d'un groupe social se fait grâce aux échanges entre les institutions. L'éducation de l'enfant s'inscrit dès lors dans un système organisé d'institutions régi par les relations des individus entre eux afin d'assurer la survie du groupe. Cette approche illustre l'importance pour l'enfant de saisir la signification des conduites sociales au-delà de l'acquisition de simples aptitudes ou comportements. Cependant, elle ne permet pas de

---

<sup>2</sup> Cité par Malrieu & Malrieu (1973).

procéder à une analyse des interrelations entre l'individu et les institutions et n'intègre pas dans sa définition des processus de socialisation les conceptions psychanalytiques.

Une deuxième approche, basée sur la théorie marxiste (1957, 1968) définit les rapports sociaux entre les individus selon les « *les rapports de production* » qui déterminent le pouvoir social, ainsi que la direction politique et l'orientation idéologique de la société. La socialisation dès lors se présente sous une forme conflictuelle : l'enfant doit à la fois maîtriser des techniques (de production) et s'adapter aux modes de relations sociales au risque d'intégrer des valeurs contradictoires telles que le respect de l'individu et la quête du profit par exemple. L'éducation se présente ainsi comme une forme de lutte contre l'aliénation qui ébranle la société.

De cet exposé théorique sur les problèmes de l'adaptation de l'enfant aux institutions, découlent deux méthodes selon Malrieu & Malrieu (1973) : Des méthodes comparatives apportent des réponses quant à l'étude de l'adaptation des individus en fonction de leurs besoins sociaux, les hommes construisant leurs comportements et leurs attitudes selon les œuvres qu'ils entreprennent. Des analyses plus dynamiques s'inscrivant dans la perspective marxiste abordent les relations qui existent entre la structure conflictuelle de la société et les crises de la socialisation grâce à l'étude des relations interpersonnelles et de leur rôle dans la genèse des institutions, selon la manière dont l'enfant accueille les attentes sociales parfois divergentes et y répond en fonction de ses expériences.

## **1.2. La socialisation comme rapport à autrui**

Selon Malrieu et Malrieu (1973), l'accès aux conduites culturelles permet à l'enfant de développer sa communication avec autrui à plusieurs niveaux : affectif, linguistique, pratique et intellectuel. Deux modèles explicatifs se référant à deux courants de la psychologie sociale tentent d'apporter un éclairage à cette question.

Le premier courant se réfère à la phénoménologie. La conception du corps propre y est celle d'une perception unique liée aux expériences de l'individu grâce à « *l'intersubjectivité transcendante* ». De ce point de vue, le sujet, dans sa relation à autrui, serait amené à projeter sur celui-ci des sentiments et attitudes qui existent en lui. Dans ce sens, Husserl (1953) souligne le fait qu'aux divers niveaux de la communication, « *c'est en moi, qu'autrui trouve*

son fondement ». En effet, c'est par une « *transposition analogique que je suis amené à reconnaître à autrui un être subjectif, susceptible d'accéder, comme moi, à la certitude du cogito, capable de me considérer comme un objet de pensée* » (Husserl, 1953, 92). Néanmoins, et afin de comprendre comment cette « transposition analogique » s'opère, la psychologie sociale se réfère à la notion « *d'inférence clinique* »<sup>3</sup> qui admet une sorte d'inférence « *sylogistique* », qui, comme l'explique Taguiri (1969) permet au sujet de saisir « *le sens du contexte* » selon sa propre expérience. Outre la référence à soi dans ses rapports à autrui, il nous faut nous interroger sur les limites de cette confrontation des conduites d'autrui à ses propres expériences.

Le deuxième courant, reprend l'hypothèse élaborée par Mead (1963) selon laquelle, dans l'analyse de la communication, le sujet qui communique tente de reproduire en lui-même la réaction qu'il tend à provoquer chez autrui pour anticiper ainsi la réaction à son message. Cela implique une intériorisation de l'autre à travers la communication. Ainsi pour reprendre les propos de G.H. Mead, « *le soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale et naît de l'expérience sociale* » (Mead, 1963, 119). Cette conception montre l'importance de la psychologie sociale comme instrument d'investigation des structures mentales tel que des auteurs comme Wallon l'ont démontré à travers « *la double polarisation interagissante* » de l'Ego et de l'Alter (Wallon, 1963). L'intérêt d'une telle approche étant bien de comprendre comment la relation à autrui permet à l'enfant de se distancier des choses pour en faire des objets, grâce au développement de ses aptitudes intellectuelles.

## **2. Entre psychologie génétique et psychologie historique :**

La psychologie génétique (ou « *psychologie du développement life span* », dans son appellation plus récente) étudie la genèse des conduites. Dès lors, elle se trouve confrontée à la problématique de « *l'immuabilité des fonctions psychologiques* ». Car, malgré l'importance donnée à la possibilité de changements dans les conduites, on ne renonce pas pour autant à l'idée de fonctions-facultés telles que la perception, l'intelligence ou le langage. Néanmoins, certains piagétiens reconnaissent « *l'universalité essentielle des structures cognitives de base, accompagnée de variations de rythme et de mode de construction en fonction des facteurs culturels* » (Sinclair De Zwart, 1977, 251). Meyerson appuie cette idée et affirme « *qu'il n'existe de structure que par rapport à une fonction* ». Ainsi, l'enjeu de la psychologie

---

<sup>3</sup> « Inférence clinique » notion proposée par Sarbin, Taft et Bayley (1960)

génétique réside dans « *la reconnaissance de ce qui dans le nouveau diffère de l'ancien et comment et pourquoi le nouveau est apparu* » et la tendance à comprendre à travers les processus de généralisation les fondements des réactions psychologiques les plus complexes (Meyerson, 1954, 17).

Néanmoins, Malrieu (1978) souligne les limites de la psychologie génétique : la méconnaissance de la dimension historique dans la construction des conduites et l'absence de prise en compte de modèles multiples de la personne. Quatre points nous permettent de considérer l'apport de la psychologie historique à la psychologie génétique.

D'abord, à travers l'étude des œuvres, Meyerson (1954) développe une psychologie objective, concrète et déterministe. Objective, car l'œuvre est définissable grâce au comportement qu'elle suscite. Concrète, car elle confronte le sujet, grâce aux œuvres, à son histoire et à l'histoire de l'humanité. Enfin, déterministe, car la psychologie génétique d'inspiration historique prend en compte la complexité du milieu culturel dans lequel évolue l'enfant.

Toujours selon Meyerson (1947), outre la découverte des œuvres, l'enfant rencontre l'histoire à travers les crises qui la traversent. L'enfance ainsi que l'adolescence de l'individu sont ainsi jalonnées par des crises causées par la prise de conscience du morcellement dans lequel se trouve le sujet quant à la diversité des milieux dans lesquels il évolue aussi bien à l'école qu'au sein de sa famille. Afin de résoudre la crise, l'enfant devra « *au travers de doutes et d'interrogations, resignifier les modèles qui lui étaient proposés, restructurer les attitudes qu'on lui avait fait adopter en son enfance, se refaire une autre perspective historique aussi bien pour le passé que pour l'avenir* » (Malrieu, 1978, 269).

Puis, la prise en considération du rôle joué par l'expérience du sujet constitue un élément essentiel dans son évolution. Selon Meyerson (1947), c'est par l'expérience que l'homme est considéré comme un animal historique, interagissant avec son milieu. Dès lors, l'anamnèse permet de comprendre l'histoire du sujet selon ses propres expériences.

Enfin, la quatrième rencontre de l'histoire par le sujet est celle des personnes. Les personnes qui présentent à l'enfant des problèmes de la vie courante, l'amènent à organiser les méthodes de raisonnement qui constituent les fondements des opérations intellectuelles.

Néanmoins, il ne faut pas omettre qu'ils insufflent leurs partis pris, leurs normes explicites et préjugés inconscients (Malrieu, 1978).

Au demeurant, il est possible d'établir de nombreuses correspondances entre la psychologie génétique et la psychologie historique. La transformation des fonctions psychologiques s'opère grâce à la rencontre de réseaux différents de société à société. Suivant cette logique, la personne peut découvrir le sens de cette évolution des conduites et des fonctions par la remise en cause de ses œuvres déjà accomplies (Meyerson, 1947). En effet, selon l'auteur l'homme est amené à donner du sens au monde dans lequel il vit sous peine d'aliénation.

Selon Malrieu (1979), l'individu, dans sa quête d'émancipation et de changement social peut être confronté à des ambiguïtés. Celles-ci peuvent se manifester dans la relation entre ses capacités et les normes et attentes sociales, entre ses relations aux diverses institutions et entre lui et ses relations aux autres. Cette « *contradiction structurelle* » va alors donner lieu à une crise de personnalisation dont il va essayer de se délivrer en apportant des projets et des actions de changement social, comme par exemple « *un désir d'affirmation de soi dans la production d'une œuvre* » (Malrieu, 1979, 9). Mais dès lors que l'individu se trouve confronté à l'incapacité de se réaliser, il devient « *aliéné* ». « *Le travail perd alors de sa fonction de valorisation, il est désigné parce qu'il n'y a plus de projet où il puisse intervenir comme un facteur de libération* » (op.cit. 10).

### **3. De l'interstructuration entre le sujet et les institutions :**

Dans la lignée de Wallon, Tap a cherché à comprendre comment l'individu se construit entre personnalisation et socialisation dans un rapport dialectique avec les différents milieux dans lesquels il évolue. Dans ce sens, les deux auteurs accordent une place centrale au processus d'identification dans la phase de construction identitaire. Tap (1979) développe alors l'idée selon laquelle l'enfant, en tant que sujet, doté d'une histoire originale, donne signification à ses actes, dans la mesure où il se réfère à des modèles auxquels il s'identifie, qui agissent eux-mêmes selon des normes sociales élaborées dans des institutions. « *Sa participation aux institutions passe par leur objectivation, grâce à un positionnement qui lui permettra de trouver une signification à ses engagements* ». De ce fait, « *ses identités exogènes*

sont évaluées en fonction d'une identité propre qu'il élabore dans ses relations aux autres et aux institutions » (Tap, 1979, 43).

#### **4. Identité individuelle et Personnalisation :**

La notion d'identité loin de signifier un concept défini, renvoie à la fois à la permanence d'une structure mais aussi à des contradictions internes, du fait de « *l'interstructuration* » entre l'identité individuelle du sujet et ses identités sociales (Malrieu, 1976). Dans un premier temps l'enfant devra se référer à des modèles auxquels il s'identifie pour se constituer en tant que sujet et participer de ce fait aux institutions. Et ce n'est qu'une fois qu'il aura réussi à objectiver chacune de ses participations, leur donnant ainsi une signification qui lui sont propre, qu'il deviendra sujet à part entière (Tap, 1979).

Néanmoins, tout l'enjeu de l'étude de la notion d'identité réside dans la connaissance des origines de la division du moi entre plusieurs identifications possibles et les conditions de l'orientation vers un certain type de résolution du conflit qui en découle. Plusieurs hypothèses semblent pouvoir apporter des réponses aux débats épistémologiques contemporains soulevés par cette question.

D'abord, la société peut être à la fois source de division et d'unité du sujet. Ainsi, les travaux ethnologiques montrent que la société a élaboré un système d'opposition mais aussi de complémentarité mythologique aussi bien sur le plan sexuel qu'au niveau des classes d'âge ou encore entre les vivants et les morts. Quant aux sociologues, ils définissent la société comme un système d'institutions, comprenant la recherche d'identité comme une activité par laquelle l'individu se situe dans le système en fonction des représentations sociales. Dès lors, l'identité de l'individu doit être appréhendée dans un système où sont prises en considération les relations qui se nouent entre les membres de la société.

Ensuite, le courant existentialiste développe l'idée selon laquelle l'identité puise son fondement dans les activités où l'individu s'engage en fonction de sa subjectivité. Cette idée est illustrée à travers la notion de « *dépassement* », notion centrale dans l'œuvre de Sartre. Elle renvoie au « *dépassement du présent pour le signifier par l'avenir ou encore le dépassement d'une relation d'objet pour se référer à un monde d'objets absents* » (Sartre, 1960, 96). Déjà Heidegger (1927) avait soutenu l'idée que l'identité est le destin de l'homme face à

l'affrontement de la mort, à travers toutes les temporalités et dans toutes les actions sur le monde.

Par ailleurs, l'approche individualiste en psychologie se décline sous plusieurs formes : Selon les biologistes, l'identité émane d'une structure organique censée réguler les rythmes d'acquisition et de fonctionnement des comportements (Sheldon, 1951). Selon la psychologie sociale anglo-saxonne, l'identité est conçue comme un ensemble d'attitudes émanant des expériences du sujet dans ses relations avec les autres et évaluée selon le degré de valorisation qu'elle procure (Newcomb, Turner et Converse, 1970). Enfin, selon les psychanalystes, la construction identitaire renvoie au « *drame de l'enfance* » répété tout au long de l'existence, constitutif d'une identité première, siège d'affrontement des pulsions, du sur-moi et des mécanismes de défense selon l'histoire du sujet (Freud, 1915).

Enfin, la troisième perspective étudie l'interstructuration de l'identité individuelle et des identités sociales en référence aux travaux de Malrieu (1976). Ainsi, l'enfant est considéré comme un sujet acteur de son développement et conscient de la signification de ses actes. Doté d'une histoire originale, en référence aux modèles auxquels il s'identifie, il devient porteur d'un projet qui vise à le mener vers un accomplissement de soi. Les modèles identificatoires relèvent une grande importance et sont identifiés comme étant des personnes ou des « *socii* », c'est-à-dire « *des êtres qui agissent selon des normes sociales, élaborées dans des institutions dont chacune a son identité* » (Tap, 1979, 43). Ainsi, l'enfant doit donc une part de son identité à sa participation dans les institutions, sans qu'il n'en soit aliéné, puisqu'il doit l'objectiver en trouvant une signification pour l'ensemble de ses engagements. Son identité devient de ce fait évaluée en fonction de ses relations aux autres et aux institutions.

Nous pouvons constater que selon l'approche interactionniste, les liens existants entre identité et personne sont étroits. Cette approche implique la défense et l'unité du moi, dans sa singularité et son unicité. Ainsi, c'est parce que les divisions finissent par désignifier l'existence, par la dépersonnaliser, que le sujet angoissé va chercher son identité dans une perspective unifiante, où chaque engagement se signifie par tous les autres (Tap, 1979, 44). Le concept d'identité se conçoit alors en termes de processus dialectiques dans la mesure où il existe de multiples contradictions qui impliquent la nécessité pour le sujet d'avoir recours à la subjectivation dans sa quête d'identité. Ces contradictions sont dues à des tensions générées par un attachement à des identités anciennes et des identités à construire ou elles sont dues à

une opposition entre des propositions émanant du collectif et des recherches individuelles de signification (Tap, 1979).

En définitive, il existe bien une structure « *objective* » au fondement de l'identité, constituée par une unité organique, cependant que les conflits incessants appellent à des changements. L'identité devient alors un ensemble « *de déstructurations et de restructurations incessantes* » (Tap, 1979, 49). L'identité se façonne sur fond d'ambiguïté essentielle aussi bien pour le sujet que pour la société car elle signe la dialectique qui se joue entre eux. En effet, la société propose aux individus des modèles d'intégration successifs leur signifiant ainsi chacune de leurs conduites. Le sujet doit être en mesure d'accepter l'impuissance à satisfaire l'ensemble des potentialités et des désirs. Au risque d'une aliénation, il devra s'inscrire dans un projet d'identité qui concilie l'ensemble de ses capacités en devenir.

## **5. La personnalisation comme construction psycho-sociale**

### **5.1. La référence à Piaget**

Pour aborder la notion de « *personnalisation* », Malrieu (1995) fait référence à Piaget & Inhelder (1958) qui en analysant les structures de la pensée formelle chez l'adolescent, indiquent son impact sur la construction de la « *personnalité* », marquée par un dépassement de soi. Piaget propose une définition de la personnalité comme étant « *la soumission du moi à un idéal qu'il incarne mais qui le dépasse et qui le subordonne : c'est l'adhésion à une échelle de valeurs, non plus abstraite mais relative à une œuvre ; c'est donc en définitive l'adoption d'un rôle social que l'individu créera en le jouant* » (Piaget, 1958, 311).

L'auteur identifie trois spécificités des activités de personnalisation caractéristiques des conduites humaines. Le premier concept est celui du « *dépassement* ». Il s'agit d'une mise en suspens de réactions face à un conflit censé aboutir à la production mentale d'une réponse. Le deuxième concept est celui de « *l'indépendance* » des idéaux. C'est l'indépendance à l'égard des « *motivations primaires* », grâce à l'instauration au-delà du moi d'une composante qui élabore des projets. Enfin, la notion de « *création* » par le sujet est celle qui aboutit à la conception d'un rôle social et d'une œuvre qui sera, pour le sujet et pour les autres, un instrument de dépassements individuel et collectif.

## 5.2. Conflits interpersonnels et Personnalisation

Les opérations de « *transindividuation* » bien qu'elles mettent en œuvre des processus intellectuels « *universels* » sont à envisager dans le cadre des relations interpersonnelles. Or, la prise en compte de toutes ces opérations doit intégrer les conflits qui en découlent avant de déboucher sur des systèmes de valeurs (provisoires). Ces conflits concernent les modèles auxquels le sujet se réfère, et donc les systèmes de valeurs dont ils sont les représentations. Malrieu (1995) souligne tout l'intérêt d'adopter une approche sociologique dans la résolution de ces conflits pour envisager la situation dans le cadre plus général des mécanismes sociaux, mais précise également qu'il ne faut pas négliger l'investigation des processus proprement psychologiques. La psychologie génétique, propose à ce titre un modèle d'investigation qui permet de saisir « *les mécanismes de fond* » tout en analysant les « *interstructurations* » des processus impliqués (Malrieu, 1995). La démarche est alors rendue possible grâce à l'étude biographique qui peut fournir des éléments aussi bien sur le contenu que sur les déterminants.

## 5.3. Le processus de Personnalisation

Pour comprendre le processus de personnalisation, il faut considérer le développement de l'enfant comme étant rempli de questionnements sur soi et sur le milieu ainsi que de projets et tentatives pour mieux comprendre le monde et soi-même. De ce fait, le sujet va avoir recours à des procédés sans lesquels le processus de personnalisation serait réduit à l'échec, tels que l'imitation, le langage ou l'imaginaire (Malrieu, 1995). Il faut également considérer les exigences du milieu comme source d'oppositions et de conflits pour l'enfant. Ces conflits occasionnent un doute sur soi et des incertitudes, et même si des préférences se manifestent, elles ne se constituent pas en systèmes, puisque comme l'affirme Malrieu, il manque à la personnalité infantile pour atteindre le niveau de personne, « *d'être assurée dans des valeurs qui se soutiennent en un système* » (Malrieu, 1995, 13).

Mais c'est une fois le sujet devenu adolescent que s'opère la personnalisation selon Malrieu (1995), notamment grâce à l'identification « *des figures d'humanité* » à travers laquelle le sujet devient acteur de la société par les différents rôles qu'il peut y exercer. La personnalisation s'opère également grâce à « *des fixations exclusives* », offrant la possibilité de se détacher des systèmes de valeurs imposés par la société ou les groupes dominants. Enfin, la personnalisation peut s'opérer grâce à la formation à l'adolescence de sentiments forts, d'amitié ou d'amour, à travers lesquels, « *le sujet fait la découverte d'un moi semblable et*

*autre* ». Dans ce sens, les échanges vont constituer un moteur de dépassement du sujet de sa propre vision du monde, l'amenant à réinterroger constamment cette vision.

De fait, le processus de personnalisation induit les activités du sujet selon deux dimensions. D'un côté, le sujet construit une conscience de soi et une objectivation de ses potentialités afin de satisfaire un idéal du moi et de ses visées. De l'autre côté, le moi se divise dans la pluralité des mois suggérés ou imposés par les Autres (Wallon, 1949). En effet, la sociologie ne peut ignorer l'étude « *des structures des relations* » entre sujets et donc « *la structure du sujet* » dans l'étude du fonctionnement des institutions. C'est grâce à l'interstructuration du milieu et de la personne que se construit le sens.

En définitive, Malrieu nous rappelle que « *ce n'est pas d'une société accomplie que vient le sens d'une vie, bien qu'elle fournisse les cadres généraux pour le construire, mais c'est bien dans les conflits, dans les échanges et dans la reconnaissance de leur divergence que les sujets inventent des solutions, qu'ils peuvent s'opposer à des institutions, dans l'espoir de la réalisation plus grande des potentialités qu'ils se découvrent, qui exige au moins le rêve sinon le projet d'une organisation nouvelle de la société* » (Malrieu, 1995, 17). Dans ce sens, notre étude sur les processus de socialisation de l'enfant à travers la construction de son rapport au savoir repose sur l'analyse des interactions entre le sujet et son environnement et intègre l'étude des dyades entre l'enfant et les différents éducateurs (parents et enseignant). Le sujet y est conçu comme acteur de sa socialisation inscrivant son développement dans une dialectique entre lui et ses milieux de vie.

## **6. Les actes de personne**

Wallon remarquait dès 1933 que si certains courants psychologiques ont longtemps effectué des interprétations mécanistes du psychisme, c'était dans la mesure où ils ont proposé une lecture juxtaposée des différents « *états* » de la personne. Face à cette lacune, les actes de personnes permettraient de saisir des déterminants de nos actes sous une nouvelle approche. Il s'agira dès lors de saisir la dialectique entre « *les événements d'origine physique, organique ou sociale, qui agissent sur nous, et des procédés par lesquels nous parvenons à manœuvrer ces déterminismes en retrouvant dans nos passés des ressources contre les obstacles du présent et en comparant les conséquences que pourraient avoir les avènements divers que nous pouvons*

*imaginer. Les actes de personnes se caractériseraient donc par leur rapport au temps et leur capacité à créer des temporalités nouvelles* » (Malrieu, 1988, 96).

### **6.1. Les modèles des actes de personne**

En référence à la psychologie historique et génétique, Malrieu propose des modèles d'étude des actes de Personne.

D'une part, la psychologie historique, avec Meyerson (1948), souligne l'importance de trois idées générales. Dans un premier temps, l'auteur définit la personne comme un acteur doté d'une identité élaborée à travers le temps et les situations, et évoluant dans différents milieux de vie. En deuxième lieu, il met l'accent sur l'importance des échanges qui s'opèrent dans « *une dialectique de la réciprocité* », entre les actions et leurs représentations selon les expériences du sujet et souligne l'importance de ce mouvement d'interaction grâce auquel s'élaborent les éléments de réalité. Enfin, Meyerson (1948) mesure la difficulté de l'intégration des actes de personnalisation issus du passé qui peuvent être en contradiction avec les nouvelles découvertes.

D'autre part, l'étude génétique des actes de Personne aborde la subjectivation selon l'intention et l'application des activités du sujet vers un but. Elle comporte aussi, dans une dimension interpersonnelle une opposition à autrui en dépit du désir de s'identifier à lui. Au même titre, Wallon (1963) pense que la subjectivation se construit nécessairement dans la relation à l'Autre par « *intérieurisation et projection* ». La prise de conscience du sujet, liée à un désir d'affirmation, s'opère dans un désir d'émancipation face aux autres et dans une quête d'autonomie. Le sujet tente alors de réorganiser ses actes en fonction d'un système de valeurs unificateur pour son Moi. En définitive, la personnalisation des actes s'opère en interstructuration avec leur socialisation et dont l'aboutissement réside dans la réalisation d'un projet obéissant à un système de valeurs (Malrieu, 1988).

### **6.2. Les enjeux de l'étude des actes de personne**

Selon Malrieu, l'étude de la notion de personne présente nécessairement des difficultés, notamment d'ordre idéologique et opère une distinction entre Sujet et Personne. Dès lors, le recours à la notion de « *fonction* » permet une meilleure compréhension de l'étude de la Personne. Dans ce sens, Malrieu (1988) envisage le progrès comme l'ensemble des interactions entre deux fonctions (la mémoire et l'intelligence par exemple). En référence aux

travaux de Piaget, nous pouvons illustrer cette idée par le fait qu'un progrès se réalise grâce à l'interaction de deux fonctions. Mais Malrieu précise qu'il serait erroné de réduire les actes humains à un simple déséquilibre interne entre sujet et milieu, ou de les réduire uniquement à des processus d'assimilation et d'accommodation.

Pour mieux comprendre les actes de Personne, il faut une fois de plus se référer à Meyerson et considérer la capacité du sujet à « *s'extérocentrer* », c'est-à-dire à agir selon autrui mais également selon ses propres motivations pour être finalement reconnu par lui. Le rôle des œuvres devient alors central, car c'est grâce à elles que le sujet actualise et transforme sans cesse le passé par l'acte présent (Meyerson, 1948).

En définitive, l'acte de Personne se réalise par la quête d'une construction identitaire du sujet qui intègre dans la réalisation de ses actes un système de valeurs. S'opère alors un remaniement constant des structures psychologiques qui dépendent de son l'histoire à travers ses identifications à l'autre et enfin dans la recherche de soi grâce à un questionnement continu sur son passé et son avenir. L'acte de Personne devient générateur de *structurations nouvelles* et une personnalisation en perpétuelle évolution.

## **7. Rapports sociaux et interactionnisme social**

Le paradigme systémique ou structural accorde une place centrale à l'étude des modes relationnels et leur interdépendance. Deux courants réductionnistes dominants s'affrontent. Le premier stipule que ce sont les structures de nature biologique qui seraient à l'origine des réglementations institutionnelles, le second considère plutôt que ce seraient les institutions qui détermineraient les structures du sujet.

Cependant que le débat existant entre ces courants perdure depuis longtemps, deux voies permettent de s'en dégager. La première, sur laquelle s'est engagée Piaget, vise à établir une théorie globale en recherchant les lois générales en fonction desquelles s'effectuent les régulations selon l'assimilation et l'accommodation des différents phénomènes. La seconde rejette l'existence de structures indépendantes, lesquelles fonctionneraient sur un mode d'interdépendance. La prise en compte de cette double exigence résume la problématique de l'interstructuration et rompt avec les règles qu'énonçait Durkheim pour la sociologie et qui consistent à « *expliquer les faits par les faits* ». Selon Malrieu, l'hypothèse interactionniste

repose sur l'échec des structures à fonctionner de manière autonome (Malrieu, 1977). Ce qui revient à affirmer que « *les rapports sociaux, les rapports interpersonnels et les rapports à autrui ne sont pas indépendants les uns des autres. Au contraire, ils entretiennent des liaisons réciproques dont la prise en compte est nécessaire pour comprendre les changements tant individuels que sociaux* » (Malrieu, 1979, 69).

Dans un essai de définition des rapports sociaux, Malrieu (1979) identifie trois types de relations. D'abord, les rapports à autrui, considérés comme des rapports de communication entre les individus, et dont l'enjeu réside dans la reconnaissance du Moi par autrui. Les rapports à autrui sont des rapports dyadiques, entièrement dépendants des transferts et conflits sous-jacents aux relations interpersonnelles et dont la fonction principale est celle de la Personnalisation. Quant aux relations interpersonnelles, elles reposent sur « *des rapports triadiques de rôles* » régis par les normes du groupe. Ils ont une double fonction sociale : d'une part, ils remplissent une fonction de reproduction de la société et d'autre part ils favorisent les conflits qui amènent des changements dans les sociétés. Enfin, les rapports sociaux, se caractérisent par « *des liens circulaires* » entre production, savoir, pouvoir et idéologie. Ils fondent l'homme dans sa culture et constituent le socle de la vie sociale de l'être humain. Ils amènent des changements chez le sujet à un niveau cognitif et dans ses rapports à autrui et par là même dans sa conscience de lui-même (Malrieu, 1979).

Par ailleurs, Malrieu montre comment ces trois types de relations opèrent des fonctions de personnalisation. Les relations à autrui impliquent une quête de recherche de soi dans son propre inconscient et dans l'inconscient d'autrui sur le plan inconscient. Il est à noter également que les relations interpersonnelles dépassent le cadre de simples échanges fonctionnels dans l'accomplissement des rôles du sujet. Mais c'est la comparaison entre les rôles qui conduit à leur restructuration amenant des changements dans leurs représentations. Au demeurant, la personnalisation s'opère à travers les relations sociales, dans la mesure où celle-ci conduit à une autonomisation dans les conduites, indépendamment du poids des institutions.

## **8. Le développement de l'enfant de la famille à l'école**

### **8.1. La construction des valeurs**

Nul doute que les premières années du développement de l'enfant sont déterminantes dans la construction de sa personnalité. Selon l'approche interactionniste, les acquisitions motrices et cognitives sont en interdépendance avec les imitations et les identifications qui aident l'enfant à grandir dans une quête perpétuelle d'autonomie et d'indépendance. Les activités de personnalisation sont alors accompagnées par le travail qui apparaît dans un premier temps sous des formes ludiques au sein de la famille et de l'école maternelle. A travers lui, s'opère la rencontre avec « *les œuvres* » élaborées dans une finalité culturelle, inscrivant ainsi le sujet dans l'histoire de l'humanité (Malrieu, 1979b). Mais ce qui nous paraît central c'est le sens accordé au travail dans la construction des attitudes de personnalité, et en l'occurrence le rôle joué par le travail scolaire. C'est l'élaboration d'un système de valeurs qui découle de l'interstructuration des influences familiales et des influences scolaires.

Mais qu'en est-il du système de valeurs ? Selon Malrieu, c'est « *un réseau de fins plus ou moins hiérarchisées, qui peuvent de façon partielle, rester subconscientes, et qui sont évoquées chaque fois qu'un conflit se présente au sujet à propos de l'organisation de ses entreprises* » (Malrieu, 1979b, 188). Le système de valeurs est donc un système qui permet de réguler les conduites. Pour comprendre le rôle joué par les valeurs dans la construction de la personnalité de l'enfant, les psychanalystes comme Widlocher ou Klein mettent en relief le caractère dialectique de la construction des valeurs dans la mesure où le système de valeurs est élaboré selon un axe bipolaire du bon ou mauvais objet, cependant que Malrieu (1979b) insiste en premier lieu sur l'importance des conflits dans l'élaboration de la personnalité de l'enfant.

L'entrée à l'école marque une étape importante dans la construction du système de valeurs de l'enfant grâce au contact avec les œuvres dans le travail scolaire. Leur signification est alors accordée en fonction du sens que leurs confèrent les autres. Cette signification des œuvres et du travail donnée par les autres, dans les différents milieux de vie de l'enfant, aussi bien dans la famille qu'à l'école, est à l'origine « *des conduites scolaires réussies, de la formation des aptitudes intellectuelles et de la structuration de la personnalité* », nous dit Malrieu (1979b, 191). A cet égard, la dynamique familiale peut occasionner chez certains

enfants une anxiété qui va perturber « *leurs perceptions et leurs possibilités* », ainsi que la signification des conduites scolaires.

Dès lors, selon la signification accordée à l'échec de l'enfant par ses parents ou maîtres, l'élève perd de vue la signification du travail scolaire. Ainsi, selon que les parents conçoivent eux mêmes de l'anxiété vis-à-vis de l'échec de l'enfant, et par conséquent se soucient de son travail scolaire ; selon qu'ils évitent les punitions ou les remontrances du fait d'une éducation trop protectrice ; ou selon qu'ils montrent de l'indifférence vis-à-vis du travail scolaire de l'enfant et de ses résultats, son attitude à l'égard de l'école sera différente. Il en va de même pour la signification qu'il accordera à l'école et ses investissements dans l'objet de savoir (Malrieu, 1979b).

En définitive, d'après Malrieu (1979b), pour comprendre le développement de l'enfant, il faut prendre la mesure de ses relations interpersonnelles, qui elles-mêmes sont surdéterminées d'une part par les apports culturels de l'école ainsi que les attitudes qui s'y constituent et d'autre part par les positions de la famille et de l'institution scolaire sur le plan idéologique.

## **8.2. Le rôle des œuvres dans le processus d'élaboration du rapport au savoir**

La socialisation a longtemps été entendue comme « *la régulation des conduites humaines selon les normes prescrites par les diverses institutions* » (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991, 163). Néanmoins, comme le remarquaient Zigler et Child (1969) l'enfant n'est pas « *un modelage* », mais il est l'acteur de sa propre socialisation. Selon cette conception, l'enfant est actif dans la construction du système de valeurs auxquelles il adhère.<sup>4</sup> Il est tout aussi actif dans la résolution de conflits constitutifs de sa personnalité grâce à deux processus essentiels à la socialisation : l'autocontrôle et la critique sociale. Malrieu et al. (1991), soutiennent l'hypothèse que pour comprendre ce double caractère de la socialisation, il faut également étudier le rapport du sujet aux œuvres par l'intermédiaire desquelles il s'inscrit dans les institutions, sous l'influence des agents éducateurs, mais aussi selon ses propres préférences.

---

<sup>4</sup> En référence à l'étude de Piaget et Kholberg sur l'influence de l'évolution intellectuelle sur la situation de l'enfant et de l'adolescent dans les rapports sociaux et dans la vie morale.

Selon les auteurs, l'œuvre consisterait en un « *fragment de nature travaillé, recevant une structure, une forme, qui permet une utilisation meilleure du milieu* » de telle sorte que soient objectivés les rapports du moyen à la fin. Une fois l'œuvre réalisée, les besoins et les désirs qui avaient été à l'origine de sa construction se trouvent transformés : « *la production réorganise la structure des désirs et des savoirs* ». (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991, 164). Par ailleurs, Meyerson (1948, repris en 1987) insiste sur le fait que l'œuvre « *exige un travail d'objectivation réciproque de la matière et des instruments nécessaires, des capacités et motivations du sujet* » (Meyerson, 1987, 59). L'œuvre apparaît finalement comme un accomplissement de soi. Grâce aux œuvres, le sujet accorde du sens à ses actes, concevant ainsi son histoire à partir de la succession de ses œuvres.

C'est donc la construction des œuvres qui va lui permettre d'objectiver ses actes. Considérées comme un élément primordial de sa socialisation, elles vont déterminer la structuration du lien social de l'enfant. Néanmoins, les conflits qui émanent des différents milieux dans lesquels évolue l'enfant au sujet des différents types d'œuvres peuvent susciter en l'enfant des hésitations ou des blocages. Et c'est seulement à travers la résolution de ces conflits qu'il va réussir à trouver son identité et objectiver son histoire.

L'individu est donc amené à chercher des issues dans la réalisation des œuvres pour venir à bout de ses doutes et de ses contradictions. Pour ce faire, il va puiser dans les modèles de personnes et de situations. Ainsi, c'est de la manière dont le sujet va s'approprier les œuvres que va dépendre la résolution des crises de personnalisation que traverse le sujet, l'engageant dans une « *reprise transformatrice* ». En ce sens, on peut estimer que grâce au rôle joué par les œuvres s'opèrent l'objectivation et l'élaboration de nouvelles significations en réponse aux relations interpersonnelles et institutionnelles contradictoires.

Cependant, Malrieu et al. (1991) précisent que ce sont bien les règles et lois instituées qui régissent la valorisation des œuvres. La socialisation étant intrinsèquement liée à la personnalisation, il ne faut pas négliger, lors de l'entrée de l'enfant à l'école, sa confrontation aux contradictions suscitées par les différences idéologiques. De plus, il est à rappeler que la personnalisation ne peut s'accomplir sans la prise en compte des obstacles que peut rencontrer le sujet dans les choix qui s'offrent à lui, ainsi que ses possibilités pour les dépasser.

### 8.3. Approche interactionniste et rapport au savoir

A l'instar de l'équipe 3 du laboratoire toulousain PDPS, nous inscrivons la notion de rapport au savoir dans le cadre conceptuel interactionniste social que nous venons de présenter. Pour Léonardis et al. (2001, 21), le pouvoir « *heuristique* » de la notion du rapport au savoir apparaît sous la forme de conceptualisation des relations entre le sujet et le savoir. Ce dernier apparaît « *dans son objectivation et sa dimension sociale* » mais accorde également une part entière au sujet, conçu comme acteur de son propre développement. Pour mieux appréhender l'étude du rapport au savoir, nous intégrons ici la notion de Personnalisation développée par Tap (1979) et Malrieu (1995). Selon ces deux auteurs, la Personnalisation est une réalisation de soi du sujet en tant qu'acteur de son propre développement. D'après Tap, « *l'identité puise son fondement dans les activités où l'individu s'engage en fonction d'une structure de la subjectivité* » (Tap, 1979, 42). Dans le même sens, nous devons garder à l'esprit que le savoir ne devient réalité que si le sujet l'objective et lui donne sens. D'après notre posture théorique, le rapport au savoir apparaît comme un concept « *médiateur et intégrateur* » selon la manière dont le sujet « *le signifie et s'y rapporte* » (Prêteur, Hugon et Villatte, 2009).

En définitive, nous privilégions une approche interactionniste du rapport au savoir, c'est-à-dire que nous allons tenter de confronter différents niveaux d'analyse : social, intersubjectif, cognitif-épistémique, langagier et subjectif. Ces niveaux seront envisagés pour chaque sujet selon leurs rapports d'interdépendance, selon leurs différents milieux dans lesquels ils évoluent et selon leurs propres expériences de vie (Prêteur, Hugon et Villatte, 2009).

Nous venons de présenter dans ce chapitre une conception du développement basée sur des relations dialectiques entre le sujet et le milieu dans lequel il évolue d'une part et les processus de personnalisation et de socialisation d'autre part. Après avoir exposé notre positionnement théorique, nous proposons une lecture interactionniste des concepts d'Education familiale et de Rapport au savoir. Dans ce qui suit, nous allons examiner les travaux qui concordent avec cette posture.

## CHAPITRE 2 : L'EDUCATION FAMILIALE : MILIEUX DE VIE ET STRATEGIES EDUCATIVES

Les psychologues et les sociologues ont depuis toujours montré de l'intérêt à observer, classer et catégoriser les différentes stratégies éducatives. Mais quand l'intérêt des psychologues se porte sur l'importance de l'éducation dans l'étude de la personnalité et les aptitudes de l'enfant, celui des sociologues se focalise plutôt sur l'impact de l'éducation sur la reproduction sociale et culturelle. Dans la lignée de Wallon qui aborde l'étude des groupes sociaux selon des relations dialectiques, nous allons aborder le thème de l'éducation familiale sous l'angle de l'approche interactionniste. Notre approche conçoit l'enfant non plus comme un sujet qui subit passivement les conditions du milieu de vie mais comme un sujet actif, capable d'agir sur son milieu.

Après avoir exposé le contexte de notre étude et mis en avant les spécificités de la famille nucléaire tunisienne, nous présenterons les différents modèles théoriques de l'éducation parentale de manière générale et plus particulièrement en Tunisie. Ensuite nous exposerons les processus éducatifs abordés dans notre recherche et les possibles interactions entre eux. Enfin, nous clôturerons ce chapitre par les différents modes de socialisation de l'enfant différenciés selon le genre et le milieu socio-économique et culturel.

### **1. Contexte socio-politique : la famille nucléaire en Tunisie**

#### **1.1. Spécificité de la famille arabe**

D'après Todd (1983), la famille reproduit les valeurs des hommes à travers les générations. Les valeurs sont intériorisées sur un mode inconscient par chaque famille qui les transmet d'une génération à une autre. Mais le « *pouvoir* » de transmission des différentes formes de valeurs (morales, religieuses, politiques...) est variable selon les milieux socioculturels, selon les systèmes éducatifs privilégiés par chaque famille, selon les relations que la famille entretient avec les autres institutions (scolaires et politiques), il est également spécifique à chaque contexte socio-politique et religieux (Percheron, 1991 ; Terrail, 1995). La puissance de ce mécanisme tient au fait « *qu'il peut se passer de toute formalisation consciente et verbale : il est automatique, infra logique* » (Todd, 1983, 20). L'auteur retient quatre types de familles : famille autoritaire, famille communautaire, famille nucléaire égalitaire et famille nucléaire absolue. Enfin, il met en évidence deux types de rapports : les liens parents/enfants.

symbolisant l'autorité et les liens frères/sœurs, représentant l'égalité (ou inégalité) entre les hommes (Todd, 1983).

Dans « l'Enfance du monde » (1984), Todd étudie le rapport frères/sœurs selon le critère d'égalité des sexes. Il distingue alors plusieurs types de familles dans le monde (groupes sédentaires) dont la « *famille communautaire endogame* » (qui représente 10% de la population mondiale) et qui correspond au modèle le plus spécifique aux pays musulmans. Ce modèle est caractérisé par l'égalité successorale entre les frères, la cohabitation des fils mariés avec leur père et les mariages entre enfants des deux frères. Il est par ailleurs considéré comme « *le milieu anthropologique le plus fortement intégrateur des individus jamais élaboré dans l'histoire de l'humanité* » (Todd, 1983, 160-161). D'autres auteurs ont également tenté d'identifier les différents modèles familiaux mais leur catégorisation est souvent basée sur des dichotomies entre la « *famille occidentale* » et « *la famille orientale ou musulmane* ».

Nous allons tenter pour notre part de mettre en lumière dans ce qui suit, les spécificités de la famille maghrébine à travers les changements qu'elle a subis ces dernières décennies et plus particulièrement le cas de la famille tunisienne.

### **1.2. Spécificités de la famille maghrébine**

Les pays du Maghreb ont observé des bouleversements sociétaux importants depuis leurs indépendances dans les années 50. La majorité des auteurs qui ont traité ce sujet interprètent les changements survenus en termes d'évolution à travers le passage d'une forme dite « *traditionnelle* » à une forme dite « *moderne* » en référence au modèle des pays occidentaux.

### **1.3. Structure de la famille tunisienne**

Après son indépendance en 1956, la Tunisie est entrée dans une phase de « *transition cruciale* » (Demeersman, 1967, 14). Elle fut, comme tous les pays qui vivaient les mêmes bouleversements, confrontée à l'opposition entre deux systèmes de valeurs opposés « *dont l'un relève de la tradition culturelle et de l'histoire et dont l'autre dérive des contacts avec le monde extérieur occidental, moderne, étranger* », (Klineberg, préface de Camilleri, 1971, VI)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Cité par Ben Salem, 2009.

Pour comprendre la nature de ces changements, nous nous baserons sur le modèle anthropologique. Nous avons vu que la famille traditionnelle repose sur un système de filiation patrilinéaire, une prédominance de l'endogamie, une égalité entre frère, un pouvoir absolu du chef de la famille, une importante différenciation entre les rôles masculins et féminins et à centralité du groupe sur lui-même. Mais l'accroissement du taux de scolarisation des filles, les bouleversements économiques, la mobilité des populations, l'influence culturelle européenne<sup>6</sup>, etc. ont apporté des changements importants dans la société tunisienne, au sein même de la famille.

Pour illustrer nos propos, nous nous référons aux travaux de Courbage et Todd (2007), qui dressent un tableau quasi exhaustif des données démographiques en Tunisie. L'indice de fécondité en Tunisie est le même qu'en France<sup>7</sup>. C'est principalement cette donnée qui va impacter sur des bouleversements culturels et sociaux et notamment au niveau de la structure familiale. Ainsi, « *le contrôle des naissances est à la fois le symptôme et le levier d'une large transformation anthropologique* » (Courbage et Todd, 2007, 6). Cela s'explique en grande partie par la hausse de l'alphabétisation des hommes et des femmes, dès l'indépendance du pays (1960 pour les hommes et 1975 pour les femmes) entraînant la baisse soutenue de la fécondité dès 1965. Le taux d'alphabétisation « *des hommes jeunes* » est de 96 % et celui « *des femmes jeunes* » est de 92 % (Courbage et Todd, 2007).

Aujourd'hui, la famille étendue regroupant un père avec ses fils mariés et les filles et fils encore célibataires tend à être remplacée par la famille nucléaire. Dans ce sens, le mariage peut être considéré comme une rupture avec la famille étendue à travers une décohabitation des enfants mariés. Comme le souligne Ben Salem (2009), le mariage implique donc la création d'une nouvelle cellule familiale symbolisée par un lieu de vie autre que la maison familiale. Mais il convient de souligner que la famille étendue reste très présente dans la vie des jeunes couples. Les relations entre membres de famille étendue sont basées sur des liens de solidarité très importants. Cela s'illustre très bien à travers le développement des multiples formes d'habitat de proximité.

---

<sup>6</sup> Après l'indépendance, « c'est la diaspora maghrébine en France, en Belgique, aux Pays-Bas, en Allemagne, qui est devenue l'agent principal et direct de l'influence culturelle européenne en Afrique du Nord », Courbage et Todd, 2007, 74.

<sup>7</sup> En Tunisie, l'indice de fécondité le plus récent (2,02) est identique à celui de la France (2,01). Courbage et Todd (2007).

#### 1.4. Modèle de la famille nucléaire tunisienne

Ben Salem (2009) identifie trois facteurs de changements ayant entraîné l'adoption de nouvelles stratégies sociales. D'abord, le recul de l'âge du mariage pour les filles comme pour les garçons du fait notamment de l'augmentation de la durée des études et les difficultés d'installation dans un logement indépendant. On peut noter également que la différence d'âge entre les époux a nettement diminué depuis l'indépendance,<sup>8</sup> interprétée comme « *signe évident de transformation des rapports entre hommes et femmes* » (Ben Salem & Locoh, 2001, 151). Ensuite, la diminution de la taille des familles conjugales qui ont de moins en moins d'enfants. En effet, dès l'indépendance, l'Etat met en place une politique de planning familial qui aboutira à la création en 1971 de l'Institut National de Planning Familial et de Protection Maternelle et Infantile offrant ainsi aux familles la possibilité de contrôler leur fécondité au sein d'une population de plus en plus instruite. Enfin, les stratégies sont mises en œuvre par les nouveaux couples pour affirmer leur autonomie tout en préservant les liens familiaux à travers le développement des habitations de proximité.

Ce modèle de la famille nucléaire commence à émerger dans les années 1930 progressivement en milieu urbain puis en milieu rural, ce qui va se traduire par une décohabitation pour créer une nouvelle famille séparée de la famille élargie. Le recensement de 1994 fait état de 87% de familles nucléaires contre 13% de familles polynucléaires mais ces résultats comme l'explique Ben Salem (2009) ne permettent pas de saisir la complexité des structures familiales car nombreuses sont les familles qui accueillent des collatéraux ou parents éloignés au sein d'une famille nucléaire à la base.

En Tunisie, de plus en plus aujourd'hui, l'éducation des enfants incombe aux deux parents (par opposition à un modèle de famille élargie où toute la famille prenait part à l'éducation des enfants). De fait le modèle de la famille de type nucléaire influence les relations familiales, le mode d'interactions au sein de la famille et les formes de l'autorité exercée. Actuellement, même si la famille élargie garde une place importante dans la vie affective de l'enfant, elle n'intervient que marginalement dans l'éducation de ce dernier.

---

<sup>8</sup> 6,8 ans d'écart en 1956 et 3,7 ans d'écart en 1994.

## **2. Les modèles théoriques de l'éducation parentale**

L'éducation familiale fait l'objet de recherches depuis les années 1970 en Amérique du Nord. En France, depuis le début des années 1980, l'essor des travaux en démographie, histoire et sociologie de la famille est considérable. Certains chercheurs en psychologie clinique et pathologique, mais également en psychosociologie attachent une grande importance au milieu familial mais l'appréhendent uniquement en tant que système relationnel propice au développement des membres du groupe familial, et en l'occurrence, les enfants. Quant aux sociologues, le plus souvent, ils considèrent la famille dans sa fonction de reproduction des valeurs, habitus et statuts sociaux. Enfin, l'importance accordée à l'étude des processus éducatifs conduit à inscrire ce domaine en sciences de l'éducation.

Selon Durkheim (1922), l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne le sont pas encore. L'auteur précise que l'éducation est un processus de socialisation inscrit dans le temps, visant à promouvoir le développement de l'individu et impliquant un sujet à éduquer, la reconnaissance du statut de l'éducateur et un rapport spécifié au savoir.

Selon Durning (1995), l'éducation est conçue comme une pratique ou intervention sociale, dans la mesure où elle intègre l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre par les parents dans leur tâche éducative auprès de leurs enfants. Parmi les interventions sociales, Durning distingue l'éducation ou la formation parentale, les interventions socio-éducatives en direction des parents et la suppléance familiale.

Pour notre part, nous retiendrons la définition énoncée par Kellerhals et Montandon pour qui l'éducation de l'enfant correspond à « un processus d'influence impliquant des stratégies, à savoir les objectifs que visent les parents et les techniques d'influence qu'ils emploient, en l'occurrence la différenciation des rôles éducatifs dans la famille et la coordination des parents avec d'autres agents d'éducation, tels que les pairs, l'école ou la télévision » (Kellerhals et Montandon, 1991, 31).

Il est cependant à noter que les travaux portant sur l'éducation se sont généralement centrés sur le comportement des mères, se référant aux rôles traditionnels familiaux. En étudiant les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, Wallon (1956) aborde la

question des relations au sein du groupe familial, c'est-à-dire entre les parents et l'enfant, et envisage les fonctions parentales comme successives. La mère apparaît comme le premier partenaire de l'enfant et est la seule à pouvoir satisfaire les besoins de celui-ci. Dans cette perspective, bien que le père joue un rôle non négligeable dans l'éducation première de l'enfant, il semble n'intervenir que plus tardivement. Pour Malrieu (1973), les fonctions parentales semblent également différentes. Le père est perçu comme ayant « *une fonction sociale supérieure* », ceci ayant pour conséquence de le rendre moins proche de ses enfants. La mère fait référence au père comme détenteur de l'autorité mais entretient avec l'enfant une relation « *intense et tissée d'émotion* ».

Mais depuis une vingtaine d'années, cette approche est remise en question en faveur de l'idée que l'éducation est devenue une entreprise commune aux deux parents (Young et Wilmott, 1973) et le terme « *parentage* » (« *parenting* » et « *parenthood* »), impliquant les deux parents dans le processus éducatif, a été adopté par plusieurs chercheurs (Backett, 1982 ; Boulton, 1983 ; Busfield 1989). Dans ce sens, Pourtois et Desmet (1989) étudient l'ensemble du fonctionnement familial et analysent les attitudes, pratiques, comportements éducatifs, attentes, rôles, motivations et projets des parents en vue d'en déterminer les effets sur le développement de l'enfant.

Il nous paraît donc fondamental d'appréhender le fonctionnement familial à travers une perspective interactionniste, car cette vision constitue une vraie richesse pour les chercheurs qui veulent appréhender la dynamique familiale dans sa globalité.

## **2.1. De la Parentalité**

On ne saurait aborder la question de l'éducation familiale sans présenter une définition du concept de parentalité. Selon Durning « *être parent conjugue des réalités biologiques, des dimensions juridiques fondant la filiation et par là permettant l'inscription de l'enfant dans le corps social et la prise en charge quotidienne qui se traduit en de nombreuses activités de soin, d'éducation, etc.* » (Durning, 1995, 17). Toujours d'après l'auteur, quand ces trois composantes sont assurées, la nature même de la parentalité devient secondaire.

### 2.1.1. Histoire de l'évolution des modèles parentaux occidentaux

Depuis l'Antiquité romaine, les rôles parentaux n'ont cessé d'évoluer à travers l'histoire impliquant des changements dans les structures familiales. Sous l'Antiquité romaine, le modèle familial était représenté par l'image du « *pater familias* ». Pourtant à la fin du Moyen Âge, s'opère un changement caractérisé par la dispersion des rôles familiaux : la société étant caractérisée par la séparation distincte entre les hommes et les femmes, le père se trouvait mis à l'écart de l'éducation du jeune enfant qui incombait uniquement à la mère. De plus l'image paternelle tendait à devenir moins forte qu'auparavant. Néanmoins, dès que l'enfant pouvait se passer de sa nourrice, il entrait dans le monde des adultes. Les XVIème et XVIIème siècles marquent l'époque qui voit émerger « *le sentiment d'enfance* », (Ariès, 1960). La Renaissance redonne une place au sentiment paternel grâce à une nouvelle perception de l'enfant : il acquiert une plus grande importance aux yeux de ses parents qui lui témoignent de plus en plus de marques d'affection. Dans la petite et moyenne bourgeoisie, les garçons vont au collège, alors que dans la paysannerie, les jeunes suivent un apprentissage au contact des adultes. Les filles demeurent ignorées du système éducatif.

La Révolution française a certainement eu une influence dans la diminution de la toute-puissance paternelle apparentée au despotisme monarchique. Des théories de l'éducation se sont développées, favorisant le développement moral et intellectuel de l'enfant dès 6-7 ans. Rousseau écrivit un traité pédagogique (*L'Emile*, 1762), dans lequel il développa une conception d'un enfant fragile qu'il importait de préserver du monde des adultes. Petit à petit, l'industrialisation et l'urbanisation eurent un impact considérable sur la conception des rapports familiaux. Dans la bourgeoisie, les modèles éducatifs se définissaient selon la différenciation des rôles sexués : la femme se chargeait des tâches éducatives des enfants et l'homme avait pour fonction de subvenir aux besoins financiers de la famille. De nouveau, le père se vit dépossédé du pouvoir qu'il avait avant, l'éducation étant assignée à la mère. En revanche, dans le milieu ouvrier, la femme travaillait à l'usine et ne pouvait plus assurer son rôle dans l'éducation des enfants. Cette nouvelle organisation du travail eut des conséquences sur la famille et la structuration du lien social. De plus, l'obligation scolaire et la limitation du travail des enfants ont conduit à une remise en question des relations intergénérationnelles de pouvoir. Enfin, deux facteurs essentiels ont contribué à la transformation de la condition maternelle : la baisse des naissances et le recul de la mortalité infantile, ce qui a amené les mères à vouloir partager avec les pères l'éducation de leurs enfants. Mais au début du XXème

siècle, et du fait de l'absence des hommes à la maison en raison de leur mobilisation dans la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale, la mère devint le centre de gravité de la famille. L'opinion commença dès lors à accepter une « *délégation de pouvoir* ».

Nous venons de voir comment les rôles parentaux furent jalonnés par une série d'événements qui ont largement impacté la structuration de la famille. Il faudra finalement attendre 1946 pour que l'égalité entre les hommes et les femmes soit inscrite dans les textes. Mais c'est véritablement à partir de la crise de 1968 que les changements furent visibles et permanents (loi du 4 juin 1970) portant sur l'autorité parentale. La toute puissance paternelle disparut définitivement au profit de la notion d'autorité parentale. Les deux époux eurent dès lors la possibilité d'assumer ensemble leurs rôles parentaux. Parallèlement à l'émancipation du travail des femmes, la participation des hommes aux tâches domestiques a sensiblement augmenté. Le XX<sup>ème</sup> siècle vient confirmer le changement des rapports entre hommes et femmes, entraînant une nouvelle répartition des rôles parentaux.

### **2.1.2. L'Alliance co-parentale**

S'agissant de l'alliance co-parentale, nos références concernent principalement la littérature anglo-saxonne car il existe très peu de recherches européennes sur l'entente conjugale. Selon Minuchin (1974), le terme de co-parentage se conçoit en termes de qualité de coordination entre adultes dans leurs rôles de parents en référence à l'approche systémique structurale. McHalle et al. (2002) caractérisent la notion de « *co-parentage* » par le type de relation et d'accord entre les adultes en charge de l'éducation de l'enfant. C'est une notion distincte de la relation conjugale puisque le lien entre la satisfaction conjugale et l'alliance co-parentale est faible (Kettani, 2009).

Toujours selon McHalle et al. (2002), les caractéristiques d'un co-parentage efficace consistent en un accord à propos des stratégies et pratiques éducatives, un soutien mutuel entre les deux partenaires et une confiance réciproque des deux partenaires. Pour Robin et Bergonnier-Dupuy (2007), l'alliance co-parentale, c'est aussi le partage des tâches domestiques et le soin des enfants, ainsi que le partage des responsabilités parentales et des buts éducatifs similaires et élaborés conjointement.

Block et Morrisson (1981) mettent en lien le désaccord éducatif parental et la mésentente conjugale. Il semble également que la qualité de la relation conjugale soit un

déterminant de l'engagement paternel (Jacobs & Kelly, 2006 ; Trucotte & Gaudet, 2009). Quant à Kaczynski et al. (2006), ils étudient l'effet de l'ajustement conjugal sur les conduites de parentage. Les résultats montrent que le conflit conjugal est associé à un niveau élevé de conduites parentales inefficaces, surtout celles des pères.

Les incidences du conflit conjugal sur les enfants sont encore mal connues (Durning, 1995). Mais Achenbach (1978) a montré qu'il existait une forte relation entre l'inadaptation de l'enfant, évaluée par la mère et les mesures d'entente conjugale. D'après l'auteur, ce seraient les garçons qui présentent plus de troubles que les filles dans des contextes de violence conjugale. De plus, certains conflits conjugaux seraient liés à la présence d'un enfant difficile dans la famille (Bell & Harper, 1977 ; Lerner & Spanier, 1978). Nous retrouvons ici une dimension interactive, alimentée par le désaccord entre le couple sur les pratiques éducatives et qui va influencer sur le mode de fonctionnement familial (Block et Morrison, 1981).

### **2.1.3. Implication parentale et socialisation de l'enfant**

L'alliance co-parentale s'avère essentielle pour bien comprendre le phénomène d'implication paternelle et par là même le mode de fonctionnement du couple quand il s'agit de l'éducation des enfants. En effet, c'est la mère qui va favoriser ou pas l'accès au père à l'éducation des enfants à travers son attitude et ses croyances à l'égard du rôle paternel (Kettani, 2009 ; Trucotte et Gaudet, 2009). A ce titre, Allard et Binet (2002) rapportent dans une étude le témoignage de pères en difficulté économique selon lequel la confiance de leurs conjointes en leurs compétences parentales serait primordiale pour exercer leur rôle de pères.

L'étude de l'implication parentale dans l'éducation du jeune enfant nous fait nous intéresser à la manière dont les deux parents s'engagent dans les différentes tâches éducatives. Clarke-Stewart (1978) constate des similitudes au niveau des interactions, mais note des différences dans la façon dont chaque parent s'occupe de l'enfant. Par exemple, il existe de fortes différenciations concernant les activités de jeu avec l'enfant. C'est en comparant des interactions mère-enfant et père-enfant lors des jeux que l'auteur dégage une tendance chez les mères à privilégier les jeux visuels et/ou avec objets et une tendance chez les pères à s'investir dans des jeux sociaux et plus physiques.

Pour Le Camus, il existe une explication à ces différences au niveau de l'implication paternelle et de l'implication maternelle : « *les mères passent beaucoup plus de temps auprès*

*du jeune enfant et l'activité de jeu ne constitue qu'un moment fondu dans la routine du « caregiving » ; les pères sont souvent dispensés des soins considérés comme plus contraignants et, dans le temps qu'ils consacrent à l'enfant, ils ont tendance à se livrer prioritairement aux échanges jugés plus nobles du jeu socialisé » (Le Camus, 1997, 106).*

Par ailleurs, les résultats des études sur l'implication parentale et la socialisation de l'enfant se révèlent à travers des corrélations positives établies entre le comportement parental et le comportement social de l'enfant. Par exemple, les interactions sociales de l'enfant avec ses pairs dépendraient largement de ses interactions avec ses parents. Il semblerait que le comportement parental et plus particulièrement lors du jeu physique avec le père, ait un impact sur la manière dont l'enfant appréhende les interactions sociales avec ses camarades (Ricaud, 1998).

#### **2.1.4. Dissonance éducative**

Les études sur l'éducation familiale tentent de dégager soit des modèles, soit des stratégies pour tenter de rendre compte des pratiques éducatives familiales. Cependant, Comme l'explique Gayet (2001), il existe des contradictions possibles entre les principes et les pratiques éducatives ou entre les différents agents éducateurs. En effet, le quotidien éducatif repose certes la plupart du temps sur quelques principes mais il est surtout constitué de fréquentes improvisations, difficilement réductibles aux catégories développées dans les différentes approches théoriques. C'est dans ce sens que l'auteur parle « *d'improvisations éducatives* » voire de « *parentage intuitif* » pour reprendre l'expression de Paponsek (1989). Gayet souligne à cet effet que « *tout acte éducatif fonctionne comme un ajustement mais rien n'indique qu'il soit adapté ou n'obéisse à une quelconque logique* » (Gayet, 2001, 26). Néanmoins, notre approche interactionniste tente d'intégrer les différentes interactions au sein de la famille, loin des approches structurales figées et réductrices.

Dans ses tentatives d'élaboration de la notion de dissonance éducative, Gayet (1995) relève au moins quatre niveaux de dissonance liés directement à l'appartenance du parent à une catégorie donnée. Le premier niveau concerne la relation entre les principes et les pratiques, c'est-à-dire une dissonance entre les pratiques et les représentations qui en découlent. Le deuxième niveau relève de la dissonance entre les pratiques du parent et d'autres agents éducateurs et correspond à des fluctuations de conduites dites « *internes* ». Le troisième niveau relève des pratiques inter-parentales dites « *externes* », et interroge la question de l'influence

effective des autres agents éducateur. Le quatrième niveau conjugue les trois niveaux précédents, impliquant les divergences internes et externes dans l'éducation des différents enfants au sein d'une même famille. Du reste, ces différents niveaux de dissonances vont avoir un impact direct sur l'enfant, selon la manière dont il les perçoit.

## **2.2. L'éducation perçue par les enfants**

Etant donné notre posture théorique, nous inscrivons cette recherche dans la lignée de Wallon qui considère l'enfant comme acteur de son propre développement. Nous considérons donc que l'enfant, au même titre que l'adulte est au cœur des interactions au sein des différents milieux de vie dans lesquels il évolue (Montandon, 1997). Dans ce sens, seule la prise en compte systématique du point de vue des enfants permet de saisir la réalité subjective du sujet.

Montandon (1997) s'est intéressée au sens que les enfants attribuent à leur éducation et met en lien le rapport à l'expérience familiale et le rapport à l'école. Montandon note que les parents et les enseignants, en tant qu'agents de la socialisation jouent un rôle central dans la représentation que les enfants ont de l'éducation. Les résultats de cette étude montrent que *« l'expérience éducative familiale a certainement quelque chose à faire avec la manière dont ils investissent les apprentissages scolaires et les finalités qu'ils leur assignent »* (Montandon, 1997, 219). Ainsi, dans les familles où les enfants font l'expérience d'une stimulation à l'autonomie et à l'expressivité, leur rapport au savoir est emprunt de curiosité d'esprit, c'est-à-dire fondé sur l'intérêt et la motivation. En revanche, un rapport instrumental aux apprentissages est plus fréquent dans les familles marquées par une éducation normative et pratique. D'autres paramètres rentrent en compte, notamment l'influence socio-culturelle.

## **2.3. Rôles masculins et féminins en Tunisie**

Les auteurs qui ont étudié la structure de la famille dans la société dite *« traditionnelle »*, ont souvent eu tendance à mettre l'accent sur la position de soumission de la femme par rapport à l'homme. Mais en réalité, les femmes occupent une place très importante et participent activement à la production familiale et cela est autant valable en milieu rural qu'en milieu urbain. Cependant, on observe une division du travail entre hommes et femmes, qui repose essentiellement sur deux types de critères : d'abord, un critère spatial puisque l'espace domestique exclut les hommes et ensuite un référentiel culturel et religieux opposant le masculin et le féminin (Ben Salem, 2009).

### 2.3.1. Place de la mère et rôle d'autorité

Un bref retour en arrière est nécessaire pour comprendre la complexité des relations hommes/femmes et les rôles de pouvoir au sein de la famille tunisienne. Le premier constat que nous établissons, est qu'en dépit de ce que nous pouvons imaginer du rôle de pouvoir exercé par le patriarche au sein de la structure familiale, ce pouvoir n'en demeure pas moins diffus au sein de la famille (Ben Salem, 2009). D'après Ibn Khaldoun (1967), le chef de famille est bien plus le représentant du pouvoir à l'extérieur qu'à l'intérieur de la famille. Son autorité, a une grande valeur symbolique, mais elle est surtout imposée par la rigueur de son comportement puisqu'il se doit d'observer les mêmes règles que celles qu'il impose à la famille. Mais ce qui semble intéressant à signaler, c'est que ce patriarche exerce son autorité seulement en cas de crise au sein de la famille. Ce qui laisse une place centrale au rôle de la mère. « *Au bout du compte, contrairement à l'apparence que présente la structure sociale, c'est la mère éducatrice et transmetteuse de la loi, qui est le véritable pivot de la famille* » (Ben Dahman, 1984, 81).

La dimension symbolique de l'autorité paternelle a déjà été évoquée par les psychanalystes. Pour Lacan, le père réel revêt peu d'importance car c'est la mère qui porte dans son inconscient le père symbolique. Lacan (1958) a pu démontrer à travers la théorie de « *la forclusion du nom du père* » l'importance symbolique du rôle du père. Selon l'auteur, c'est la mère qui assure le rôle de transmission de ce premier symbole de fonction paternelle. Mais alors qu'en psychanalyse, l'intérêt est porté sur la dimension symbolique de la fonction paternelle, en psychologie, c'est le père réel qui fait l'objet d'études. « *Par sa position de tiers, le père suffisamment présent, introduit la distance nécessaire entre l'enfant et sa mère, l'enfant et lui-même* » (Zaouche-Gaudron, 1995, 17).

En France depuis les années 1970, il y a eu un déclin du « Père », comme figure de patriarche mais en même temps, l'évolution sociale a poussé les pères à s'impliquer davantage dans l'éducation des enfants. « *Ces nouveaux pères* », sont davantage impliqués dans le « *caregiving* » et assument de nouvelles responsabilités auprès de leurs enfants. Les pères assistent aux accouchements, s'impliquent dans les tâches de soins prodiguées au jeune enfant et conçoivent leur rôle d'autorité de manière plus souple (Castelain-Méunier, 2001a ; 2001b). Par ailleurs, de nouvelles formes de parentalité montrent des couples désireux de vivre dans une relation faite de respect et d'harmonie affective (Bergonnier-Dupuy & Robin, 2007). De

nouveaux concepts émergent tel que « *la co-parentalité* » et « *l'alliance co-parentale* » (Frascarolo, 2001a ; Rouyer, 2007 ; Bergonnier-Dupuy et Robin, 2007) illustrant la recherche d'égalité homme-femme au sein du couple pour un meilleur soutien mutuel dans les tâches éducatives. Selon Frascaolo, les parents considèrent que « *dans la mesure où l'enfant est le fruit d'un couple, il semble difficile de considérer le rôle d'un parent sans tenir compte de l'autre, car ils forment un tout, un système* » (Frascaolo, 2001a, 98).

### **2.3.2. Place de la mère dans l'éducation des enfants en Tunisie**

De plus en plus en Tunisie, l'éducation des enfants incombe aux deux parents (par opposition à un modèle de famille élargie où toute la famille prenait part à l'éducation des enfants). En effet, le modèle de la famille de type nucléaire influence les relations familiales, le mode d'interactions au sein de la famille et les formes de l'autorité exercée. Même si la famille élargie garde une place importante dans la vie affective de l'enfant, elle n'intervient que marginalement dans l'éducation de ce dernier. Ces changements vont aussi produire certains effets sur les figures identificatoires retenues par le jeune enfant, sur l'image perçue du père et de la mère qui ne sont peut être plus relativisés par d'autres figures d'autorité, le grand père-patriarche à titre d'exemple (Ben Salem, 2009).

Par ailleurs, la distance par rapport au père tend à être moins grande, mais c'est principalement la mère qui assure l'éducation des enfants. En effet, rares sont les pères qui occupent une place importante dans l'éducation des enfants. Cela constitue un trait différenciateur avec la famille occidentale où le père, malgré son surinvestissement professionnel, cherche à s'investir dans certaines tâches du « *care* » (jouer avec l'enfant, interagir aussi avec lui) même si cet investissement est moins marqué, en général, que celui des mères (qu'elles travaillent à l'extérieur ou non). L'enquête sur la socialisation commanditée par le Ministère de la Femme et de la Famille menée par Mahfoudh-Draoui (2000) a montré que les pères ne participent aux soins prodigués aux enfants que dans 14% des cas avec des différences notables selon les milieux socio-économiques et culturels. En revanche, cet aspect différenciateur selon le milieu social est commun avec le « *modèle* » occidental. En effet, on retrouve 7% des pères impliqués dans l'éducation de leurs enfants dans les milieux populaires, 9% dans les catégories moyennes et 22% dans les milieux favorisés.

D'après Ben Salem (2009), les mères sont les principales responsables de l'éducation des enfants et cela même quand elles travaillent et assument des responsabilités

professionnelles. Toutes les enquêtes qui ont été menées sur le sujet montrent que ce sont bien les mères qui s'occupent de l'enfant quand il est malade et l'accompagnent chez le médecin, ce sont aussi les mères qui assurent le suivi scolaire à la maison et vont voir les professeurs à l'école. Cette tendance est également vraie en France, même si bon nombre de pères s'investissent dans ces différentes activités. N'oublions pas qu'en France (en encore plus dans les pays du Nord de l'Europe), certains pères élèvent seuls leurs enfants.

### 2.3.3. Education parentale et représentation de l'enfant en Tunisie

Au même titre que pour les familles occidentales, la famille tunisienne joue un rôle déterminant dans la socialisation de l'enfant. Par conséquent, les caractéristiques de la famille influencent fortement l'éducation des enfants. Dans l'histoire de la famille tunisienne, nous pouvons remarquer qu'une des caractéristiques majeures était une socialisation fortement différenciée selon le genre et des valeurs familiales à forte connotation religieuse (Ben Salem, 2009). En somme, « *la socialisation était conçue comme l'influence contraignante des adultes sur les plus jeunes* » selon les termes d'Emile Durkheim (cité par Ben Salem, 2009, 219). Aujourd'hui, la famille est toujours le principal lieu de socialisation de l'enfant, mais un changement majeur s'est produit du fait de la place donnée à l'école dans la conception de l'éducation familiale. En effet, celle-ci est de plus en plus importante dans la société tunisienne. « *Le niveau d'instruction, la trajectoire scolaire et professionnelle, sportive, politique ou culturelle sont autant de référents identitaires chez les Tunisiens* » (Ben Salem, 2009, 220). Enfin, une des conséquences de ce changement de conception éducative est la différenciation de moins en moins prononcée entre les filles et les garçons.

D'après Ariès (1960), quand le nombre d'enfants diminue, l'investissement affectif augmente et l'enfant occupe une place plus centrale dans la famille. Cependant, dans la famille tunisienne nucléaire, la taille de la famille est réduite mais l'enfant est souvent livré à lui-même. Ce n'est que dans la mesure où il a des frères et sœurs qu'il aura la possibilité de communiquer et de jouer. Selon Ben Salem (2009), la mère s'occupe de son enfant avec amour et tendresse mais communique peu avec lui. Toujours selon le même auteur, l'enfant, dès son plus jeune âge, passe une grande partie de son temps devant la télévision, sans que ses parents n'exercent un contrôle sur les programmes visionnés. C'est dans ce sens que l'on peut parler de l'entrée à l'école comme lieu important de socialisation. Cette étape est d'autant plus importante qu'elle va bientôt bouleverser les habitudes de la famille : un nouveau rapport au temps se met en place : les temps de repas et de sommeil sont plus structurés.

Najar et Kerrou (2007), estiment quant à eux que le mode relationnel de l'enfant a évolué : ses relations avec ses camarades d'école lui permettent de faire des comparaisons, il fait également l'expérience de la compétition, de la réussite et de l'échec. C'est généralement à ce moment qu'il est sollicité par ses parents pour participer davantage à la vie familiale et interrogé sur ses activités à l'école. On accorde davantage attention à ce qu'il dit et un dialogue plus structuré se met en place entre l'enfant et ses parents.

### **3. Socialisation de l'enfant en Tunisie**

#### **3.1. Ecole et socialisation de l'enfant**

De nos jours, en Tunisie, la scolarisation des enfants est considérée comme une priorité. Ainsi les familles mettent tout en œuvre pour assurer à leurs enfants une réussite scolaire. Un certain nombre d'indicateurs en témoignent tels que :

- Un taux de scolarisation élevé, et ce dans tous les milieux sociaux, pour les filles comme pour les garçons ;
- Depuis 1991, l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. De ce fait seul l'échec scolaire est un motif d'interruption des études ;
- La mobilisation très forte des familles pour la réussite de leurs enfants. En témoigne l'attention portée au choix de l'école et l'investissement des familles pour permettre à leurs enfants de suivre des cours particuliers.

#### **3.2. Interactions parents-enfants**

Des études ont montré qu'en France, si les deux parents sont très impliqués dans l'éducation de leurs enfants, c'est surtout la mère qui donne les soins, alors que le père s'implique surtout dans les activités de jeu (Bronstein, 1988 ; Russel et Russel, 1987). Cependant que certaines études indiquent que les enfants semblent passer plus de temps avec le parent de même sexe (Harris et Morgan, 1991). Il est possible de repérer des différences dans certains domaines des pratiques éducatives. Par exemple dans les interactions ludiques avec les enfants âgés de 8 ans et demi, les parents de filles s'engagent plus dans le jeu social, et les parents de garçons, en particulier les pères, s'investissent plus dans le jeu actif (Tauber, 1979). Les pères semblent plus impliqués dans la réussite scolaire de leurs fils que dans celle de leurs filles (Bronstein, 1988). L'étude des interactions quotidiennes montre que les parents

(surtout les pères) attribuent plus de réponses positives aux comportements des garçons qu'à ceux des filles.

Les parents tunisiens accordent très peu d'importance au jeu qui n'est pas perçu par les familles comme moyen d'éducation alors même que ce registre est important en France et très investi, en particulier par les pères. « *Le jeu est considéré comme activité spontanée du jeune enfant auquel on prête peu d'attention* » (Ben Salem, 2009, 236). Dans le même sens, rares sont les familles qui stimulent l'intelligence de l'enfant à travers l'organisation de visites aux musées ou monuments. En revanche, les parents préfèrent souvent que les enfants restent à la maison devant la télévision. Le fait qu'ils regardent ainsi pendant de longues heures des dessins animés ou autres programmes est considéré par les parents comme un divertissement pour l'enfant, car « *l'univers* » des enfants et celui des parents reste encore relativement cloisonnés en Tunisie. Très peu de contrôle est exercé sur le choix des programmes ou les horaires où l'enfant est autorisé à regarder la télévision.

Mais de plus en plus, les familles consacrent plus de temps pour communiquer avec leurs enfants surtout pendant les repas, au retour de l'école ou au moment du coucher (Mahfoudh-Draoui et al., 2000). Néanmoins, il semble que ces temps soient plus consacrés à transmettre des messages qu'à instaurer un réel dialogue avec l'enfant. S'ils consacrent du temps à discuter avec eux, « *ils ne se démettent pas pour autant de leur rôle de contrôle et de transmission de modèles stéréotypés de conduites* » (Mahdoudh-Draoui et al., 2000).

#### **4. Processus éducatifs**

Dans la conception de Kellerhals et Montandon, « *l'éducation désigne l'ensemble des actions que divers agents sociaux entreprennent délibérément pour intégrer l'enfant à la vie sociale. Elle représente une partie du processus de socialisation, terme qui englobe également les influences non volontaires, souvent inconscientes que le milieu exerce sur l'enfant* ». (Kellerhals et Montandon, 1991, 14). Nous envisageons à l'instar de Malrieu l'influence du milieu dans le cadre des relations interpersonnelles grâce auxquelles le sujet élabore des attitudes de sociabilité, à la fois d'attachement et de rejet. Pour l'auteur l'éducation et la socialisation sont deux concepts étroitement liés. Ainsi, « *l'apprentissage des conduites culturelles est lié dans la disposition de l'enfant à devenir attentif aux messages d'autrui et à lui faire partager ses propres sentiments ou intentions* » (Malrieu et Malrieu, 1973, 8).

Kellerhals et Montandon (1991) ont identifié quatre composantes du processus éducatif : les objectifs et finalités des parents, leurs techniques pédagogiques, les rôles éducatifs et la coordination entre les agents de l'éducation. Dès lors, l'ensemble des actions entreprises par les différents acteurs sociaux fonde une partie du processus de socialisation de l'enfant. Néanmoins, le processus d'éducation, les influences du milieu de vie ainsi que les différentes composantes du processus éducatif peuvent entretenir selon les circonstances des rapports de complémentarité ou de conflits. Il en résulte que les effets de l'éducation diffèrent souvent des intentions éducatives. Les deux auteurs distinguent également quatre domaines selon lesquels le processus éducatif s'opère : l'acquisition des aptitudes spécifiques (les savoirs), l'intériorisation des croyances et des valeurs (la morale), l'acquisition des normes qui régulent les relations interpersonnelles (les techniques d'interaction) et l'appropriation des symboles de l'identité sociale (les marqueurs d'identité).

Il en découle que le processus éducatif conjugue différents aspects de la vie affective et relationnelle de l'enfant ainsi que les dimensions liées aux objectifs éducatifs à transmettre selon les stratégies éducatives parentales.

#### **4.1. Valeurs, normes et stratégies éducatives**

Pour Pourtois et Desmet (2000), il n'y a pas d'éducation sans valeur. *« Toutes les pratiques éducatives des parents exprimeront une prétention à atteindre les valeurs auxquelles ils croient »* (Pourtois et Desmet, 2000, 71). Pour illustrer toute la complexité de l'acte éducatif, nous nous référons à Durning (1995) qui explique comment représentations, valeurs et pratiques peuvent être intrinsèquement liées dans le processus éducatif et propose cette définition : *« Elever des enfants est une pratique finalisée qui associe des valeurs éducatives, des représentations relatives à l'action à mettre en œuvre et des pratiques effectives en direction des enfants élevés »* (Durning, 1995, 106). De son côté, Gayet développe la notion de « norme » pour évoquer les valeurs et principes éducatifs : *« Dans le domaine de l'éducation, la notion de norme est le référent éducatif qui permet de juger de la valeur de toute conduite particulière, elle est donc un centre fort convenable permettant de situer les stratégies éducatives »*, (Gayet, 1995, 51). L'auteur souligne par ailleurs que la norme dépend directement des principes éducatifs et qu'elle s'inscrit dans des conduites à caractère moralisateur. La finalité de la norme est d'émettre un jugement moral sur les conduites, soit pour les approuver, soit pour les désapprouver (Gayet, 1995).

Dans le but de montrer comment de grandes différences peuvent apparaître dans un système éducatif alors même que l'on se réfère aux mêmes normes, Gayet cite les résultats obtenus par Lautrey (1980). En référence à la théorie de Piaget selon qui, l'équilibration s'opère entre l'assimilation et l'accommodation, Lautrey reconnaît qu'un système éducatif est équilibré s'il conjugue à la fois perturbations et régulations. Si nous transposons cela aux normes familiales, comme le propose Lautrey, nous constatons que certaines valeurs tendent vers la perturbation alors que d'autres sont ouvertes vers la régulation. Enfin, pour Gayet (1995), une part importante de l'orientation finale de la stratégie éducative dépendra à la fois de l'orientation générale des normes familiales mais également de la hiérarchie établie entre elles.

Gayet définit les stratégies éducatives comme étant « *la pratique des règles de vie familiales imposées aux enfants dès le plus jeune âge. Ces règles sont généralement tacites et doivent susciter chez l'enfant-récepteur des habitudes de comportements durables et valorisés, tout en évitant que se forment d'autres habitudes jugées novices pour le sujet lui-même ou pour son entourage.* » (Gayet, 1995, 41). Mais l'auteur rappelle qu'il faut également tenir compte de la personnalité de l'enfant et que les stratégies éducatives élaborées par les parents ne débouchent par nécessairement sur des comportements figés et stéréotypés. Il en résulte qu'aucune concordance claire ne peut être établie entre stratégie éducative et comportement de l'enfant. L'ensemble des règles familiales correspond à un système de fonctionnement familial relativement équilibré, selon la possibilité d'opérer à des ajustements. Selon Gayet (1995), cette aptitude à « *l'auto-régulation* » dépendrait elle-même de la possibilité de concilier entre l'enfant fantasmé et l'enfant réel et constitue la base des stratégies éducatives.

Pour mieux analyser les stratégies éducatives, il faut s'intéresser aux projets éducatifs. Castellan (1988) va jusqu'à parler du « *fantasme fondateur du groupe familial* », lui-même héritier du « *fantasme fondateur du couple parental* ». Ce projet éducatif apparaît selon l'expression de Gayet (1995, 44) comme « *un climat familial généré par une sorte de consensus entre le père et la mère* », alors même qu'il dépend de l'éducation qu'ils ont chacun reçue étant enfants. Les idées éducatives des parents, bien que souvent divergentes voire même contradictoires, rentrent dans le cadre des compromis permanents entrepris par le couple parental. Enfin, dans l'analyse des stratégies éducatives, il faut également prendre en compte les modes d'interaction inscrits soit dans le sens d'une relation hiérarchique soit dans le sens d'une relation égalitaire dans le couple.

En conclusion, les stratégies éducatives correspondent à la mise en place d'un projet éducatif commun à un couple parental qui partage généralement des valeurs communes et dont les rapports reproduisent des schémas éducatifs vécus lors de leurs enfances respectives. Mais la question reste de savoir comment juger de l'efficacité des stratégies éducatives. Le caractère subjectif de la question traitée risquerait de biaiser toute évaluation. A ce propos, Gayet (1995) propose deux mesures susceptibles de rendre compte de l'efficacité des stratégies éducatives : la rentabilité scolaire et la rentabilité personnelle. La première se mesurerait selon un objectif de réussite. La seconde, s'inscrivant dans une perspective d'épanouissement de la personnalité, pourrait se mesurer par l'absence de difficultés rencontrées ou de pathologies avérées.

#### 4.2. Valeurs, attitudes et stratégies éducatives

Selon Durning, l'éducation des enfants est « *une pratique sociale finalisée qui associe des valeurs éducatives, des représentations relatives à l'action à mettre en œuvre et des pratiques effectives en direction des enfants élevés* » (Durning, 1995, 106). Il convient néanmoins de distinguer entre les processus éducatifs eux-mêmes et le fait qu'ils peuvent être inférés à partir du discours des parents. Durning rappelle à cet égard qu'il faut rester prudent car il existe souvent des confusions entre valeurs et pratiques éducatives dans le discours des parents interrogés.

Nous proposons de reprendre la définition classique énoncée par Rokeach<sup>9</sup> à propos des valeurs éducatives : « *une valeur est une croyance durable qu'un mode d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé* ». L'auteur distingue les valeurs terminales afférentes aux finalités de la vie et les valeurs instrumentales qui caractérisent les façons d'être ou d'agir en vue d'un but à atteindre. A propos des valeurs, Durning (1995) distingue la dimension cognitive, permettant d'analyser les situations selon des conditions spécifiques ; la dimension affective, qui implique une composante de désirabilité et une classification des valeurs ; et enfin, la dimension conative susceptible d'orienter l'action du sujet.

En référence aux travaux de Kohn (1959), Verquerre (1989) étudie l'effet du milieu socioculturel et propose de classer les valeurs éducatives parentales selon trois catégories : les valeurs éducatives qui rendent compte d'un contrôle externe (il y est fait référence à

---

<sup>9</sup> Rokeach, M. (1973) cité par Durning, P. (1995). p 107.

l'honnêteté, le respect des autres, les bonnes manières par exemple ) ; les valeurs éducatives qui rendent compte d'un contrôle interne (il y est fait référence à la curiosité, l'intelligence, l'ambition et l'autonomie par exemple) ; et enfin, les valeurs éducatives indépendantes de toute forme de contrôle (il y est fait référence à l'épanouissement de l'enfant par exemple).

Dans son utilisation très proche du concept de valeurs éducatives, la notion « *d'attitudes éducatives* », est choisie par Pourtois (1979) pour dénommer « *la charnière* » entre les valeurs éducatives et les pratiques éducatives. La définition classique du concept d'attitude a été proposée par Allport (1935, 439) pour qui c'est « *un état mental et neurophysiologique, constitué par l'expérience qui exerce une influence dynamique sur l'individu, le préparant à réagir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets et de situations* ». Enfin, pour Verquerre et al. (1994), les attitudes éducatives sont à mettre en lien avec l'évaluation que les parents portent sur leurs comportements éducatifs, elles peuvent se traduire soit par des permissions ou des interdictions, soit directement par des actions éducatives.

En définitive, l'intrication des concepts liés au processus éducatif représente un enjeu majeur pour le chercheur qui tente d'analyser le mode de fonctionnement éducatif car, comme nous l'avons exposé précédemment, il existe souvent un écart entre les pratiques éducatives parentales et les valeurs et attitudes éducatives adoptées. Par conséquent, il nous semble nécessaire d'intégrer dans toute forme d'analyse du processus éducatif, l'étude des attitudes et des interactions verbales en même temps que celles des pratiques éducatives. Car une approche exclusive de l'étude des pratiques éducatives ne saurait rendre compte de la réalité du mode de fonctionnement éducatif du couple parental.

#### **4.3. Valeurs éducatives en Tunisie**

Les systèmes de valeur sur lesquels repose la famille tunisienne « *obéissent à des modèles codifiés par la tradition et validés par le référent religieux* » (Ben Salem, 2009, 109). Cela se répercute directement sur l'éducation des enfants qui sont confrontés à une forme de rigueur, surtout à partir de l'âge de sept ans (en référence à la religion, c'est l'âge à partir duquel l'enfant devient en mesure d'intérioriser les normes sociales). Les référents religieux de la socialisation sont de l'ordre du permis et du défendu (Hallāl et Haram). La rigueur du mode éducatif se traduit dans la plupart des cas par un recours aux châtiments corporels. « *La répression résulte de la logique du système. Elle est destinée à donner au jeune une idée*

*négative de lui-même qui décourage la contestation éventuelle d'un ensemble posé d'avance comme incontestable* » (Camilleri, 1973, 21). Les garçons sont dès lors initiés à la soumission en même temps qu'à la virilité, tandis que les filles, éduquées également à la soumission, sont tenues de préserver leur honneur, ce qui se traduit par le fait de préserver leur virginité (Ben Salem, 2009).

Nous avons vu plus haut que c'est l'augmentation du taux de scolarisation qui a peu à peu changé les conceptions de l'éducation de l'enfant. Cependant, ce changement apporté dans les valeurs et attitudes, place les familles dans un positionnement ambigu face à l'enfant. En effet, dans la société traditionnelle, l'enfant était considéré comme « *incompétent et passif* » et l'éducation était régie par des règles très rigides (Mahfoudh-Draoui et al. 2000). Cette conception, malgré l'évolution du mode de vie des familles, demeure fortement présente. Les parents, pour la plupart continuent de se référer au conformisme et à l'obéissance à travers le respect de l'autorité et la valorisation des règles religieuses. L'accent est alors mis sur l'autorité du père, mais celle-ci est bien souvent déléguée à la mère (Mahdouf-Draoui et al. 2000).

## **5. Les styles éducatifs**

### **5.1. Approches structurelles**

Indéniablement, les travaux sur les pratiques éducatives ont permis d'apporter une meilleure compréhension des effets de l'éducation familiale sur le développement de l'enfant. Pour ce faire, deux dimensions majeures dans le comportement des parents ont été étudiées à travers deux axes. Le premier est l'axe permissivité/contrainte, les indicateurs les plus fréquemment utilisés étant : les limites imposées par les parents à l'enfant, la rigueur des règles éducatives et le mode d'exercice du contrôle parental. Le second est l'axe chaleur/hostilité, les indicateurs utilisés sont : les réponses apportées par les parents aux besoins et attentes de leur enfant, le temps qu'ils consacrent aux activités avec l'enfant et leur engagement dans son bien-être (Rollins & Thomas, 1979 ; Maccoby, 1980 ; Pourtois et Desmet, 1980).

Reuchlin (1972), a quant à lui, retenu deux axes principaux dans l'étude des comportements parentaux : le premier oppose l'autoritarisme au libéralisme et le second l'amour à l'hostilité. La combinaison de ces dimensions a permis d'obtenir des typologies intéressantes comme celle, entre autres, de Baumrind (1971), qui en croisant le contrôle et le

soutien parental identifie trois styles éducatifs : Le style « *autoritaire* » (contrôle élevé et soutien faible) qui caractérise les parents qui tentent de contrôler les comportements et attitudes de leurs enfants selon un principe de règles invariables. Le style « *permissif* » (peu de contrôle et soutien élevé) est le propre des parents qui tendent à valoriser les désirs, les comportements et les pulsions de leurs enfants, en ayant très rarement recours au contrôle et aux punitions. Le style « *authoritative* » (contrôle et soutien élevés) caractérise enfin les parents valorisant une attitude qui encourage les échanges verbaux avec un usage de leur autorité en cas de nécessité, grâce à la présence de règles.

L'étude de Lautrey (1980) tente d'établir un rapport entre classe sociale, milieu familial et intelligence. L'auteur s'inspire de la théorie piagétienne et considère comme favorable au développement cognitif de l'enfant, un milieu de vie présentant à la fois des régularités, des perturbations et des stimulations qui vont causer des déséquilibres pour permettre ensuite des rééquilibrations. Il soutient l'hypothèse que le processus d'équilibration des structures cognitives dépend du contexte de fonctionnement familial et définit trois types de familles. Les familles à structuration faible (milieu de vie stimulant mais peu de régularités), les familles à structuration rigide (règles immuables et pas de stimulations) et enfin, les familles à structuration souple (règles flexibles et modulables selon les circonstances).

Lautrey observe que les formes souples de structuration familiale sont plus fréquentes dans les classes sociales aisées et qu'inversement, les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires. A la suite de Kohn, l'auteur établit une concordance entre les valeurs éducatives parentales et leurs principes d'éducation. Il en conclut que le type de structuration familiale (souple, rigide ou faible) traduit chez les familles un essai d'adaptation de leurs règles de fonctionnement à leur mode de vie : les ressources faibles et les conditions de vie difficiles occasionneraient le recours à des règles de vie rigides. Des ressources abondantes et des conditions de vie faciles favoriseraient une approche éducative plus souple.

Mahfoudh-Draoui (2000) propose une typologie des familles tunisiennes dans l'objectif d'identifier les différents styles éducatifs. Pour ce faire, elle analyse les attitudes et pratiques éducatives de 1000 parents d'enfants de moins de 18 ans. A l'issue de la recherche, l'auteur a pu distinguer six types de styles éducatifs : Libéral (5% des parents) ; Libéral Modéré (23% des parents) ; Transitionnel Ouvert (20% des parents) ; Transitionnel Nostalgique (23% des parents) ; Traditionnel Ambivalent (14% des parents) et Traditionnel Résigné (7% des

parents). Un dernier groupe représentant 8% des parents n'a pu être catégorisé en raison de la complexité de ses représentations.

Identifiant les caractéristiques spécifiques aux styles identifiés, l'auteur note que dans les milieux « *traditionnels* », l'autorité du père est plus importante que celle de la mère. Le garçon conserve une position plus privilégiée par rapport à la fille et la répartition des tâches reste traditionnelle. Parallèlement, la relation entre parents et enfants est caractérisée par un contrôle strict surtout en ce qui concerne les pratiques religieuses. En revanche, concernant les catégories de parents dites libérales, si les parents continuent d'orienter les choix des filles (choix des amis et des loisirs par exemple), ils mettent également l'accent sur l'importance de développer leur autonomie. Ils ont également une attitude ouverte vis-à-vis des mass médias et des conseils de l'entourage. On retrouve également chez ces parents une attitude plus centrée sur l'enfant et ses besoins.

En conclusion de cette enquête, l'auteur relève des difficultés d'appréhension du mode de socialisation de l'enfant tunisien. Ceci s'explique par le contexte d'une société qui connaît des changements de plus en plus rapides. Il existe beaucoup d'hésitations et d'ambivalence dans le discours des parents qui, quand ils sont conscients de l'importance de jouer ou dialoguer avec l'enfant, continuent à exercer sur lui un contrôle très strict. En effet, chez bon nombre de parents, on retrouve un souci de s'inscrire dans la modernité mais cela peut également générer de l'angoisse. Cette angoisse pourra se traduire par la suite par le recours à la violence ou à des restrictions qui sont en contradiction avec le discours allant dans le sens du développement de l'autonomie de l'enfant. D'où un sentiment de « *fragilité des certitudes en matière d'éducation, des contradictions observées entre représentations sociales et pratiques, ce qui se traduit par des hésitations, des recours à une tradition protectrice, mais aussi par une capacité d'accorder aux enfants, et notamment aux adolescents, une confiance inédite à chaque fois qu'ils prouvent leur capacité et leur désir de réussite* » (Ben Salem, 2009: 246). Enfin nous observons également, dans certains cas, une tendance des parents à laisser-faire ou au contraire à avoir recours à la violence. Les parents qui eux-mêmes ont été élevés dans des milieux dits « *traditionnels* » ont des difficultés à communiquer avec leurs enfants qui évoluent dans un monde où tout va de plus en plus vite.

Pour notre part, nous avons choisi de nous référer aux travaux de Malrieu et al. (1969), dont la classification est établie à partir de données recueillies sur le terrain, selon une étude

longitudinale concernant l'influence de l'éducation familiale sur les attitudes et comportements de l'enfant en général et sa réussite scolaire en particulier. Les raisons qui ont motivé ce choix sont d'une part, une très bonne concordance entre cette classification et les modèles théoriques cités plus haut et d'autre part une conception plus proche du terrain.

## 5.2. Approches interactionnistes

La compréhension du processus éducatif implique une analyse des positions structurelles en vue de leur intégration dans un système d'interactions. De fait, l'approche interactionniste suppose la nécessité d'appréhender la dynamique au niveau des relations entre les divers acteurs ou instances de l'éducation. Cette approche s'oppose à la perspective unidirectionnelle et insiste sur la participation active des enfants, les considérant avant tout comme acteurs de leur propre socialisation, engagés dans les interactions avec les différents agents éducatifs.

Partant de ce point de vue, certains auteurs ont cherché à comprendre les effets des comportements des enfants sur les attitudes des adultes. Cette direction de recherche a été suivie par les psychologues, psychiatres et psychanalystes travaillant auprès de nouveau-nés ou de très petits enfants. Les chercheurs ont alors mis en évidence d'une part que ce sont les enfants qui prennent l'initiative des interactions avec les parents et d'autre part que ce sont certaines de leurs caractéristiques qui influenceraient en retour leurs parents (Bell & Harper, 1977 ; Klaus & Kennell, 1976 ; Peterson & Rollins, 1987). D'autres chercheurs se sont intéressés à l'impact du comportement des enfants plus âgés sur leurs parents. Ainsi, les enfants qui se conforment aux attentes de leurs parents déclenchent des attitudes positives de leur part. En revanche, les enfants qui s'engagent dans des actes que les parents désapprouvent suscitent chez eux une coercition et un contrôle élevé (Bengtson & Toll, 1978).

Ensuite, ce sont les effets réciproques des attitudes et attentes des enfants et parents qui ont intéressé les chercheurs (Peterson & Rollins, 1987). Leurs travaux s'inscrivent dans la lignée de l'interactionnisme symbolique qui met l'accent sur l'examen de « *patterns dynamiques d'interaction* ». Les résultats de ces études illustrent l'adaptation des rôles réciproques lors des interactions parents enfants. Néanmoins, ces travaux soulèvent des questions d'ordre méthodologique (Peterson & Rollins, 1987). En effet, les auteurs ont été amenés à renoncer à une étude classique d'un stimulus parental induisant une réponse chez

l'enfant et les comportements ont dû être analysés en séries de séquences (Osofsky & Connors, 1979).

Une deuxième tendance dans les travaux modernes est celle des chercheurs tels que Bronfenbrenner (1979) qui dépassent l'analyse des situations en termes de réciprocité ou de bi-directionnalité parent-enfant pour étudier le caractère systémique du processus de socialisation. Selon cette optique, chaque relation dyadique entre individus incarnant un rôle dans une famille peut influencer toutes les autres. Sous cet angle, il devient insuffisant de considérer uniquement les effets mutuels directs des comportements des parents et des enfants.

Une troisième direction de recherches interactionnistes met en relation les processus éducatifs familiaux et l'environnement de la famille (Leichter, 1978 ; Bronfenbrenner, 1979). A cet égard, Bronfenbrenner propose un modèle conceptuel qui appréhende les différentes relations et influences de tous les acteurs impliqués dans la socialisation des enfants. Ce modèle offre une vision globale du milieu de vie de l'enfant. Cette démarche « *écologique du développement humain* » place l'enfant au centre d'un écosystème conçu comme un ensemble d'espaces imbriqués les uns dans les autres. Le premier de ces espaces est le microsystème familial, dans lequel les interactions des familles forment un système où chacun occupe un rôle. Ces microsystèmes sont à leur tour intégrés dans un espace plus large qui les englobe : le mésosystème, qui permet une compréhension adéquate du processus d'éducation grâce à l'analyse des relations entre les microsystèmes. Un troisième espace est composé par l'exosystème qui englobe le micro et le méso systèmes, comprenant les réseaux plus larges dans lesquels évolue l'ensemble de la famille et qui agit indirectement sur les interactions parents-enfants. Enfin, le niveau le plus large du système est le macrosystème, constitué par les modèles culturels structurant l'action et les rôles des individus et des groupes : les normes sociales, les valeurs, les idéologies et les lois.

Leichter (1978) a repris le modèle défini par Bronfenbrenner pour montrer que les interactions entre les différents agents éducatifs et l'enfant peuvent être analysées en termes de « *systèmes* » selon des paradigmes descriptifs ou interprétatifs. Elle a ainsi tenté de caractériser les différentes articulations des instances de socialisation. L'étude menée par Leichter s'est par la suite avérée riche d'enseignements pour l'analyse des continuités, discontinuités ou contradictions entre éducation familiale et éducation scolaire.

Enfin, Malrieu et al. (1969) ont distingué quatre styles éducatifs parentaux à partir de la combinaison des deux caractéristiques (sécurité et loi) :

- « *Trop de loi et peu de sécurité* » correspond au style « *RIGIDE* » où les parents font preuve d'une grande sévérité et d'une forte exigence pour le travail et les projets d'avenir. Leur anxiété ne permet pas à l'enfant de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages ;
- « *Pas de loi et trop de sécurité* » correspond au style « *COUVREUR* » caractérisé par une hyper protection anxieuse des parents et l'absence de sanctions ; les exigences scolaires et les projets d'avenir étant d'un niveau inférieur ;
- « *Pas de loi et pas de sécurité* » correspond au style « *LAISSER-FAIRE* » où la sévérité et la protection sont inexistantes et les incitations au travail scolaire peu suivies ;
- « *Présence équilibrée de loi et de sécurité* » correspond au style « *STIMULANT* » où les parents manifestent une attention soutenue au travail de l'enfant, le climat de confiance et les sanctions modérées favorisant l'effort et l'autonomie.

Cette classification a été reprise en 1992 par Prêteur, Lescarret et Beaumatin concernant les enfants de 4 à 7 ans, qui ont montré que la dynamique familiale favorable à la réussite scolaire doit comporter deux caractéristiques : la sécurité et la loi. Ces résultats qui s'inscrivent dans le domaine affectif confirment les résultats obtenus par Lautrey (1980) dans le domaine cognitif à travers les caractéristiques de régularité et de perturbation.

La typologie de Malrieu et al. (1969), bien que reposant sur des données empiriques, va dans le même sens que les classifications basées sur un modèle théorique préétabli telles que les classifications de Lautrey (1980) : le style rigide renvoie à un milieu de vie rigide, le style laisser-faire à un milieu de vie faiblement structuré et le style stimulant à un milieu de vie souple.

## **6. Socialisation de l'enfant et facteurs de différenciation**

### **6.1. Socialisation différenciée selon le genre**

Parmi les axes de recherche sur les déterminants de l'éducation, certains chercheurs se sont intéressés à la composition du groupe familial, le nombre d'enfants dans la famille, leur rang de naissance et leur sexe, pensant qu'ils orientent de manière décisive les pratiques éducatives des parents. S'agissant du sexe, il est intéressant de se poser la question de savoir si,

compte tenu de l'évolution des rôles et stéréotypes féminins et masculins, les parents éduquent différemment aujourd'hui, leurs filles et leurs garçons.

Peu d'études ont été menées sur les pratiques familiales de socialisation différenciée durant l'enfance. Selon Rouyer (2007), particulièrement à cette période et contrairement à la petite enfance, les relations parents-enfants sont surtout dirigées vers l'accompagnement scolaire. Néanmoins, on observe de plus que les attentes des parents vis-à-vis de leurs enfants sont différentes et une plus grande tolérance à l'égard des garçons est observée. Par exemple, les pratiques éducatives familiales (milieux ouvriers et employés) sont structurées de façon plus rigide pour les filles âgées de 9 ans et une plus grande autonomie est laissée aux garçons. (Vouillot, 1986). En revanche, les filles sont davantage responsabilisées que les garçons en ce qui concerne les tâches domestiques, le travail scolaire et les activités relatives à leur apparence physique et le sont beaucoup moins en ce qui concerne l'organisation familiale et les prises de décision (Bouissou, 1996).

Dans le domaine scolaire, des travaux mettent en avant des attitudes et comportements différenciés des parents envers les aptitudes et la réussite scolaire des garçons et des filles. Par exemple, l'observation des parents et de leurs enfants âgés de 1 à 8 ans dans un musée montre que les parents, en particulier les pères, donnent trois fois plus d'explications relatives à la science et aux œuvres exposées aux garçons qu'aux filles (Crowley et al., 2001). Par ailleurs, les parents ont des perceptions différenciées des aptitudes de leurs enfants. Les mères par exemple, pensent que les filles seraient plus douées pour la lecture et les garçons auraient plus de facilités pour les mathématiques (Lumnis et Stevenson, 1990).

Il semble également que les attentes et les perceptions parentales sont liées à la façon dont les enfants perçoivent les croyances de leurs parents ainsi qu'à leur représentation d'eux-mêmes et de leurs capacités à accomplir des tâches. Ainsi, les croyances des enfants sont plus directement liées aux attentes de leurs parents et à l'image qui leur est renvoyée par ces derniers qu'aux notes qu'ils auraient obtenues. Il semble donc que les attitudes des enfants sont plus influencées par les attitudes parentales sur leurs capacités que par leurs propres performances (Parsons et al., 1982). Enfin, les croyances parentales sont conformes aux stéréotypes de genre : elles favorisent les garçons et semblent avoir un impact négatif sur les filles, au moment où se construit l'image de soi scolaire (Entwisle et al., 1997).

La socialisation différenciée selon le genre observée durant l'enfance perdure à l'adolescence (surtout dans les milieux défavorisés). En effet, les attentes et les représentations parentales continuent à se différencier en fonction du sexe de leur enfant à beaucoup d'égard (Rouyer, 2007). Ainsi, si les parents envisagent l'avenir de leurs enfants des deux sexes en terme de réussite professionnelle, pour les garçons s'ajoutera la réussite sociale et pour les filles la réussite familiale (Vouillot, 2004). Dans le domaine des capacités scolaires, les parents attendent des garçons qu'ils soient meilleurs que les filles en mathématiques et en sciences (Parsons et al., 1982 ; Tenenbaum et Leaper, 2003). Au demeurant, ces systèmes de croyances parentales auront d'autant plus d'impact si les parents conçoivent les compétences comme peu modulables (Pomerantz et Dong, 2006).

Par ailleurs, les travaux montrent que les parents exercent des pressions à la réussite chez leurs enfants de façon différente selon le sexe de ceux-ci. Les pères en particulier semblent plus concernés par la réussite de leurs fils que par celle de leurs filles (Hoffman, 1977 ; Block, 1983). En outre, la différence des pratiques éducatives selon le sexe de l'adolescent est plus marquée dans les milieux défavorisés. (De Léonardis et Lescarret, 1996). Par exemple, s'agissant des adolescents, une étude montre que les parents influencent de façon significative leur estime de soi, les valeurs liées à leurs projets professionnels et leur motivation à réussir (Paikoff et Brooks-Gunn, 1991).

En définitive, les résultats des recherches sont parfois contradictoires et différent en fonction de l'âge de l'enfant. En effet, si certains auteurs mettent en avant un certain nombre de différences d'attentes et d'attitudes parentales (Peterson, Rollins, Thomas & Heaps, 1982, 1985 ; Serbin, 1980) particulièrement repérables chez les parents des jeunes enfants (Parke & O'Leary, 1975 ; Lamb, 1976), les recherches portant sur l'éducation des adolescents ne vont pas dans le même sens. Selon certains chercheurs, on attend des garçons qu'ils soient plus actifs et entreprenants et des filles qu'elles soient plus affectueuses et davantage identifiées à leurs mères (Baumrind, 1980). Du reste, malgré le grand nombre d'études qui mettent en avant une socialisation différenciée selon le genre, certaines études soutiennent que filles et garçons ne sont pas traités de manière fondamentalement différente, que ce soit du point de vue de l'affection exprimée par les parents, de l'autonomie accordée à l'adolescent, ou encore des réactions aux comportements agressifs manifestés par les filles et les garçons (Maccoby & Jaeklin, 1974 ; Rollins et Thomas, 1979).

## 6.2. Socialisation de l'enfant et différenciation selon le genre en Tunisie

En Tunisie, dans la société traditionnelle, la scolarisation des garçons visait essentiellement l'acquisition d'un savoir-faire ou l'apprentissage d'un métier, souvent celui du père. Celle des filles visait l'acquisition d'aptitudes censées leur permettre de devenir de bonnes épouses ou de bonnes mères. Aujourd'hui, le fossé entre hommes et femmes tend à diminuer.

Malgré cela, alors qu'on pourrait s'attendre à ce que les modes de socialisation soient de moins en moins différenciés selon le genre, les recherches montrent que l'on continue d'accorder plus d'attention à l'éducation des garçons (Mahfoudh-Draoui, 2000). En effet, Mahfoudh et Melliti (2007) observent que plus de liberté est accordée aux garçons alors que les filles sont davantage « *protégées* » et restent encore largement socialisées dans la perspective de devenir « *maîtresse de maison* ». Les mêmes auteurs relèvent néanmoins que quand les filles obtiennent de bons résultats scolaires, tout est mis en œuvre pour leur permettre de réussir. Et même si les filles manquent de liberté par rapport aux garçons, une enquête a montré que quand les filles réussissent dans leurs études, les parents et surtout les mères leur font davantage confiance (Tlili, 2006). Cela semble traduire une aspiration (au moins inconsciente) des mères à tendre vers une émancipation qu'elles s'autorisent plus facilement quand leurs filles réussissent et justifie ainsi la transgression de certains stéréotypes.

## 6.3. Socialisation différenciation selon le milieu socio-économique et culturel

Plusieurs travaux anglo-saxons montrent que l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leur revenu, exercent une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre (Gecas, 1979 ; Hess, 1970).

L'étude de la famille implique la prise en considération d'un certain nombre de variables socioculturelles et économiques, telles que les caractéristiques structurelles de la famille, son milieu social, sa composition, etc. Elle implique aussi l'intégration de données politiques qui ont entraîné des bouleversements dans les comportements familiaux ces dernières décennies. Eu égard à ces changements, il nous semble essentiel d'étudier d'une part les différents modes de fonctionnement familiaux et d'autre part la perception des enfants, dont le statut ne cesse d'évoluer. Il devient donc essentiel de réunir les trois éléments d'analyse

suivant : pouvoir social des parents, mode de cohésion familiale et identité des parents (Kellerhals et Montandon, 1991).

Les différentes stratégies éducatives adoptées par les parents impliquent des différences de finalités et valeurs éducatives entre parents de divers milieux sociaux. Par exemple, certains travaux se sont intéressés à l'analyse des formes de discipline et de punition des enfants (Bronfenbrenner, 1958). Les résultats des recherches font apparaître que les familles populaires ont davantage recours aux châtiments corporels pour punir leurs enfants que les familles bourgeoises (Gecas, 1979). Plus largement, on a montré que les familles les plus défavorisées font davantage usage de coercition, de contraintes et de force dans leurs méthodes éducatives que les parents appartenant aux milieux les plus favorisés. Ces derniers cherchent surtout à communiquer avec l'enfant, à lui offrir leur soutien et à adopter une attitude plus « démocratique » (Cook-Gumperz, 1973 ; Baumrind, 1971 ; Bernstein & Henderson, 1973 ; Gecas & Nye, 1974 ; Kellerhals et Valente, 1987).

Plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons de ces différences d'attitude ou de comportement des parents. Ainsi, Kohn (1969) évoque le système des valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents et met l'accent sur « les facteurs synchroniques ». Les valeurs sont ensuite transmises aux enfants soit à travers leurs interactions verbales, soit par le biais des méthodes pédagogiques qu'ils utilisent. Quant à Bronfenbrenner (1958), il explique ces différenciations entre les pratiques éducatives selon le milieu par des facteurs historiques, notamment par une transmission sélective des savoirs et savoir-faire éducatifs des parents vers leurs enfants.

Par la suite, certains chercheurs comme Bernstein (1975), ont fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire entre pratiques éducatives et milieu social. Les facteurs les plus déterminants seraient alors d'une part le genre de communication qui prévaut dans la famille et d'autre part la structuration des rôles familiaux. S'agissant du genre de communication, Bernstein pense qu'un code linguistique « élaboré » prédomine chez les membres des classes sociales favorisées alors qu'un code linguistique « restreint » prédomine chez les membres des classes sociales défavorisées. A l'instar de Kohn, Bernstein explique le recours à ces codes par le milieu professionnel des parents. La deuxième explication de ces différences selon Bernstein concerne la structuration familiale. Il distingue deux genres de familles isomorphes aux deux styles linguistiques évoqués. « Les familles positionnelles » et

« les familles orientées vers des personnes ». Les premières sont celles où les rapports entre les parents et les enfants découlent d'une forte différenciation selon les statuts générationnels et sexuels. Dans les secondes, les rapports et les décisions sont surtout modulés par la reconnaissance des qualités personnelles spécifiques à chacun.

Au demeurant, certains travaux qui ont cherché à établir un rapport entre la position sociale des parents et les pratiques éducatives ne se sont pas limités à l'étude du statut socioprofessionnel actuel des parents. Percheron (1981) a étudié la trajectoire sociale des parents pour montrer comment les familles « *en mobilité ascendante* » ont tendance à valoriser davantage le travail et la réussite scolaire dans l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, dans la lignée du courant anthropologique, certains auteurs mettent en relation les stratégies éducatives parentales avec leurs origines culturelles réfutant ainsi les hypothèses de l'existence d'un « *handicap* » ou « *déficit* » culturel chez les familles dont le modèle ne correspond pas au modèle de fonctionnement de la famille occidentale bourgeoise (Allen, 1978 ; Cross, 1981 ; Hill, 1981 ; Ogbu, 1984).

Enfin, en vue de comprendre le rapport qui s'établit entre les pratiques éducatives familiales, le milieu social et le développement de l'enfant, Palacio-Quintin (1988), a étudié des éléments de convergence entre plusieurs études. Ainsi, elle a mis en évidence un ensemble de facteurs comme étant favorables ou défavorables à la réussite aux épreuves cognitives. Les enfants qui réussissent le mieux ont un milieu de vie familial qui aide à l'exploration, encourage à évaluer les conséquences de leurs actions, donne davantage de feedbacks positifs et donne des informations spécifiques et pertinentes. Les enfants qui réussissent moins bien ont un milieu de vie familial qui est plus directif, intervient à leur place, s'exprime sous forme impérative, donne la solution au problème et donne plus de feedbacks négatifs. Des études montrent également que les pratiques éducatives mentionnées en premier lieu sont plus fréquentes en milieu socioculturel favorisé (Freeberg et Payne, 1967; Hess et Shipman, 1968 ; Steward et Steward, 1973 ; Lautrey, 1980).

## **7. Education familiale et rapport au savoir**

Dans le cadre de l'étude de l'influence familiale sur le développement du rapport au savoir, Prêteur et Vial (1998) étudient les pratiques éducatives parentales spécifiquement centrées sur l'écrit et l'école. Les auteurs tentent d'analyser comment les parents investissent leur rôle éducatif spécifique par rapport à l'école et comment ils s'engagent dans le partenariat

avec l'école à travers l'accompagnement scolaire. Dans cette étude, Prêteur et Vial s'inscrivent dans la lignée socioconstructiviste, considérant que bien avant l'apprentissage formel de l'écrit à l'école, l'enfant élabore des représentations et connaissances à propos du fonctionnement du langage écrit et ce, à partir d'expériences sociales informelles. Par conséquent, ces représentations et connaissances sont plus ou moins élaborées en fonction de la richesse des interactions sociales et, en l'occurrence, familiales.

L'intérêt de cette étude revêt la question du sens que peut prendre l'objet de savoir pour l'enfant. A cet égard, nous pouvons citer Charlot qui définit le rapport au savoir comme étant « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes* » (Charlot et al., 1992, 29). En Effet, pour Charlot (1997), la famille apparaît comme un lieu de construction du sens de la vie, c'est-à-dire des autres et de soi-même. Les auteurs rapportent que pour rendre compte de leurs rapports au savoir, les élèves désignent régulièrement une personne ou un groupe de personnes comme agent d'apprentissage, et en l'occurrence leur famille. C'est ainsi que Charlot a identifié les différentes formes « *de demandes familiales* » comme étant des processus plus ou moins facilitateurs de l'engagement scolaire. Pour l'auteur, force est de constater que les demandes et modèles de la famille contribuent fortement à structurer le rapport au savoir et à l'école.

L'exposé de ces études montre l'importance de bien considérer les différents milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant. L'étude du fonctionnement familial nous engage à prendre en compte une multitude de variables impliquées dans le milieu familial. Ainsi, il nous est apparu nécessaire d'examiner non seulement les facteurs d'influence mais aussi leurs interactions, puisqu'il semble que ce soit une combinaison d'interactions de facteurs qui soit à l'origine du développement et de la réussite scolaire de l'enfant. Du reste, l'étude des pratiques éducatives revêt pour nous un intérêt majeur dans la compréhension de la genèse du rapport au savoir chez l'enfant.

## CHAPITRE 3 : RAPPORT AU SAVOIR, UNE CONSTRUCTION SOCIO-FAMILIALE ET INTERSUBJECTIVE

La notion de rapport au savoir doit son essor à l'influence de plusieurs courants : alors que les psychanalystes proposent une réflexion autour de la genèse de la pulsion de savoir, les « *socio-formateurs* » développent un débat qui réfute la théorie de l'handicap socioculturel. Mais ce sont les équipes d'ESCOL<sup>10</sup>, du CREF<sup>11</sup> et de PDPS<sup>12</sup> qui constituent les principales orientations actuelles. La notion de rapport au savoir a inspiré plusieurs travaux dans différentes disciplines, à savoir la psychologie, la sociologie, la psychanalyse et les sciences de l'éducation. Elle permet de réfléchir la question de l'école et de l'éducation sans réduire l'acte d'apprendre aux seuls processus cognitifs. Néanmoins, le débat que suscite aujourd'hui cette notion implique des enjeux théoriques, empiriques et sociaux. Si le concept de rapport au savoir est difficile à délimiter, son étude permet de déboucher sur des implications importantes du fait des possibilités qu'il offre.

Etant donné la complexité de la notion de rapport au savoir, nous avons choisi pour commencer ce chapitre de mettre en avant les enjeux socio-institutionnels impliqués dans le rapport de l'enfant-élève au savoir. Ensuite, nous enchaînerons avec une présentation des différents courants et concepts qui ont contribué à l'élaboration de la notion et notamment les travaux du CREF et d'ESCOL. Enfin, nous référant à l'approche interactionniste et aux travaux du laboratoire PDPS, nous allons proposer un ensemble de définitions du Rapport au savoir ainsi qu'un essai de formalisation et d'opérationnalisation du concept.

### **1. Rapport au savoir et institutions**

#### **1.1. Rapport au savoir et institution familiale**

##### **1.1.1. Dynamique familiale et genèse du rapport au savoir**

Pour une meilleure compréhension des processus d'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant, l'équipe du CREF a mis l'accent sur l'importance de l'étude du milieu familial. A cet effet, Mosconi reprend la définition de Gibello (1984) de la pensée qui correspondrait à trois univers psychiques, à savoir : l'univers linguistique, l'univers des représentations de la

<sup>10</sup> ESCOL : Education, Socialisation et Collectivités Locales. Paris VIII - Saint-Denis.

<sup>11</sup> CREF : Centre de Recherche Education et Formation. Paris X – Nanterre.

<sup>12</sup> PDPS : l'équipe 3 du laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » de l'Université de Toulouse II-Le Mirail.

nature et l'univers du fantasme. Il fait l'hypothèse que c'est le groupe familial qui constituerait le milieu au sein duquel ces niveaux évoluent. Le rapport au savoir étant un processus en mouvement, il dépendrait dès lors de cette dynamique psychique familiale.

La genèse du rapport au savoir dans le milieu familial, commence d'abord par la constitution d'un couple qui fait un projet de vie commune, chacun des partenaires ayant déjà élaboré son rapport au savoir en fonction de sa propre histoire familiale à un niveau inconscient. Il faut de plus prendre en compte l'effet de la dynamique du couple ainsi que les interactions quotidiennes sur le rapport au savoir de chaque partenaire. Finalement, c'est l'ensemble de la dynamique ainsi que les expériences du couple qui contribuent à élaborer une culture commune au groupe familial. Et c'est dans ce milieu culturel commun que les enfants vont constituer à leur tour leur propre rapport au savoir, grâce aux interactions qu'ils développent avec leurs parents et autres membres de la fratrie, ainsi que d'autres membres de la famille élargie tel que des grands parents, des oncles, des tantes ou des cousins (Mosconi, 1996).

Selon Mosconi (1996), outre les interactions familiales, la constitution et l'évolution du rapport au savoir au sein de la famille dépendraient de plusieurs facteurs. En effet, le rapport au savoir des parents dépend du degré de leur situation professionnelle, des attentes qu'ils nourrissent à l'égard de leurs enfants. Il peut également dépendre des symboles ou des idéologies investis par la famille et dont l'influence peut être importante sur la constitution de rapport au savoir. L'auteur fait un parallèle entre cet espace commun, siège de toutes ces interactions et au sein duquel les rapports au savoir se construisent et évoluent, et l'espace transitionnel de Winnicott, lui empruntant son concept « *d'objet transitionnel* » pour désigner cet « *ensemble partagé de représentations et d'affects, de fantasmes, de mots et de savoirs qui constituent comme une zone intermédiaire entre chaque membre de la famille.* » (Mosconi, 1996, 112).

Enfin, l'étude du système familial nous renvoie au niveau socioculturel. La famille est considérée comme le premier groupe social dans lequel l'individu évolue. Au sein de ce groupe, chacun des deux parents a un statut social selon son appartenance socioculturelle et qui détermine son rapport au savoir. En effet, l'individu développe son rapport au savoir selon la classe sociale d'appartenance, selon le niveau d'étude, selon la catégorie socioprofessionnelle à laquelle l'individu appartient. Quand les deux conjoints sont d'origine sociale différente et/ou

appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle différente, il y a de fortes chances pour qu'ils n'aient pas développé les mêmes rapports au savoir, ce qui peut entraîner des conflits de classe sociale au sein même de la famille.

### 1.1.2. Rapport au savoir et modèles familiaux

D'après certains auteurs, ce sont surtout les conflits et contradictions entre sexes qui ont le plus grand impact sur le rapport au savoir des conjoints et des enfants au sein de la famille. Nous allons illustrer nos propos par deux modèles de conjugalité (Roussel, 1980 ; Kellerhals et al., 1982).

Le premier modèle a vu son essor avec l'émergence de la société industrielle dans la moyenne bourgeoisie. Ses principes reposent sur une division du travail où le rôle de l'homme consiste à travailler et la femme à s'occuper du foyer et de l'éducation des enfants. Dans ce modèle, seul l'homme a accès aux savoirs suite à une formation professionnelle qui lui confère un statut social. Quant à la femme, elle est entièrement dépendante de l'homme dans son rapport au savoir, car considérée comme subordonnée aux hommes. Elle n'acquiert généralement que les savoirs et savoir-faire lui permettant d'accomplir les tâches domestiques et éducatives.

Si ce modèle tend à disparaître aujourd'hui, il continue d'exister dans les milieux populaires. Dans les milieux plus aisés, il est remplacé par un modèle qui donnerait aux femmes plus de possibilités, à savoir un accès à des filières scolaires leur permettant d'acquérir des savoirs et des compétences susceptibles de les propulser sur le marché du travail. Mais selon la nature des emplois proposés aux femmes, s'opère une forme de ségrégation horizontale mais aussi verticale (les emplois auxquels accèdent les femmes sont moins élevés et moins bien rémunérés que ceux des hommes). Par ailleurs, cette ségrégation au niveau du marché du travail trouve un écho dans le fonctionnement du couple conjugal. En effet, les couples se définissant par rapport à leurs statuts sociaux, la vulnérabilité professionnelle des femmes se traduit par une vulnérabilité au niveau des échanges familiaux, d'autant plus qu'elles doivent faire face à des obligations liées à la gestion de leur foyer ainsi qu'à l'éducation de leurs enfants.

L'autre modèle extrême est ce que Roussel (1980) appelle le mariage « *association* », et qu'il oppose au premier modèle de type « *fusion* ». Dans ce type de mariage, les deux

conjointes sont tous les deux pourvus « *d'atouts socioéconomiques* ». Ils « *s'associent* » pour favoriser leurs chances d'atteindre des objectifs explicites. Ce modèle illustre un exemple d'égalité des statuts. Les conjoints sont autonomes et développent une importante ouverture sur l'extérieur. Le rapport au savoir des partenaires est ici pensé en termes de différences et de similitudes et peut être un lieu de rivalité et de compétition, mais la place importante laissée aux négociations permet d'aboutir plus aisément à des compromis.

Nous nous interrogeons sur la nature de la construction du rapport au savoir des enfants au sein de ces deux types de familles. Dans le premier modèle familial de type « *fusion* », les enfants construisent leurs rapports au savoir par identification au parent de même sexe, ils sont prisonniers du désir de leurs parents et des attentes que ces derniers nourrissent à leurs égards. En revanche, dans le deuxième modèle familial de type « *association* », la constitution du rapport au savoir est plus élaborée grâce à la flexibilité des modèles, les enfants sont considérés comme des partenaires autonomes, capables de construire leur propre trajectoire selon leurs propres objectifs.

Nous venons donc de voir comment la construction du rapport au savoir peut dépendre du contexte familial à plusieurs niveaux inconscients: groupaux, sociaux, économiques et même idéologiques, tout en intégrant la possibilité d'une présence latente de conflits de classe ou de sexe.

## **1.2. Rapport au savoir et institution scolaire**

Pour Rochex (2001), la notion de rapport au savoir doit être appréhendée à travers le sens accordé par l'élève à son expérience scolaire. Elle s'inscrit de ce fait en rupture avec les conceptions qui pensent la réussite ou l'échec scolaire en dehors de l'expérience scolaire sans prendre en compte l'histoire de l'élève, confronté à des pratiques spécifiques de savoir. Elle vise par ailleurs à réduire la parcellisation des domaines de la sociologie, de la pédagogie ou de la psychologie des apprentissages, établissant ainsi de nouveaux rapports entre ces différentes disciplines pour une meilleure compréhension du sujet.

Ainsi, le rapport au savoir peut être défini selon Rochex comme le « *rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets épistémiques et institutionnels, culturels et sociaux), mais à des situations d'apprentissage* » (Rochex, 2002, 2). De fait, le rapport au savoir s'établit dans une relation de

sens et de valeur puisque le sujet accorde une valeur aux savoirs selon le sens qu'il leur confère.

Rochex (1995) décrit deux registres relatifs à l'élaboration du rapport au savoir chez l'élève : le registre identitaire et le registre épistémique. Pour l'auteur, le rapport identitaire prend sens pour le sujet en référence à des modèles identificatoires, des croyances et des valeurs, tandis que le rapport épistémique se définit selon ce que l'acte d'apprendre et le fait de savoir représentent pour le sujet.

De fait, tous les élèves développent un rapport au savoir qui leur fait sens, mais ce rapport peut être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs, participant ainsi à l'élaboration de modes différents d'expériences scolaires. Ainsi, les bons élèves accordent du sens aux activités et contenus d'apprentissage, favorisant par là leur développement intellectuel et culturel. Ils inscrivent l'acte d'apprendre dans une logique institutionnelle d'apprentissage et de développement et intègrent facilement les enjeux socioculturels de l'école. En revanche, les élèves en difficulté, qui se situent *uniquement* dans « une logique de cheminement », ne parviennent pas à investir l'institution et les activités d'apprentissage. Ceci les place dans une difficulté à s'approprier le savoir et les connaissances.

Au demeurant, l'élaboration de rapports au savoir, aux apprentissages et à la scolarité s'enracine dans les modes de socialisation familiale (Montandon, 1997) mais aussi dans les institutions et tout particulièrement dans l'institution scolaire (Rochex, 2002). En effet, la construction du rapport au savoir étant un processus dynamique, l'école ne se limite pas à recevoir des élèves dotés de tel ou tel type de rapport au savoir, mais contribue également à l'élaboration de leur rapport au savoir. Selon Rochex, c'est la confrontation entre des configurations socio-familiales spécifiques, le milieu scolaire et l'analyse des différents phénomènes de dissonance et de consonance que cela implique, qui contribue à la formation du sens de l'expérience scolaire des élèves (Rochex, 1995).

Il n'est donc pas aisé de faire la part entre l'influence de l'éducation familiale et celle de l'institution scolaire, tant l'expérience scolaire de chacun se construit en interaction à partir des différentes expériences des sujets. Le rapport au savoir des élèves ne saurait donc être réduit à l'étude des modes de socialisation familiale, sans une prise en compte des pratiques et

dispositifs pédagogiques qui contribuent à son élaboration, ces pratiques et dispositifs étant plus ou moins favorables à l'appropriation des savoirs scolaires (Rochex, 2002).

## **2. La genèse du concept de rapport au savoir : du savoir au rapport au savoir**

Nous nous proposons de faire un retour sur l'historique de la notion de « *savoir* ». Beillerot (1996), qui s'est également intéressé à la question, a d'abord identifié deux origines étymologiques du mot « *savoir* » qui correspondent à deux modèles de pensées européens : l'étymologie allemande du mot qui évoque l'idée de voir, d'apercevoir ou de reconnaître et l'étymologie latine qui, elle, met davantage l'accent sur l'idée de sagesse et d'expérience.

L'un des auteurs qui a contribué à apporter un éclairage sur la notion de « savoir » est Foucault. Il définit le savoir comme quelque chose « *dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique* » (Foucault, 1975, 238-239). Il s'agit donc de distinguer le savoir de la connaissance à travers ce que Foucault appelle l'axe « *conscience-connaissance-science* » et l'axe « *discursive-savoir-science* ». Cette idée est corroborée par certains auteurs comme Juranville (1982), qui explique qu'il n'y a de savoir que si le réel lui donne du sens, ou encore Wittgenstein (1989) pour qui, savoir et penser impliquent impérativement une intentionnalité, s'inscrivant par là dans un acte cognitif.

Certains auteurs ont tenté d'unifier le concept de « *Savoir* » face à sa pluralité de sens en proposant des typologies établies selon certaines modalités. Nous citons parmi eux Malgaive (1990) pour qui les savoirs se distingueraient en fonction de leur réalisation et de leur transformation par rapport au réel. Par ailleurs, « *le savoir* » au singulier renvoie à la totalité des connaissances accumulées de l'humanité, dès lors qu'elles sont repérées, codées et stockées. Néanmoins, il faut préciser que la notion de savoir cherche à exprimer plus que la simple addition de savoirs. D'après Beillerot (1996), le savoir, c'est aussi la réflexion sur le savoir.

Cette réflexion répond à deux conceptions du savoir. La première représente le savoir comme stock de connaissances. Elle s'inscrit par là dans une conception économiste des savoirs diffusés. La deuxième envisage le savoir plutôt comme processus et repose sur le rapport entre savoir et psychisme. Cette deuxième conception se décline sur deux niveaux. Le premier niveau dépend des mécanismes cognitifs sous-jacents à l'apprentissage des savoirs,

défendant par là l'idée que les savoirs ne sont autres que les apprentissages à acquérir. Le deuxième niveau renvoie à la théorie de Freud selon laquelle le savoir est généré par le désir de savoir, suite au questionnement de l'enfant sur l'origine des bésés.

Nous adhérons à cette dernière conception qui illustre le rapport entre savoir et psychisme dans une interaction entre les niveaux cognitif et affectif. Elle s'oppose par là à la première conception, qui représente des savoirs figés dans des stocks. Or, la réalité des savoirs est plutôt celle d'un processus et non celle de produits, car c'est par l'activité du sujet que le savoir se construit (Beillerot, 1996). Déjà Schlanger (1978), dans « *Une théorie du savoir* », développait cette idée selon laquelle tout savoir implique « *un sujet connaissant* ». Le savoir impliquant une activité cognitive, il nécessite impérativement de la part du sujet un travail mental de transformation.

### **3. Apports de la psychanalyse à la théorie du rapport au savoir (CREF)**

#### **3.1. Aux origines de la notion**

Les concepts de la psychanalyse permettent d'apporter quelques éclairages théoriques en introduisant la dimension intersubjective dans la construction du rapport au savoir du sujet. Si Freud n'a jamais abordé la notion de rapport au savoir dans son sens littéral, il a surtout contribué à expliquer la genèse de la pulsion de savoir. Ainsi pour Freud (1905), la conception du rapport au savoir renvoie aux prémisses de la pensée et de la connaissance chez l'enfant. C'est en effet, la dynamique pulsionnelle qui détermine l'énergie que chaque individu investit dans la connaissance. Cependant, l'auteur n'a jamais développé un cadre conceptuel de « la pensée », contrairement à Bion et Lacan.

Bien après Freud, ces deux auteurs se sont beaucoup préoccupés de l'étude des mécanismes de pensée. Nous allons particulièrement insister sur l'apport de Bion, et ce, pour deux raisons. D'abord, parce que Bion fournit un modèle opérant pour comprendre la genèse de l'appareil psychique et de l'activité de pensée chez le sujet. Ensuite, parce que ce modèle nous offre un cadre théorique pour mieux comprendre certains types d'interactions pédagogiques en lien avec les relations maternelles.

Bion (1962a, 1962b, 1963) s'intéresse à la genèse de la construction de l'objet à travers l'étude « *des modes d'inscription des expériences précoces* ». L'auteur affirme qu'il existe

« *un mode de présence intrapsychique* » de l'objet bien avant sa représentation. A l'instar de Bion, Begoin-Guignard (1981) recourt au terme de pulsion pour justifier de l'existence des pulsions épistémophiliques dès la naissance et rappelle que Freud avait utilisé les termes de « *libido sublimée dès l'origine* » ou « *instinct d'investigation* » pour illustrer la curiosité sexuelle chez l'enfant.

Ainsi, ces éléments théoriques permettent de mieux saisir l'implication du sujet dans la construction de son appareil psychique et dans l'élaboration du rapport au savoir. Ils permettent également d'apporter un éclairage pour une meilleure compréhension des situations de médiation didactique impliquées dans la relation d'objet.

### **3.2. Relation d'objet et rapport au savoir**

Dans la lignée de Bion, la théorisation de Winnicott en termes de milieu de vie « *suffisamment bon* » et d'espace transitionnel nous éclaire sur la compréhension de l'espace d'enseignement en classe. Dans ce contexte, la relation entre l'enseignant et l'élève peut être assimilée à la relation entre l'enfant et sa mère, dans un espace équivalent à la zone intermédiaire que décrit Winnicott, l'objet-savoir étant considéré comme un objet transitionnel.

Mosconi (1996) tente de comprendre comment la relation d'objet devient rapport au savoir en examinant la manière dont le savoir se constitue « *objet* » et comment la place du savoir dans la société et dans les rapports sociaux transforme la relation à « *l'objet-savoir* » à un rapport au savoir. Pour répondre à la question, nous allons d'abord nous référer à ce que dit Freud de la théorie des pulsions. Dans « *Pulsions et destin des pulsions* », Freud (1915) distingue quatre dimensions : la poussée, le but, l'objet et la source, l'objet étant ce par quoi la pulsion peut atteindre son but. Il faut cependant préciser que le terme « *objet* » correspond soit à un objet réel, soit à un objet imaginaire et peut être un objet total ou un objet partiel.

L'objet de satisfaction de la pulsion étant très variable, celle-ci peut opérer des changements selon un mécanisme de défense du « *déplacement* ». La pulsion, en se déplaçant d'un objet à un autre, cherche ainsi par différentes voies un objet de substitution pour sa satisfaction. C'est ainsi que des buts intermédiaires tels que le savoir peuvent apparaître et garantir sa satisfaction. Freud nomme « *sublimation* » le processus par lequel s'opère le « *déplacement* », le sujet substituant à l'objet primaire un objet de remplacement valorisé par la culture qui devient source de satisfaction de la pulsion. Ainsi, « *l'objet savoir* » peut, au

moment de la crise oedipienne, remplacer l'objet du désir oedipien pour apporter une satisfaction substitutive à sa satisfaction impossible.

Ainsi, la relation d'objet est corrélative de la pulsion et devient de ce fait un élément constitutif principal dans la construction du psychisme. Sa construction s'opère par le passage d'une relation à l'objet partiel (le sein), à une relation d'objet total (la personne totale de la mère). Dans la relation d'objet, il existe un lien entre la nature-même de l'objet et le but de la pulsion d'une part, et entre le sujet et l'objet d'autre part. L'objet exerce une action sur le but de la pulsion, bien que le sujet est constitué par ses choix d'objet. Alors que Freud (1915) a montré qu'il existait plusieurs types de relation d'objet qui évoluent au fur et à mesure de la maturation du psychisme, Klein (1975) a surtout mis l'accent sur la primauté de l'objet partiel et sur le clivage de l'objet « *bon objet- mauvais objet* », cependant que Winnicott (1971) a décrit la constitution de la relation d'objet, selon l'influence de l'environnement.

Nous allons particulièrement nous intéresser à la théorie de Winnicott afin de mieux comprendre comment le savoir se fait objet et à travers quels mécanismes s'opère le passage de la relation d'objet à la relation d'objet-savoir. Winnicott (1971) pose les principes de sa théorie en expliquant comment au départ, la dépendance du nourrisson par rapport à l'objet maternel est absolue et tend à diminuer par la suite au cours de la première année de la vie de l'enfant. Dans la période de dépendance absolue, le bébé ne fait pas la différence entre sa mère et lui et se perçoit comme « *confondu avec l'objet* ». Puis arrive le stade de « *répudiation de l'objet* », en tant que non-moi, l'enfant va alors distinguer sa mère du « *Soi* » et la concevoir comme un objet existant séparément de lui. C'est seulement à ce moment là qu'apparaît une relation d'objet véritable.

Pour Winnicott (1971), si la théorie de la sublimation de Freud peut apporter une meilleure compréhension du passage de la relation d'objet à la relation d'objet savoir, elle ne peut pas recouvrir à elle seule l'ensemble des phénomènes de l'expérience culturelle. C'est pourquoi nous pensons que l'apport de la théorie des objets transitionnels de Winnicott apporte une vision plus générale et contribue à mieux comprendre la genèse du rapport au savoir chez l'enfant.

Selon Winnicott (1971), une fois que le processus de séparation et de reconnaissance de la mère comme objet séparé est amorcé, l'enfant se sent en confiance et devient capable d'aller de la dépendance à l'autonomie grâce à l'instauration d'un « *espace potentiel* ». Selon qu'elle

donne ou non à l'enfant un sentiment de confiance, l'aire transitionnelle dans laquelle se situent les objets transitionnels, pourra ou non se développer. Elle correspond à un moment transitoire où la mère est tour à tour soit confondue avec la réalité interne du bébé soit perçue comme un objet séparé appartenant au monde de la réalité externe. Cet espace correspondrait donc à une zone intermédiaire entre la réalité psychique interne du sujet et la réalité extérieure partagée par tous. Il représente le produit de l'expérience individuelle vécue par le petit enfant mais dépend également de la qualité de son milieu de vie. Les caractéristiques de cette aire offrent ainsi « *une variabilité infinie qui contraste avec la stéréotypie relative des phénomènes en rapport soit avec le fonctionnement du corps propre, soit avec la réalité de l'environnement* » Winnicott, 1971, 193).

### 3.3. De la relation d'objet à la relation d'objet-savoir

Pour Winnicott, l'aire transitionnelle correspond en réalité à l'aire du jeu (playing) et de la créativité. L'enfant s'exprime grâce au jeu dans l'aire intermédiaire, mettant des objets appartenant à la réalité extérieure au service de sa réalité interne et de son imaginaire. Pour Winnicott, le jeu s'inscrit dans une expérience créative et c'est cette « *créativité primaire* » du jeu qui va lui permettre d'aborder la réalité extérieure en toute confiance. Mais si l'objet transitionnel en tant que tel va perdre sa signification au fur et à mesure que l'enfant grandit, les phénomènes transitionnels ne vont pas disparaître mais seulement « *devenir diffus et se répandre dans le domaine culturel tout entier* » (Winnicott, 1971, 13).

Ainsi, c'est dans cette continuité entre le jeu du petit enfant sous le regard de sa mère et « *l'expérience culturelle* » que réside l'essentiel de l'apport de la théorie de Winnicott pour la compréhension de la genèse du rapport au savoir. L'auteur explique que, comme le jeu, l'expérience culturelle se situe dans cette zone intermédiaire entre la réalité psychique interne et le monde extérieur tel qu'il est perçu par le sujet et les autres. L'acceptation de la réalité est selon lui une épreuve continue et le rôle des phénomènes transitionnels est d'aider le sujet à assumer cette « *tâche interminable qui consiste à maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure* » (Winnicott, 1971, 9). Enfin, l'espace intermédiaire va progresser graduellement de l'espace existant entre le bébé et sa mère à un espace entre l'enfant et sa famille, puis entre l'individu et la société.

Mosconi (1996) va établir un parallèle entre l'expérience culturelle et « *le Playing* » de Winnicott d'une part et le rapport qu'entretient l'individu avec le savoir d'autre part. Selon

elle, le savoir présente des caractéristiques semblables à celles que Winnicott attribue à l'objet transitionnel ainsi qu'à la culture. Ce lien est d'autant plus remarquable qu'elle constate que l'objet transitionnel est progressivement désinvesti par l'enfant quand ce dernier commence à acquérir des savoirs et à développer des intérêts culturels. L'objet savoir est comparé à l'objet transitionnel car il est à la fois un objet distinct du sujet et une partie quasiment inséparable de lui, « *c'est une possession non confondue avec lui, tout en n'étant pas reconnue comme un objet externe* » (Mosconi, 1996, 85). Dans ce sens, « *le savoir se présente par excellence comme un médiateur entre la réalité psychique personnelle et la réalité extérieure partagée. Il prend la suite de l'objet transitionnel dans ce passage qui mène l'enfant puis l'adulte de la subjectivité pure à l'objectivité* » (op.cit. 86). Comme le jeu, le savoir favorise la confrontation des idées avec l'expérimentation, permettant ainsi au sujet de construire sa propre réalité.

Pour illustrer le passage de la relation d'objet au « *Rapport au savoir* », il faut se référer à la théorie de la sublimation de Castoriadis (1975). La sublimation y apparaît comme la socialisation de la psyché : « *La psyché s'approprie le monde social par la constitution d'une interface de contact entre le monde privé et le monde public ou commun* » (Castoriadis, 1975, 420). La sublimation implique de remplacer un objet propre ou privé par un objet social, au sens large du terme. Castoriadis (1971) vient par là renforcer la théorie de Winnicott des phénomènes transitionnels grâce à sa conception la société comme création du sujet par lui-même. De même, cette sublimation n'implique pas seulement la transformation de l'objet mais apporte aussi une nouvelle forme de satisfaction, puisque « *l'individu est quelqu'un qui peut éprouver du plaisir à fabriquer un objet, parler à d'autres, à entendre un récit ou un chant, à regarder une peinture, à démontrer un théorème ou à acquérir un savoir* » (Castoriadis, 1975, 424).

En conclusion, ce passage de l'objet savoir en un rapport au savoir est dû au fait que le savoir échappe au sujet. Il doit pour cela être considéré comme un produit de l'imaginaire social et de la société. Et c'est bien parce que la société institue des objets savoir communs, que l'individu peut partager l'ensemble de ces savoirs, non sans un positionnement hiérarchique entre eux.

### **3.4. Elaboration du rapport au savoir et processus inconscients**

La psychanalyse a déjà démontré l'impact du milieu de vie familial sur la construction du psychisme de l'enfant et nous allons voir que la famille, de par le fait qu'elle constitue le

premier groupe social auquel appartient l'individu, joue aussi un rôle déterminant dans la construction de son rapport au savoir. En effet, c'est au sein de la famille que l'enfant développe ses premières interactions sur un mode conscient mais aussi inconscient. Et en même temps qu'il va construire sa personnalité, il va élaborer les prémices de son rapport au savoir. Pour comprendre les interactions nécessaires à la construction du rapport au savoir de l'enfant, la référence aux travaux de Freud s'impose, car pour l'auteur de « *Psychologie des foules et analyse du moi* », la psychologie individuelle et la psychologie sociale sont en réalité très proches, puisque « *dans la vie psychique de l'individu, c'est invariablement l'autre qui est appréhendé comme modèle, objet, soutien et adversaire, la psychologie individuelle est donc dès le départ, en même temps, psychologie sociale, dans le sens élargi, mais pleinement justifiée du terme* » (Freud, 1981, 123).

Enfin, pour Freud « *la pulsion sociale* » et « *la pulsion de savoir* » se développent dans le groupe familial mais ne constituent pas des pulsions primaires et de ce fait ne revêtent pas un caractère « *originnaire* » ou « *irréductible* ». Donc, même si Freud souligne le caractère précoce de « *la pulsion de savoir* », dont l'activité correspond à la « *sublimation du désir de maîtriser* » et qui utilise comme énergie « *le désir de voir* », elle ne constituerait pas une « *composante pulsionnelle élémentaire* ». Néanmoins, la pulsion revêt une importance capitale dans le développement intellectuel du sujet : « *l'enfant s'attache aux problèmes sexuels avec une intensité imprévue et l'on peut même dire que ce sont là les problèmes éveillant son intelligence* » (Freud, 1962, 90). L'enfant fait preuve d'une curiosité sexuelle qui serait à l'origine de son désir de savoir. Pour Freud, cette curiosité naîtrait de la crainte de l'enfant de voir naître un rival capable de lui ravir l'amour de ses parents. Dès lors, l'enfant se trouve confronté à un premier problème « *théorique* » et tente de répondre à cette question : « *D'où viennent les enfants ?* » Ce sont là les origines des premières théories sexuelles.

Ainsi, l'étude de la genèse du rapport au savoir dans le cadre familial permet la compréhension des processus individuels et inter-personnels mais aussi des processus sociaux. En effet, puisque la famille constitue le premier groupe social auquel appartient l'individu, elle joue de ce fait le rôle d'un médiateur entre les pressions exercées par la société et l'individu. L'élaboration du rapport au savoir du sujet implique donc nécessairement une intrication des phénomènes psychiques et sociaux (Mosconi, 1996).

### 3.5. Elaboration du rapport au savoir : de la famille à la société

Selon Mosconi (1996), outre le niveau intra-personnel, la constitution et l'évolution du rapport au savoir fait intervenir trois niveaux de processus familiaux : un niveau inter-personnel, un niveau groupal et par la suite un niveau social.

A un niveau inter-personnel nous avons déjà vu que la relation d'objet était constitutive de la construction du rapport au savoir de l'individu. Alors que Freud fait correspondre « *la pulsion de savoir* » au moment du complexe d'Œdipe, Klein (1975), situe l'origine de « *la pulsion épistémophilique* » à un moment précoce du développement la faisant coïncider avec la phase de « *position dépressive* » durant laquelle l'enfant appréhende la mère comme objet total. Mais pour que le désir de savoir se développe, il doit être positivement investi par la mère et l'entourage, sinon, il a peu de chance de se maintenir. Ainsi, « *le désir des parents de voir naître l'intelligence de l'enfant et le plaisir de le voir développer ses facultés jouent un rôle déterminant dans l'investissement par l'enfant des activités perceptivo-motrices et cognitives* » (Mosconi, 1996, 106). C'est seulement à ce prix que l'enfant pourra les investir comme « *éléments constitutifs du Moi* ».

Au demeurant, c'est dans l'interaction sociale que se construit le rapport au savoir de l'individu, grâce à l'ensemble des relations avec la famille ainsi qu'aux modèles identificatoires qu'elle propose. Dans ce sens, les parents jouent un rôle déterminant dans l'élaboration du rapport au savoir de l'enfant, car si les interactions parents-enfants peuvent avoir un impact positif, elles peuvent également générer angoisse et frustration chez le jeune enfant. En effet, l'importance du rôle des parents réside dans le fait que pour l'enfant, ils sont les détenteurs du savoir, et c'est pourquoi l'enfant, en cherchant à s'approprier leur savoir, va apprendre et utiliser la langue maternelle comme moyen d'acquérir ce savoir (Klein, 1971 ; Anzieu, 1981).

A un niveau groupal, il s'avère que les psychanalystes qui se sont intéressés à la question ont emprunté à l'approche systémique la conception de la famille comme un ensemble structuré et intégré. Le groupe familial serait donc un ensemble original « *irréductible aux individus qui le composent (...) qui intègre plutôt que n'additionne, les caractéristiques de chaque membre (...) au niveau des processus affectifs et pulsionnels et des problématiques inconscientes* » (Mosconi, 1996, 109).

#### **4. Les limites des apports psychanalytiques à la théorie du rapport au savoir**

L'apport de la psychanalyse est sans conteste considérable pour la compréhension de la genèse du désir de savoir, mais Charlot (1997), même s'il ne rejette pas tout à fait la notion de « *pulsion* », estime que c'est une erreur que de considérer qu'une pulsion qui rencontre un objet particulier, nommé savoir, devient par là, « *désir de savoir* ». C'est « *le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non le désir qui rencontre un objet nouveau, le savoir* » (Charlot, 1997, 53).

Rochex (2004), quant à lui, pense que les objets de savoirs communs existent avant la scolarisation et continuent à se développer en dehors d'elle. Pour Rochex, l'intérêt de la scolarité est de développer un rapport second à ces savoirs et expériences du monde, du langage et de l'individu. Dans ce sens, l'apprentissage de l'écrit préconisé à l'école permet de transformer le rapport au langage en un rapport réflexif où il devient outil de pensée.

Aulagnier (2001) remarque que le champ de la psychanalyse renvoie à des domaines d'activités spécifiques dont les normes et contraintes posent les limites de sa subjectivité ainsi que celle d'autrui. Ainsi, l'auteur parvient à s'inscrire à l'encontre des conceptions « *subjectivistes* » de la psyché, qui, dans la pure tradition des psychanalystes, et au nom de la toute puissance du sujet, nient son historicité. Elle complète ainsi la vision de Freud concernant la naissance du désir de savoir. Pour elle, la quête de savoir va permettre au sujet de parer à l'angoisse de castration, parce qu'elle offre divers champs d'actions, dans lesquels le désir du sujet peut se déployer sans fin.

Malgré ces différentes controverses, l'apport de la psychanalyse à la théorie du rapport au savoir est considérable de par son système explicatif de la genèse des pulsions de savoir impliquées dans le processus de construction du rapport au savoir. Ainsi, le recours à la psychanalyse permet une meilleure analyse des rapports intra et inter psychiques et se révèle indispensable pour une meilleure compréhension du sujet.

## 5. Une conception psychosociale du rapport au savoir (ESCOL)

### 5.1. Aux origines de la notion

Les premiers travaux de l'équipe d'ESCOL ont donné lieu à la publication de l'ouvrage « *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) dans lequel les auteurs tentent de conjuguer les analyses théoriques antérieures de Charlot et les approches issues des sciences du langage et de la psychanalyse afin de mieux étudier la question de la reproduction sociale. Face à la question des inégalités sociales, la notion de rapport au savoir vient alors pallier les concepts très généraux qui ont traité la question, tels que le concept « d'*Habitus* » chez Bourdieu (1966) et le concept de « *Code* » chez Bernstein (1975). En effet, ces concepts ne prenaient pas en considération la diversité interne des groupes sociaux et ne laissaient pas la place à la spécificité des individus.

Mais comme le souligne Rochex (2004), l'objectif de l'équipe d'ESCOL n'était pas d'infirmer ou de confirmer les théories de la « *reproduction sociale* » mais avant tout d'apporter un regard nouveau sur ces théories. L'équipe d'ESCOL se propose de tenir compte du caractère singulier de chaque histoire scolaire, ainsi que de l'histoire familiale qui l'englobe, tout en intégrant les déterminants sociologiques. Plusieurs sociologues de l'éducation ont ainsi traité la question de la singularité. En France, Bertaux (1976) tente de parer aux conceptions statiques, aux « *formes fixes* », dans l'étude des comportements humains et avance l'hypothèse que seule la prise en compte des « *mouvements de vie* » et des « *trajectoires sociales* » importe dans l'étude des rapports sociaux.

Si Charlot et al. (1992) reconnaissent tout l'intérêt d'aborder la question de l'échec scolaire en termes d'environnement et de milieu de vie, ils insistent surtout sur l'analyse des médiations entre rapports sociaux et trajectoires scolaires. En effet, pour les auteurs, les théories du handicap social ont centré leur analyse sur la signification sociale de l'échec, omettant d'aborder le versant subjectif impliquant directement l'individu. Pour les auteurs, « *l'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des influences de l'environnement, il est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire* » (Charlot et al., 1996, 19). Mais il faut rappeler que si cette singularité est « *cette d'une identité personnelle* » elle obéit inévitablement à « *l'intériorisation* » des conditions sociales.

De cette conception particulière découle la méthodologie utilisée par l'équipe d'ESCOL. Elle consiste à mobiliser les travaux cliniques et les élaborations théoriques de la psychanalyse concernant la question de l'identification et des projets familiaux pour comprendre le processus de genèse des rapports au savoir et des modes d'expérience scolaire des enfants issus de milieux défavorisés (Rochex, 1995 ; Charlot et Rochex, 1996). Cette méthodologie vient pallier les lacunes des analyses sociologiques qui ne prenaient guère en compte les spécificités propres de l'individu.

## 5.2. La question du sens

La question du sens, longtemps réduite à celle de position sociale par les sociologues de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), est centrale dans l'étude du rapport au savoir. Le sens répond à une logique d'appropriation et de transformation de soi, situant le sujet à l'interface d'un rapport singulier et des rapports sociaux (Rochex, 1994). Plus concrètement, il s'agit de comprendre le sens que l'élève accorde à l'apprentissage. Quel sens peut-il accorder au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Et quel sens donne-t-il à ce qu'il y apprend ?

L'histoire « unique et singulière » des individus est jalonnée d'événements, mais Charlot et al. nous rappellent que « *n'est événement que ce qui fait sens pour celui à qui cet événement advient, de sorte que l'événement est un rapport et non un fait objectif* ». En effet, « *une situation fait sens ici et maintenant, mais ce sens n'est pas pour autant engendré dans sa totalité par la situation elle-même et par les interactions qui s'y produisent : le sens d'une situation déborde toujours la situation elle-même* » (Charlot et al., 1992, 25). Enfin, poser la question du sens, c'est opérer « *une lecture en positif* » de la réalité sociale et scolaire de l'enfant, car poser la question du sens oblige le chercheur à comprendre la logique propre des individus. Cela implique d'appréhender les trajectoires scolaires de réussite et d'échec comme des expériences ou événements spécifiques.

## 5.3. Rapport au savoir et rapport à l'apprendre

La philosophie classique définit l'homme par « *la Raison* » et donc, par cette faculté intellectuelle qui lui permet d'être un Sujet de savoir. Dans le même sens, pour Charlot, rechercher le savoir, c'est s'inscrire dans un type de rapport au savoir. Dès lors, le savoir se conçoit comme rapport : rapport au monde, à soi et aux autres à la fois. De même, selon Schlanger (1978), le savoir est forcément une relation qui en fait une forme de rapport au

monde. Il en découle que ces rapports au savoir sont plus largement des rapports sociaux étant donné que le savoir est produit des rapports qu'entretiennent les hommes entre eux.

Charlot (1997) considère que la question de l'apprendre englobe la question du savoir et répertorie les différentes figures de l'apprendre :

- Apprendre, c'est s'approprier un objet-savoir, dans lequel sont incorporés les savoirs (comme par exemple les livres, les œuvres d'art, etc.) ;
- Apprendre, c'est maîtriser des activités (comme par exemple apprendre à lire ou écrire ou faire du vélo) ;
- Apprendre, c'est établir des relations sociales (comme par exemple le fait de s'engager dans une relation amoureuse).

En définitive, le rapport à l'apprendre permet de comprendre ce qui pousse l'élève à apprendre et de saisir les différents processus mis en place pour appréhender ces figures de l'apprendre. Nous avons vu que les travaux de l'équipe d'ESCOL ont surtout porté sur la question du sens dans le rapport à l'apprendre, or cette question du sens renvoie à la problématique identitaire du sujet qui renvoie directement à la question du «*Pourquoi apprendre*». Pour saisir l'intrication de ces différentes modalités entre elles, nous allons exposer dans ce qui suit les trois modalités du rapport au savoir selon Charlot (1992, 1997).

### 5.3.1. Un rapport épistémique au savoir

Le rapport épistémique est défini par Charlot comme étant un rapport à l'objet-savoir. Pour Charlot, apprendre est «*une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets (virtuels comme le savoir ou empiriques comme les livres), des lieux (l'école) ou des personnes (les enseignants)*». Apprendre, c'est donc passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation » (Charlot, 1997, 80). Charlot distingue trois processus épistémiques :

- Le processus nommé «*objectivation-dénomination*». Il est constitué en même temps d'un savoir-objet et d'un sujet conscient de s'être approprié ce savoir. Le savoir apparaît donc comme un objet en soi, existant de par lui-même ;
- Le processus «*d'imbrication du Je dans la situation*». Étant donné que le sujet existe de par son corps, la maîtrise du savoir va s'inscrire dans ce corps. Le corps est ici conçu comme un lieu d'appropriation du monde ;

- Le processus « *distanciation-régulation* ». Il consiste à maîtriser une relation et non une activité. Il s'agit de trouver la bonne distance entre soi et les autres, soi et soi, quand le sujet est lui-même en situation.

En résumé, ces trois processus épistémiques engagent un sujet dans une activité en rapport avec le monde dans « *un ensemble de situations et de relations où il apparaît doté d'une affectivité et où le rapport au monde est mis à distance et mis en mots* » (Charlot, 1997, 84).

### 5.3.2. Un rapport identitaire au savoir

Tout rapport au savoir présente une dimension identitaire. Apprendre, renvoie l'individu à son histoire, à ses attentes, à ses repères, à ses rapports avec autrui, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres (Charlot, 1997).

- Car tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même, puisque l'enjeu de « *l'apprendre* » réside dans la construction identitaire du sujet.
- Car tout rapport au savoir est aussi un rapport aux autres, puisque « *apprendre* », c'est entrer dans un rapport avec l'autre « *que chacun porte en soi comme un interlocuteur* ».

### 5.3.3. Un rapport social au savoir

D'après Charlot (1997), il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet, ce sujet se positionnant par rapport au monde et entretenant des relations à l'autre, selon des normes sociales. Le rapport au savoir, est par conséquent aussi un rapport social au savoir. Cette dimension sociale doit cependant être entendue comme existant à travers les dimensions épistémique et identitaire car l'être social ne peut se concevoir en dehors de l'identité du sujet. De plus, il ne faut pas considérer cette dimension sociale comme figeant les individus dans des « *positions sociales* » mais comme une approche intégrative de leurs histoires sociales, de leurs trajectoires ainsi que de leurs positions.

En définitive, le concept de rapport au savoir est une forme de rapport au monde. Il faut réfléchir ce rapport en termes de relation entre le sujet, le monde et son milieu de vie et non subissant son influence.

#### 5.3.4. Elaboration théorique du concept de rapport au savoir

Le rapport au savoir apparaît donc comme le rapport d'un sujet au monde. Plus précisément, le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. *« Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit par là dans le temps »* (Charlot, 1997, 90). Ainsi, selon Charlot, le rapport au savoir semble déterminé par un ensemble de significations partagées, notamment à travers un système de symbolisation comme le langage grâce auquel se nouent les relations avec soi-même et les autres.

Le rapport au savoir implique également une activité du sujet qui marque son « extériorité » vis-à-vis du monde. C'est en rapport avec cette extériorité que Charlot utilise le terme « rapport » plutôt que « relation » car l'auteur précise par là que *« le sujet se rapporte à quelque chose qui lui est externe »*. Enfin, le rapport au savoir est rapport au temps, qui est le temps d'une histoire de l'individu, « scandé » par des moments significatifs et qui se déploie en trois phases : le présent, le passé et l'avenir. Le rapport au savoir est donc *« un rapport symbolique, actif et temporel d'un sujet singulier qui s'inscrit dans un espace social »* (Charlot, 1997, 91).

Déjà en 1992, Charlot, Bautier et Rochex proposaient une définition du rapport au savoir : *« le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir »* (Charlot et al., 1992, 29). Mais si cette définition met l'accent sur la notion de relation, elle ne prend pas en compte les divers types de rapport au savoir.

En 1997, Charlot va proposer une définition du rapport au savoir qui sera retenue comme référence: *« Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir par là même. Le rapport au savoir est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. En somme, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre »* (Charlot, 1997, 94).

Par ailleurs, Charlot développe plus amplement le concept de rapport au savoir en posant la question du désir de savoir et de la représentation de savoir. Concernant la question du désir de savoir, Charlot considère que le sujet « *est* » rapport au savoir et non « *a* » un rapport au savoir, puisque le sujet est inscrit dans un ensemble organisé de relations. Le sujet est ainsi défini comme « *engagé dans une dynamique du désir* ». Cette dynamique est temporelle et construit la singularité du sujet, et par là même, entretient celle de son rapport au savoir. En outre, Charlot met en lien le rapport au savoir et la représentation mentale, en reprenant les définitions que Jodelet et Gilly<sup>13</sup> donnent des représentations (mentales) mettant ainsi l'accent sur l'idée de « *système en relation avec d'autres systèmes* ». Pour Charlot, la parenté entre le concept de représentation et de rapport au savoir est évidente, même si les deux concepts sont différents puisque dans la représentation, ce sont les éléments du système qui sont pensés, alors que dans le rapport au savoir, ce sont les relations. Enfin, Charlot distingue le rapport au savoir en tant que rapport social et les rapports de savoir, qui sont les rapports sociaux fondés sur une différenciation du savoir. Ainsi, le rapport au savoir est un rapport social, puisque les hommes naissent dans un monde structuré et hiérarchisé par des rapports sociaux, considérés également comme des rapports de savoir.

#### **5.4. Limites et controverses**

L'essentiel des critiques adressées à Charlot concernent son projet de fonder « *une sociologie du sujet* », jugé trop réductionniste sachant que l'étude des processus de l'intersubjectivation de l'individu relève de la psychologie et de la psychanalyse. En effet, si la sociologie apporte un regard considérable sur le développement de la « *socio historicité* » du sujet et de l'évolution de ses activités et processus sociaux, elle n'est certes pas en mesure d'apporter des réponses exhaustives quant à leur fonctionnement psychique.

Concernant les définitions du rapport au savoir proposées par Charlot, Rochex (2004) estime qu'elles témoignent plutôt d'une réflexion à visée anthropologique sur ce qu'il appelle les formes ou figures de l'apprendre et des processus permettant de « *faire sens du monde* », mais reste trop large et peu opératoire pour élaborer et conduire un travail de recherche empirique.

---

<sup>13</sup> In Jodelet (1989).

De plus, il s'est avéré que l'analyse des types de rapport au savoir et à l'école, ne donnait pas accès, si ce n'est indirectement, à leur genèse dans des pratiques éducatives et des modes de socialisation familiale. De ce fait, il est indispensable d'appréhender l'individu à travers les différents milieux dans lesquels il évolue.

A la lumière de cette revue des travaux, nous constatons que les études menées par l'équipe ESCOL se réfèrent systématiquement à l'échec et à la réussite scolaire, puisque le rapport au savoir ne peut être réduit au rapport au savoir scolaire. L'équipe du CREF, quant à elle, n'envisage pas le rapport au savoir sous cet angle et met l'accent sur le rôle de la famille dans le processus d'élaboration du rapport au savoir. L'apprentissage dans la sphère familiale et l'apprentissage dans la sphère scolaire peuvent dès lors être considérés conjointement, dans leur complémentarité.

En définitive, les deux écoles apportent des éléments complémentaires et indispensables à la compréhension du concept de rapport au savoir. Il faut souligner que les travaux des équipes ESCOL et CREF se caractérisent par la prise en considération de l'autre dans la construction du rapport au savoir. Ces auteurs s'inscrivent ainsi dans la lignée Wallonienne qui présente le sujet comme indissociablement lié au social. Si l'école du CREF permet de saisir la genèse de la constitution du rapport au savoir, l'école d'ESCOL permet quant à elle d'apporter une dimension socio-anthropologique et de saisir les différentes composantes du rapport au savoir. Dans notre étude, l'apport des travaux de l'équipe du CREF permet de mettre en lumière le rôle de la famille dans la constitution du rapport au savoir. Quant aux travaux de l'équipe d'ESCOL, ils offrent la possibilité de catégoriser et de définir ce rapport au savoir.

## **6. Essai de formalisation de la notion de rapport au savoir**

Comme nous l'avons énoncé plus haut, la notion de rapport au savoir est difficile à délimiter. Elle est par ailleurs de plus en plus utilisée dans les champs de l'éducation, dans les études sur la famille ou encore dans la formation des adultes. Ces utilisations diverses ne contribuent pas toujours à la clarifier. Nous allons présenter dans ce qui suit un essai de formalisation de la notion selon le modèle interactionniste. Il s'agit d'opérationnaliser le concept selon l'apport des théories élaborées par Wallon, Vygotsky et Malrieu.

## 6.1. Les figures du rapport au savoir

Nous inscrivant dans la lignée des travaux menés par l'équipe toulousaine du laboratoire PDPS, nous avons pu identifier trois figures du rapport au savoir, dont voici les points focaux. Il convient néanmoins de spécifier que les modalités des trois figures émanent d'une approche empirique et se basent sur les caractéristiques des populations étudiées.

- **Le rapport épistémique au savoir :**
  - Le rapport épistémique au savoir est caractérisé par une appropriation active du savoir par l'élève. Il parvient à saisir le sens des activités scolaires et les inscrit dans une expérience intersubjective ;
  - Les fonctions sociales et culturelles des contenus scolaires sont identifiées et les enjeux de l'école sont maîtrisés. L'élève est alors capable d'évoquer des projets d'avenir dans lesquels le savoir joue un rôle de médiation ;
  - L'élève du profil épistémique, se positionne comme acteur dans le processus d'apprentissage. Pour lui, apprendre et travailler signifie qu'il développe des stratégies d'apprentissage.
- **Le rapport utilitaire au savoir :**
  - Les savoirs prennent sens en tant que bénéfiques ou moyens d'éviter des sanctions. L'enfant construit un rapport instrumental au savoir en réponse à de fortes exigences familiales ;
  - L'appropriation du savoir est rendue difficile car il existe une confusion de registre entre les normes scolaires, sociales ou familiales et les savoirs ;
  - L'élève de ce profil ignore la nature intellectuelle des activités scolaires. Il énonce des arguments liés aux situations d'apprentissage mais ne parvient pas à inscrire l'acte d'apprendre dans de véritables stratégies d'apprentissage.
- **Le rapport externalisé au savoir :**
  - L'élève est dans l'incapacité de donner du sens aux savoirs et les réduit à des apprentissages scolaires subis. Il existe une confusion entre les activités et les contenus scolaires et une norme à laquelle l'élève suppose qu'il faut se conformer ;
  - Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés. Chez l'élève, cette extériorité aux fonctions de l'école est doublée d'une incompréhension du milieu dans lequel il évolue ;

- L'absence de repères autour des règles explicites et implicites du système scolaire ne permet pas à l'élève de se positionner face aux exigences scolaires. Sur le plan épistémique, apprendre et travailler signifient pour l'élève, un développement de comportements normatifs.

## 6.2. La mobilisation scolaire

Charlot et al. (1992) adoptent le terme de mobilisation en réponse à la question de savoir pourquoi un enfant investit le champ du savoir. Ou encore ce qui le pousse à apprendre ou en d'autres termes, ce qui mobilise l'enfant qui apprend. En revanche, Beillerot (1996) estime que le sens de l'apprentissage correspond à une autre notion qui est celle du désir. La question serait alors de savoir si mobilisation pour l'un correspondrait à désir pour l'autre. Les chercheurs d'ESCOL répondent à cette question. Charlot (1997) considère que le désir détermine l'investissement de l'individu dans une activité mais se pose la question de l'opérationnalisation du désir.

Pour comprendre le concept de mobilisation, nous allons nous référer à Charlot et al. (1992) pour qui, « *se mobiliser* », c'est « *s'engager dans une activité parce qu'on est portés par des mobiles* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, 61). Plus tard, Charlot va introduire l'idée de mouvement dans le concept de mobilisation et évoque « *un ensemble de forces en interaction et en opposition dans un phénomène, une structure* » (Charlot, 1997, 62). Pour Charlot, c'est une « *dynamique du mouvement* » qui serait à la base de la mobilisation scolaire.

Selon Prêteur et Fondeville (2001), il existe un lien entre rapport au savoir et mobilisation scolaire chez les enfants d'école élémentaire. Dans une étude récente, leur objectif fut de mettre en évidence des rapports différenciés au savoir et au langage écrit dès le début de la scolarité. Selon les auteurs, apprendre signifie d'abord donner du sens aux activités d'apprentissage, à travers l'activité de subjectivation. Le rapport au savoir y est appréhendé sous l'angle des mobiles qui incitent l'enfant à venir à l'école pour apprendre et par là même, le sens qu'il confère à l'acte d'apprendre. Dans ce contexte, la mobilisation scolaire apparaît comme la capacité de l'élève à se subjectiver dans son expérience scolaire, c'est-à-dire à se situer comme sujet par rapport au savoir. Les résultats de l'étude montrent que les élèves mobilisés développent « *un rapport actif* » face aux activités et contenus scolaires (Prêteur et Fondeville, 2001). En définitive, les auteurs ont montré qu'il existe bien un lien entre mobilisation scolaire et rapport au savoir chez les élèves scolarisés en première année de

l'école élémentaire. Il en découle que les élèves qui se situent dans un rapport épistémique au savoir sont également mobilisés scolairement et qu'à l'inverse, les élèves dont le rapport est utilitaire ou externalisé sont non-mobilisés scolairement.

Dans la présente étude, nous allons nous référer aux travaux menés par l'équipe du laboratoire PDPS qui a identifié deux types de mobilisations scolaires selon le sens donné au processus de construction du rapport au savoir : La mobilisation subjective qui permet de situer le sujet dans son expérience subjective et la mobilisation cognitive qui permet de saisir son degré d'investissement dans l'activité d'apprentissage.

### 6.3. Les interactions avec le milieu

En référence aux travaux de Malrieu (1976), nous proposons de compléter l'analyse du rapport au savoir chez l'enfant par l'étude de ses interactions dans ses milieux de vie à travers « l'interstructuration » de son identité individuelle et celle de ses identités sociales. Selon notre approche, l'enfant, en tant que sujet auteur de ses actes, conscient de leurs significations, doté d'une histoire originale et porteur d'un projet de soi ne s'accomplit qu'en référence à des modèles auxquels il s'identifie. Son identité est donc évaluée en fonction de ses relations aux autres et aux institutions. Malrieu (1976) s'inscrit ainsi dans la lignée de Wallon, qui propose une double dialectique entre le sujet et les milieux de vie, s'opposant par là au déterminisme, qu'il soit de nature sociologique ou biologique.

Ces processus de socialisation de l'enfant se conçoivent à travers la construction de son rapport au savoir qui repose ici sur l'étude des interactions entre le sujet et ses milieux de vie, notamment par l'étude des dyades entre enfant et parent et enfant et instituteur. Le sujet est conçu comme acteur de sa socialisation et inscrit son développement dans cette dialectique entre lui et ses milieux de vie.

Ainsi, l'hypothèse interactionniste conduit à affirmer que les Rapports à Autrui « ce sont des rapports de communication entre les sujets, à large composante émotionnelle et dont l'enjeu est reconnaissance du Moi par autrui », les Rapports Interpersonnels « ce sont des rapports triadiques de rôle établis selon les normes du groupe », et les Rapports Sociaux « ce sont les échanges qui interviennent entre production, savoirs et idéologies » ne sont pas indépendants les uns des autres (Malrieu et al. 1979, 70-71 ; Malrieu, 1976). Au contraire, ces différents rapports entretiennent des liaisons réciproques dont la prise en compte est nécessaire

pour comprendre les changements tant individuels que sociaux. C'est donc à travers cette interdépendance et la dynamique des relations interpersonnelles dans leurs rôles de construction de l'autonomisation de l'individu, que nous proposons d'étudier les processus de construction du rapport au savoir chez le sujet. L'étude des dyades telle que nous la concevons est à envisager dans leurs interrelations les unes par rapport aux autres. Elles concernent essentiellement l'accompagnement à la scolarité de l'enfant et cherchent à mettre en avant les types d'interactions en lien avec l'école.

### 6.3.1. Dyade parents-enfant

Nous envisageons l'étude de l'interaction entre les parents et les enfants sous l'angle de l'accompagnement scolaire. Il s'agit en effet, de l'ensemble des pratiques éducatives instaurées par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant ainsi que leurs représentations et leurs attentes vis-à-vis de l'école. Mais il s'agit également de prendre en compte dans une dynamique interactive la perception que se fait l'enfant de ces pratiques.

Notre choix se base sur les travaux de Bergonnier-Dupuy (2005) qui rapporte, d'après une revue des travaux sur la question, que ce sont les mères qui aident généralement l'enfant dans ses devoirs (supervision et aide pédagogique), en fonction du statut social de la famille. Plus les mères ont un niveau d'études élevé, plus elles suivent la scolarité de leur enfant. Cela est d'autant plus vrai quand les familles sont issues d'un milieu socio-économique élevé. Enfin, Esparbes-Pistre & Bergonnier-Dupuy (2004) ont également montré que le suivi scolaire et le soutien positif maternels sont liés à la réussite scolaire.

### 6.3.2. Dyade élève-enseignant

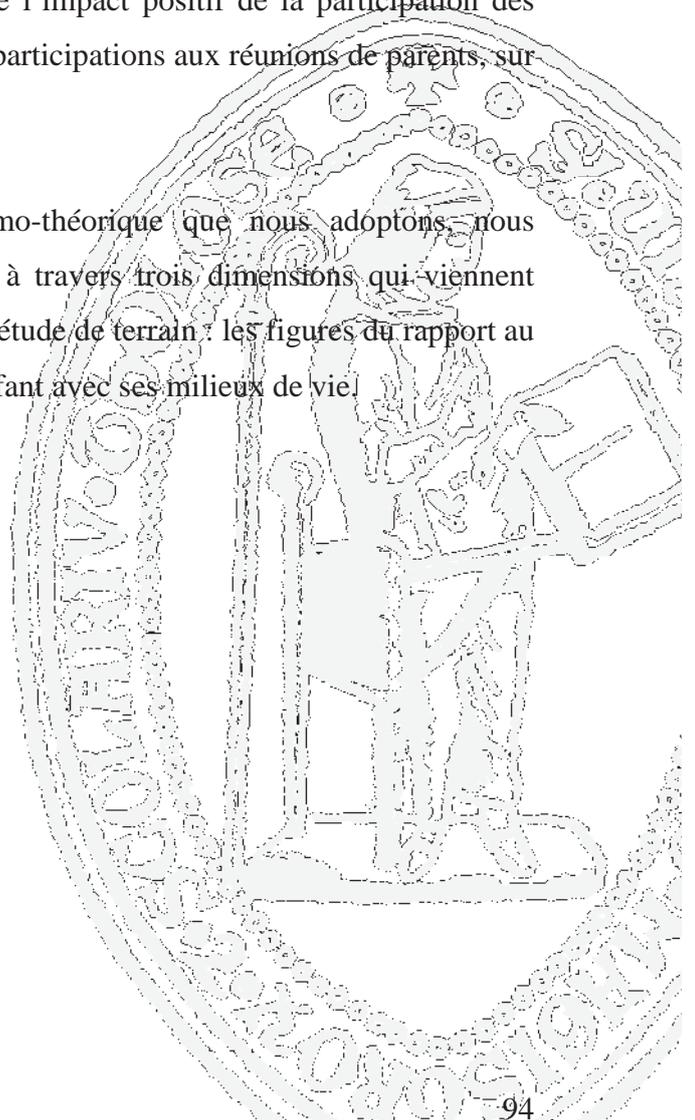
Après l'étude des interactions parents-enfants, l'étude des interactions entre les enseignants et les élèves nous paraît déterminante pour la compréhension du processus d'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant. Selon Hatchuel (2005), l'enseignant, de par sa fonction, répond à une demande (entendue comme demande de savoir) de l'élève. Cette demande vient « réactualiser » en réalité une demande adressée aux images parentales. Mais il se trouve que l'enseignant n'est pas toujours à même de répondre de manière constante et satisfaisante à cette demande (du fait des fantasmes et angoisses par rapport aux attentes de l'autre). L'auteur explique alors que le seul moyen de remédier à cela, est « de construire des liens et à s'y tenir ». Or, c'est par l'intermédiaire de ce lien que les enseignants vont mettre les élèves en relation avec le savoir.

Il est à noter que l'enseignant peut aborder des positions différentes selon son propre type de rapport au savoir, sa vision du monde et sa configuration psychique. C'est pourquoi, il est important qu'il soit suffisamment contenant et « *élastique* ». Blanchard-Laville (2001) propose ainsi la notion de « *holding didactique* » en référence au holding parental de Winnicott qui se résume au fait de « *sécuriser un groupe d'élèves en contenant ses émotions, pour les faire entrer en rapport avec le savoir enseigné* » (Hatchuel, 2005, 129). C'est à travers cette expérience pédagogique et dialectique plus ou moins favorable, que l'enfant peut élaborer son rapport au savoir.

### 6.3.3. Dyade parents-enseignant

« *L'accompagnement à la scolarité peut être abordé à travers les relations des parents avec l'institution scolaire, le contrôle et l'aide du travail scolaire de l'enfant et la communication parents-enfant centré sur le quotidien scolaire* » (Bergonnier-Dupuy, 2005, 10). En réalité, peu d'études ont montré les effets des relations entretenues entre la famille et l'école. Néanmoins, quelques recherches attestent de l'impact positif de la participation des familles à la vie de l'école à travers les visites ou les participations aux réunions de parents, sur la réussite scolaire de leurs enfants (Clark, 1983).

En résumé, étant donné la posture épistémologique que nous adoptons, nous proposons d'étudier la notion de rapport au savoir à travers trois dimensions qui viennent d'être mentionnées et découlent directement de notre étude de terrain : les figures du rapport au savoir, la mobilisation scolaire et l'interaction de l'enfant avec ses milieux de vie.



## CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE GENERALE

Notre recherche vise à établir un lien entre les processus éducatifs parentaux et l'élaboration du rapport au savoir chez des garçons et des filles en début de primaire en Tunisie. Notre objectif est de montrer comment la construction du rapport au savoir s'opère à travers une double dialectique entre le sujet et ses différents milieux de vie et dans les relations qu'il entretient avec les diverses institutions, plus particulièrement l'institution familiale et scolaire. Plus précisément, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : **Comment l'éducation familiale contribue-t-elle à orienter le rapport au savoir d'enfants scolarisés en 1<sup>ère</sup> année d'école primaire ? En quoi la problématique du rapport au savoir permet-elle d'aborder les liens entre éducation familiale, socialisation de l'enfant et adaptation scolaire ? Qu'en est-il des spécificités de cette thématique auprès d'enfants en début de scolarité vivant dans un contexte urbain en Tunisie ?**

Pour aborder toutes ces questions, nous allons commencer par exposer notre positionnement théorique d'après le point de vue de l'approche interactionniste selon laquelle la construction psychosociale de l'enfant passe par son intégration dans son milieu social, elle-même conditionnée par ses relations interpersonnelles. Ensuite, nous allons examiner la littérature concernant l'éducation parentale ainsi que les processus éducatifs en jeu en prenant pour exemple le cas de la famille nucléaire tunisienne. Enfin, notre argumentation abordera les enjeux de la notion de rapport au savoir dans la construction socio-familiale et intersubjective du sujet.

Nous inscrivons notre recherche dans le cadre conceptuel de la psychologie interactionniste sociale. **Comme Wallon (1952, 1959, 1963) et Vygotski (1985a), nous pensons que le développement intellectuel et le développement socio-affectif sont indissociables l'un de l'autre. L'enfant doit en effet, être appréhendé dans sa globalité.** Les processus psychologiques impliqués dans l'apprendre ne doivent pas renvoyer uniquement aux registres cognitifs, mais également aux registres affectivo-émotionnels et sociaux. **Nous concevons donc l'enfant à l'instar de Wallon (1952), comme étant un sujet doté d'une histoire originale et qui donne signification à ses actes, dans la mesure où il se réfère à des modèles auxquels il s'identifie et qui agissent eux-mêmes selon des normes sociales élaborées dans des institutions. Sa participation aux institutions passe par leur objectivation, grâce à un positionnement qui lui permettra de trouver une signification à ses engagements.** Dans

la même lignée, Malrieu (1979) et Tap (1979) ont cherché à comprendre **comment l'individu se construit entre personnalisation et socialisation dans un rapport dialectique avec les différents milieux dans lesquels il évolue.**

En construisant son identité, **l'individu va d'abord interagir avec autrui et participer aux institutions en s'identifiant à des modèles.** Ce n'est qu'une fois qu'il aura réussi à objectiver ses participations, qu'il deviendra sujet à part entière (Tap, 1979). L'approche interactionniste sociale nous a permis d'apporter un éclairage nouveau sur le développement socio-affectif de l'enfant ainsi que sur l'élaboration de son rapport au savoir. En effet, c'est en parvenant à résoudre les **crises et conflits de personnalisation** qu'il traverse que l'individu parvient à s'émanciper et à objectiver l'acte d'apprendre. C'est donc grâce à **son expérience**, qu'il va parvenir à élaborer un rapport singulier au monde, et par là-même son rapport aux apprentissages et au savoir. C'est uniquement en parvenant à confronter son point de vue à autrui dans le cadre de ses interactions avec son milieu **que le sujet devient capable de se construire dans le lien social.** Enfin, c'est par la médiation des œuvres que s'opèrent l'objectivation et l'attribution de nouvelles significations, nécessaires à l'élaboration du rapport au savoir.

Pour aborder l'éducation familiale, nous allons conjuguer l'étude de l'alliance co-parentale, des valeurs éducatives parentales et des styles éducatifs parentaux.

Par l'étude de l'alliance co-parentale, nous cherchons à repérer **les spécificités de la dynamique élaborée par les parents tunisiens autour de l'éducation de leurs enfants.** L'alliance co-parentale désigne l'aspect de la relation conjugale qui se rapporte à l'éducation des enfants et tente de saisir le degré de connivence entre les deux parents au sujet de leurs choix éducatifs, leurs objectifs éducatifs et le partage des rôles éducatifs (Kettani, 2009). Les études ayant démontré que les enfants dont les parents forment une bonne alliance co-parentale auront plus de facilité pour l'intégration des normes et valeurs à travers les différentes étapes du développement moral (McHale et al., 2002), nous pensons que l'étude de l'alliance co-parentale va nous permettre de mieux appréhender la relation du couple à travers les rôles respectifs de chacun des deux parents. L'analyse des interactions parentales va amener un regard complémentaire sur les différents processus psychologiques que nous tentons de mettre en lumière. A cet effet, Gayet (2001) souligne l'importance d'une prise en compte des

phénomènes de dissonance éducative pouvant exister entre les deux parents rendant le décryptage des messages éducatifs parentaux difficiles pour le jeune enfant.

S'agissant des valeurs éducatives parentales, nous cherchons à montrer **comment les valeurs éducatives parentales influent sur les pratiques éducatives parentales. En confrontant les styles éducatifs et les valeurs éducatives, nous allons également tenter de repérer les types de dissonances existantes entre les deux.** Durning (1995, 107) souligne le fait que l'éducation des enfants est « *une pratique sociale finalisée qui associe des valeurs éducatives, des représentations relatives à l'action à mettre en œuvre et des pratiques effectives en direction des enfants élevés* ». Cela montre tout l'intérêt mais aussi la complexité de saisir la dynamique familiale dans son ensemble et d'aborder le problème selon une approche compréhensive. En Tunisie, traditionnellement, les systèmes de valeurs reposent sur des modèles régis par la tradition et les référents religieux. Cependant, les changements subis par la société tunisienne et l'augmentation des taux de scolarisation, ont largement impacté les conceptions de l'éducation et donc le système de valeurs, plaçant les parents dans un positionnement ambigu face à l'enfant (Ben Salem, 2009 ; Mahfoudh-Draoui et al., 2000). Mais au-delà des contradictions propres à la famille, il s'agit également **de comprendre comment l'enfant élabore un système de valeurs qui découle de l'interstructuration entre l'institution familiale et scolaire.** La construction identitaire étant jalonnée par les crises et conflits, il s'agit dès lors pour l'enfant de construire un système de valeurs selon ses propres expériences.

Concernant les styles éducatifs, **nous tenterons de déterminer quelles en sont les spécificités, et de quelle manière les différents styles éducatifs peuvent influencer le rapport au savoir du sujet.**

Dans la littérature, Il existe bon nombre de travaux sur les styles éducatifs selon les approches, qu'elles soient structurelles (Reuchlin, 1972 ; Pourtois & Desmet, 1980, Lautrey, 1980 ; Maccoby, 1980 ; Mahfoudh Draoui et al., 2000) ou interactionnistes (Marieu, 1969 ; Leichter, 1978 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Peterson & Rollins, 1987 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 1997). Pour notre part, nous nous positionnons selon cette dernière approche, puisqu'elle implique la prise en considération d'une dynamique au niveau des relations entre les divers acteurs ou institutions éducatifs.

Se basant sur une étude empirique, Malrieu et al. (1969) ont identifié quatre styles éducatifs : sévère, couveur, laisser-faire et stimulant. Cette classification a ensuite été reprise par les membres de l'équipe 3 du laboratoire toulousain PDPS et plus particulièrement par Prêteur, Lescarret et Beaumatin (1992). Et bien que Mahfoudh-Draoui et al. (2000) aient déjà réalisé une étude sur les typologies des familles tunisiennes dont l'objectif était d'identifier les styles éducatifs, nous avons choisi de nous référer plutôt aux travaux de Malrieu et al. (1969). Les raisons qui ont motivé ce choix sont d'une part une concordance entre ce modèle et notre positionnement théorique et d'autre part une conception beaucoup plus proche du terrain étant donné que l'étude de Malrieu et al. (1969) repose sur des données empiriques.

Par ailleurs, nous inscrivant dans une perspective interactionniste, nous accordons une grande importance à la manière dont les enfants perçoivent l'éducation de leurs parents et nous nous demandons **s'il existe un écart entre les pratiques éducatives telles qu'elles sont conçues et mises en œuvre par les parents et la manière dont les enfants les perçoivent ?** Dans ce sens, les travaux de Montandon se sont principalement intéressés au sens que les enfants attribuent à leur éducation et montrent que *« l'expérience éducative familiale a certainement quelque chose à faire avec la manière dont ils investissent les apprentissages scolaires et les finalités qu'ils leur assignent »* (Montandon, 1997, 219). L'auteur, bien qu'elle réussisse à établir des relations entre les pratiques éducatives et leur perception chez les enfants, conclut que *« chez les enfants, il n'existe pas de rapport idéal à l'éducation familiale qui produise les bons ou les mauvais élèves »* (Montandon, 1997, 221). Nous partageons cette idée car il nous semble que seule une lecture non linéaire des phénomènes permet d'appréhender les interactions entre les parents et leurs enfants.

De fait, il est établi aujourd'hui qu'une multitude de facteurs et de causes influent sur l'adaptation scolaire. Le poids de ces facteurs varie selon les orientations théoriques, mais nous savons aujourd'hui qu'ils peuvent être individuels (cognitifs ou conatifs), familiaux, socio-environnementaux ou institutionnels (Bergonnier-Dupuy, 2005). Pour nous, c'est justement cette interaction entre ces différents facteurs qui sera déterminante dans la scolarité de l'enfant.

Les recherches en sciences de l'éducation (Charlot et al., 1992 ; Rochex, 1995 ; Mosconi et al., 1996) et en sociologie de l'éducation et de la famille (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 1997) ont tenté d'appréhender les interactions entre les processus de socialisation et de personnalisation et le rapport au savoir, alors que les psychologues se sont

surtout intéressés à la recherche de relations entre caractéristiques familiales et indicateurs de réussite et d'adaptation scolaires (Espéret, 1975 ; Pourtois, 1979 ; Pourtois & Dupont, 1985 ; Lautrey, 1980 ; Rondal, 1983). Plusieurs facteurs influent sur la scolarité de l'enfant. Selon Gayet, « *la rentabilité scolaire ne dépend directement ni de la classe sociale d'origine, ni du sexe mais résulte d'abord de la stratégie éducative pratiquées par la famille* » (1995, 65). Il a néanmoins déjà été établi que la stratégie éducatives pratiquée par la famille dépend du milieu socio-économique (Pourtois, 1979, Lautrey, 1980 ; Palacio-Quintin, 1989 ; Verquerre, 1991) et du sexe de l'enfant (Vouillot, 1986 ; Zazzo, 1993 ; Mosconi, 1998, 1999 ; Rouyer, 2007; Rouyer et al., 2011). Ces deux postulats contradictoires en apparence, sont à l'origine de notre questionnement sur la nature des liens qui existent entre le milieu familial et l'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant. En effet, nous pensons que seule une étude des interactions entre le sujet et son milieu, et notamment les caractéristiques du milieu socio-économique, permet d'appréhender son mode de construction identitaire et par là-même son rapport au monde et au savoir. C'est en parvenant à dépasser les conflits que le sujet parvient à s'émanciper. De fait, la construction identitaire du sujet implique son dépassement (ou pas) des différentes situations auxquelles il est confronté.

**Dès lors, nous nous demandons quels sont les processus psychologiques élaborés dans les milieux familial et scolaire et mis en œuvre pour construire le rapport au savoir des sujets, et quels en sont les spécificités ?**

À l'âge de l'entrée à l'école, les enfants-élèves sont encore largement imprégnés du milieu familial et découvrent le milieu scolaire. Cette étape importante est marquée par la construction du système de valeurs de l'enfant grâce au contact avec les œuvres dans le travail scolaire, en fonction de la manière dont elles sont signifiées par les autres. Par cette signification des œuvres et du travail donnée par les autres, aussi bien dans la famille qu'à l'école s'organisent « *des conduites scolaires réussies, de la formation des aptitudes intellectuelles et de la structuration de la personnalité* » (Mairie, 1979, 187). L'enfant, selon la signification accordée à sa réussite ou son échec par ses parents ou maîtres, construit la signification du travail scolaire. En effet, nous pensons que c'est grâce à l'étude des processus de socialisation et de personnalisation de l'enfant évoluant dans différents milieux de vie (familial et scolaire) que nous pourrions saisir la complexité des liens entre les styles éducatifs et l'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant. Car il s'agit d'un processus dynamique complexe et non d'une action qui produit un effet linéaire, c'est « *un ensemble de phénomènes,*

*dont on doit concevoir la dynamique, non pas en terme de linéarité déductive, mais en termes de pluralité constructive » (Charlot et al., 1992, 33).*

Mosconi (1996), qui affirme que c'est grâce à l'étude des processus intrapersonnels mais aussi interpersonnels, groupaux et socioculturels que l'on peut comprendre comment l'individu construit son rapport au savoir, ainsi que Rochex (1995, 2002) qui avance que le rapport au savoir « *s'enracine dans les modes de socialisation familiale, dans les habitus, les pratiques et les valeurs qui ont cours dans les différents milieux sociaux et les différentes constellations familiales* » (Rochex, 2002, 2), accordent de l'importance à la genèse du rapport au savoir dans le milieu familial. Mais aucun de ces deux auteurs n'analyse le milieu familial selon les processus éducatifs. Pour notre part, nous pensons que grâce à la contribution de Malrieu à l'étude des milieux familiaux (Malrieu et al., 1969), il est possible de saisir les phénomènes de consonance et de dissonance entre l'école et la famille et d'analyser la nature des phénomènes à l'origine de l'élaboration du rapport au savoir chez les élèves.

**Nous cherchons à comprendre comment s'élabore le rapport au savoir chez les jeunes élèves et pourquoi certains élèves en viennent à élaborer tel ou tel type de rapport au savoir ?**

Les deux équipes de recherche du CREF et d'ESCOL ont largement abordé la question du rapport au savoir traitant particulièrement de la question de l'apprendre. Les premiers évoquent « *le sens de l'expérience scolaire* » des enfants (Charlot et al. 1992, 1999 ; Rochex, 1992 ; Bautier et al. 1998) et les seconds traitent de « *leurs pratiques de savoir* » (Beillerot et al., 1996 ; Mosconi et al., 2000). Les travaux de l'équipe 3 du laboratoire PDPS ont également abordé la question : Prêteur & Villatte (2008) ont contribué à expliquer comment les différentes formes de rapport au savoir, sur le plan épistémique et identitaire catégorisent les enfants de CP. Dans ce contexte, notre étude vise à contribuer à enrichir la notion de rapport au savoir par l'étude des interactions entre les sujets et leurs milieux de vie selon l'approche interactionniste sociale développée par Wallon et Malrieu. Nous nous donnons pour objectif d'élaborer une formalisation du concept de rapport au savoir auprès des jeunes enfants amorçant leur scolarité élémentaire.

**Mais comme beaucoup d'auteurs qui ont traité du rapport au savoir, nous nous sommes heurtée à la difficulté d'opérationnaliser le concept de rapport au savoir?**

En effet, aborder la notion du rapport au savoir conduit à rencontrer des difficultés d'opérationnalisation du concept. Cette difficulté est due essentiellement à la volonté des auteurs qui ont abordé cette question de considérer le sujet dans sa singularité et en tant qu'individu avec une trajectoire scolaire en même temps que le sujet en développement. En effet, s'il est possible de repérer les phénomènes les plus importants ayant un impact sur la trajectoire scolaire, il n'est pas toujours possible d'en mesurer le poids. Les travaux sur le rapport au savoir se sont donc heurtés à la difficulté d'opérationnalisation de ce concept (rapport à l'apprendre pour Charlot (1997) ; sens de l'expérience scolaire pour Rochex (1995)), car le caractère formel de la définition la rend peu opératoire (Charlot, 1997). Rochex (2000) reprend cette critique au sujet du caractère trop large de la notion : « *la large définition que Bernard Charlot donne du rapport au savoir, si elle peut contribuer à dessiner un vaste programme de recherches ne s'avère difficilement opératoire en tant que telle pour élaborer et conduire un travail de recherche particulier ou n'aboutisse à lui assigner un objectif démesuré* » (op. cit., 153). C'est pourquoi Bautier et Rochex (1998) préfèrent parler de l'expérience scolaire des élèves. Il s'agit en effet de saisir, selon les modes d'interprétation, le sens que les élèves donnent à leur scolarité. Beillerot (1996) distingue de son côté les concepts "flous" qui servent souvent à interpréter et à donner du sens et les concepts qui ont directement une utilité méthodologique. Il range le rapport au savoir parmi les premiers : de tels concepts sont irremplaçables parce qu'aucun autre ne peut leur être substitué mais ne peuvent devenir opératoires que s'ils font l'objet d'une réduction ou d'un choix méthodologique. Ce n'est qu'en essayant de construire la dynamique du sujet qu'on peut tenter de comprendre la réussite ou l'échec scolaire en tant que processus.

Les définitions que nous venons de présenter ne débouchent pas sur une opérationnalisation univoque. Dans la mesure où elles objectivent des relations et des processus plus que des entités fixes, on peut s'attendre à ce que leur opérationnalisation diffère selon les spécificités des populations étudiées et les méthodes de recueil des données. Pour notre part, nous avons fait un choix d'opérationnalisation qui sera développé sous trois points dans ce qui suit :

Premièrement, et en adéquation avec l'âge des enfants, nous avons choisi d'opérationnaliser le concept de rapport au savoir à travers les 3 dimensions identifiées par l'équipe du laboratoire PDPS de Toulouse : le rapport épistémique, le rapport externalisé et le rapport utilitaire au savoir. Bien que la méthode de catégorisation des figures du rapport au

savoir puisse faire l'objet de critiques, nous l'avons adoptée car, d'une part, nous allons la compléter par d'autres types d'analyse et d'autre part, nous inscrivons notre recherche dans une approche compréhensive basée sur une méthode inductive qui laisse une large part à l'interprétation.

Deuxièmement, nous allons tenter de montrer que du type de rapport au savoir, il va découler un investissement scolaire particulier chez l'enfant, et notamment à travers une activité, qui se traduit par la mobilisation ou la démobilisation scolaire (Charlot, 1997). De fait, nous retiendrons comme Prêteur & Fondeville (2001) et Prêteur et Villatte (2008) le processus de (dé)mobilisation scolaire comme étant l'une des manifestations du rapport au savoir. Selon ces auteurs, il existe un lien entre rapport au savoir et mobilisation scolaire chez les enfants. En effet, la mobilisation scolaire met l'accent sur l'implication active du sujet, puisque le sens que l'élève accorde à ses activités va l'amener à se subjectiver. Nous avons défini deux types de mobilisation scolaire. « *La mobilisation subjective* », qui renvoie à la capacité du sujet à se subjectiver dans son expérience scolaire et « *la mobilisation cognitive* » qui renvoie à la capacité du sujet à articuler des verbes actifs à des expressions qui se réfèrent aux situations d'apprentissage.

Troisièmement et en adéquation avec notre posture théorique interactionniste sociale (Wallon, 1959 ; Malrieu, 1969, 1979, 1988, 1999), nous considérons que le rapport au savoir se construit dans une dialectique inter-relationnelle. Il s'agit de saisir la complexité des relations entre le sujet et ses milieux de vie dans un processus inter-personnel d'intégration, tout en le considérant comme principal acteur de son développement (Courtinat-Camps & Prêteur, 2011). Suivant cette logique, nous allons tenter d'étudier les interactions sociales dans les milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant : Dans le milieu familial à travers l'étude des dyades père-mère (alliance co-parentale) et parents-enfant ; et dans le milieu scolaire à travers l'étude des dyades élève-enseignant et parents-enseignant.

**Comme nous venons de le voir, la nature de notre objet de recherche rend difficile son opérationnalisation. C'est pourquoi nous pensons qu'il importe de bien expliciter les spécificités du Contexte de notre étude.**

Nous avons choisi de mener notre étude en Tunisie, dans un contexte socio-politique particulier. Cependant, il importe de préciser que notre recherche ne s'inscrit pas dans une

optique de comparaison interculturelle mais tente d'articuler les spécificités du milieu tunisien avec les dimensions étudiées. Si les études déjà réalisées en France ou ailleurs permettent de saisir une réalité subjective et singulière du sujet, nous pensons qu'il en va de même pour notre étude en Tunisie. Le choix du contexte a donc largement influencé notre problématique. En effet, la question de la différenciation genrée dans l'éducation familiale nous est rapidement apparue comme essentielle à traiter en contexte arabo-musulman. Avec un taux d'alphabétisation de 96 % pour les hommes et 92 % pour les femmes aujourd'hui en Tunisie, **nous nous sommes demandée si on éduquait les filles et les garçons de la même manière.** Certains auteurs tunisiens affirment qu'il existe des différences dans les processus de socialisation des filles et des garçons (Ben Salem, 2009) mais le débat sur l'égalité des sexes reste ouvert, et les différences existent notamment dans d'autres contextes comme celui de la France (Rouyer, 2007). Dans ce sens, nous pensons que la comparaison entre les deux contextes pourrait apporter des éclairages nouveaux sur la question.

Afin de délimiter notre champ de recherche, nous avons centré notre étude sur un échantillon de jeunes élèves et leurs familles vivant dans un milieu urbain à Tunis. Trois raisons nous amènent à cela : d'abord parce que les différences dans les modes de vie entre le milieu urbain et le milieu rural en Tunisie sont importantes (Bousnina, 1991 ; Sethom, 1992 ; Ben Salem, 2009). Ensuite, parce que les familles nucléaires qui font l'objet de notre étude sont largement plus représentées dans les villes et notamment dans la capitale (Ben Salem, 2009). Enfin, comme nous l'indiquent les données démographiques les plus récentes, la Tunisie a un taux d'urbanisation de 65%, donc largement majoritaire (Courbage & Todd, 2007). Notre étude, qui tente de repérer les spécificités du contexte tunisien, s'est donc intéressée plus particulièrement à ce terrain.

L'émergence des familles nucléaires en Tunisie s'explique par la coexistence de trois facteurs : le recul de l'âge du mariage (on se marie quand on devient indépendant financièrement) et la baisse de la différence d'âge entre les époux ; la diminution de la taille des familles conjugales (avec un indice de fécondité actuel de 2 enfants par femme) et enfin, le développement de stratégies mises en œuvre par les époux pour préserver leur autonomie (avec l'émergence des habitats de proximité). Le développement des familles nucléaires en Tunisie débuta dès 1930 et s'est fait progressivement du milieu urbain vers le milieu rural. Le recensement de 1994 fait état de 87% de familles nucléaires contre 13% de familles polynucléaires (Ben Salem, 2009).

## **Nous nous demandons alors quelle est la nature des interactions au sein-même de ces familles nucléaires vivant en milieu urbain ?**

En Tunisie, les travaux font valoir un partage équitable des rôles éducatifs parentaux. En effet, le 13 décembre 2010, à l'occasion d'une conférence ayant pour thème "*La famille tunisienne...défis et aspirations*", co-organisée par l'Organisation Tunisienne de l'Education et de la Famille (OTEF), la Ministre des Affaires de la femme, de la famille, de l'enfance et des personnes âgées, a souligné que « *la famille tunisienne a connu, durant les deux dernières décennies, une nette évolution au niveau de la structuration et de la répartition des rôles* ». On peut lire sur le site internet du ministère les conclusions suivantes : « *ces résultats reflètent l'attachement aux valeurs d'égalité et de partenariat entre homme et femme, partant de la conviction que l'éducation des jeunes générations demeure une responsabilité commune entre les deux parents dans le cadre du partage équitable et équilibré des rôles* ». Cela illustre bien la difficulté en Tunisie à traiter de la question de l'éducation familiale. En effet, cette question semble être l'apanage de la politique de l'Etat qui, à travers les différentes études réalisées vise à mettre en avant la modernité de la Tunisie en matière d'égalité homme-femme. Or, les données du terrain nous montrent une toute autre réalité : celle d'un rôle de l'éducation des enfants quasiment toujours imputée à la mère.

Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer : contexte socio-politique et culturel particulier, posture théorique et spécificités des concepts étudiés, nous avons choisi de mener notre étude selon une approche qualitative qui s'inscrit dans une démarche d'analyse scientifique inductive pour déboucher sur des théories interprétatives (Santiago-Delfosse & Rouan 2001). Le recours à cette méthode se justifie par notre volonté de saisir les processus inter-subjectifs et singuliers mis en œuvre par le sujet dans l'élaboration de son rapport au savoir et par notre position de chercheur qui se veut proche du « terrain ». Notre objectif sera alors de comprendre ce qui donne sens aux événements qui jalonnent la vie du sujet et d'identifier les processus qui structurent son histoire. Enfin, nous avons souhaité objectiver nos pistes d'interprétation afin d'analyser suivant les spécificités du milieu (de la sphère politique et sociale à la sphère familiale) la dynamique du sujet.

Nous avons choisi de ne pas avoir recours à des hypothèses préétablies qui seraient utilisées comme guide pour procéder à l'analyse. Comme Henry et Moscovici, nous privilégions « *les procédures exploratoires où le cadre d'analyse n'est pas fixé* » et où « *l'on*

*part de la mise en évidence des propriétés des textes* » (cités par Bardin, 1977,129). Les deux auteurs nomment « *procédures d'exploration* » les techniques systématiques et automatiques (comme c'est le cas dans les traitements informatiques) qui vont nous permettre dans un premier temps d'établir les relations entre les différentes dimensions étudiées, avant de procéder dans un deuxième temps à l'analyse des formes de rapport à l'école et à l'apprendre des sujets.

**Néanmoins, notre méthode d'investigation vise à examiner le bien fondé de l'hypothèse générale suivante :**

Conformément au modèle de l'interactionnisme social, la dynamique des relations familiales, de par sa complexité, infléchit la forme du rapport au savoir élaboré par les garçons et les filles en début de scolarité primaire en Tunisie, dans un contexte urbain.

La dynamique éducative entre les membres de la famille est élargie et restructurée par la dynamique éducative scolaire et la forme du rapport au savoir et à l'école élaboré par les garçons et les filles peut être modulée par la nature et la qualité des relations instaurées avec l'enseignant(e).

La construction du rapport au savoir chez l'enfant-élève en début de primaire relève de l'interstructuration entre le milieu familial et le milieu scolaire à différents niveaux : au niveau intrapsychique (de l'élève, du parent et de l'enseignant) ; au niveau relationnel (vertical : adulte(s)-enfant et horizontal : enfant-pairs) et au niveau institutionnel (la Famille et l'École).

**Cette hypothèse sera réexaminée par la suite selon notre démarche inductive exploratoire sur la base des analyses de contenu et des études de cas. Elle devra nous permettre de déboucher sur l'élaboration d'un modèle explicatif à propos de la construction du rapport au savoir et à l'école chez des enfants-élèves, en début d'école primaire en Tunisie, situés dans un contexte urbain.**

## **DEUXIEME PARTIE : DISPOSITIF DE RECHERCHE**

### **CHAPITRE 5 : PRESENTATION DU PARADIGME EXPERIMENTAL ET EXPOSE DES DIMENSIONS ETUDIEES**

Le cadre général de notre recherche s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes étudiés. Etant donné les spécificités de notre objet de recherche et de notre posture théorique, seule une démarche compréhensive nous semble adaptée. Nous pensons comme Bourdieu que les objets ne sont pas « *objectifs* » mais interdépendants entre eux. Autrement dit, « *dans le paradigme de compréhension, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur* » (Mucchielli, 2009, 28). Plus concrètement, l'approche compréhensive cherche à saisir la singularité du sujet jusque dans ses contradictions en prenant en compte ses motivations, ses intentions, ses valeurs et ses croyances. Elle va utiliser entre autres des méthodes d'investigation cliniques, dans une démarche interprétative.

Pour une meilleure compréhension des phénomènes étudiés, nous allons donc combiner deux types d'analyse des données. Nous nous référons à Van der Maren (1995) qui associe les méthodes qualitatives à une démarche inductive exploratoire afin de déboucher sur des théories interprétatives et perspectives. Il affirme que les études en éducation peuvent difficilement être « *vérificatoires* » et se plier aux exigences d'une démarche quantitative. Si une telle recherche veut prendre en compte les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle est nécessairement exploratoire-compréhensive. Cela revient à dire pour reprendre les propos d'Erickson qu'en « *sciences humaines, la recherche de principes universels, au sens d'applicables à tous les humains, est une activité vaine et vouée à l'échec* » (Erickson, 1986)<sup>14</sup>

En concordance avec notre choix d'opter pour une démarche qualitative, nous avons eu recours à la méthode d'induction analytique. C'est une « *démarche d'analyse scientifique dont la base repose sur des études de cas* » (Znaniecki, 1934)<sup>15</sup>. Cette méthode découle d'une dialectique qui consiste à confronter une hypothèse explicative, dans un cadre conceptuel déterminé, à l'étude de cas (Mucchielli, 2009). De Singly explique que « *le mouvement de*

<sup>14</sup> Cité par Goyotte et Boutin (1997, 64).

<sup>15</sup> Cité par Mucchielli (2009, 116).

*pensée dans ce type de démarches, privilégie le cheminement des constatations particulières, tirées d'observations de terrain, vers les concepts généraux et les lois qui les expliquent. Ce mouvement inductif repose bien évidemment sur des connaissances préalables et une expérience personnelle qui permettent l'analyse et le dépassement de la simple description des faits observés* » (De Singly, 1992, 33). Il ajoute que ce genre de démarche ne se prête pas à tous types de recherches mais plus particulièrement à des recherches ayant pour objet des typologies ou des modèles explicatifs.

Notre démarche de traitement des données recueillies se déclinera sous deux parties. Une première partie consiste en une analyse de contenu des entretiens menés auprès des 34 sujets. Elle reposera sur le calcul des fréquences d'apparition des catégories qui auront été définies au préalable selon notre objectif de recherche. La deuxième partie s'appuiera sur des études de cas. Elle permettra d'appréhender la singularité de chacun des sujets et de recouper grâce au processus de triangulation les différents éléments recueillis. La stratégie de triangulation devrait alors permettre d'objectiver des pistes d'interprétation en corroborant différentes sources de vérification (Mucchielli, 2009).

Avant de procéder à l'analyse des données, nous allons présenter un exposé des différentes dimensions étudiées.

## **1. Les dimensions principales**

Ce sont les dimensions qui font l'objet de la recherche et qui figurent dans la problématique et l'hypothèse générale. Nous allons nous intéresser particulièrement à l'étude du milieu familial et scolaire du fait de son importance en tant que milieu favorisant les interactions précoces et donc ayant un fort impact sur les processus de socialisation de l'enfant (Pourtois et Desmet, 1989). Il nous semble également important de mettre en avant les spécificités culturelles du contexte tunisien dans sa singularité.

### **1.1. L'éducation familiale**

L'éducation familiale apparaît comme étant une dimension primordiale dans l'étude des phénomènes de réussite scolaire. En effet, si le rôle de l'école est incontestable, il semble qu'elle « ne fait que reconnaître la qualité d'un développement construit en dehors d'elle, à travers la socialisation du milieu familial » (Pourtois, 1989, 77). Nous avons opérationnalisé le

concept d'éducation familiale par l'étude des valeurs éducatives parentales, l'analyse de l'alliance co-parentale et l'identification des différents styles éducatifs parentaux.

### 1.1.1. Les valeurs éducatives parentales

Dans ses travaux, Durning (1995) souligne le fait que l'étude « *des pratiques* » ou styles éducatifs est indissociable de l'étude des valeurs éducatives. Lorsque ces valeurs concernent l'éducation, elles sont nommées « *valeurs instrumentales d'éducation ou valeurs éducatives* » (Terrisse et Trottier, 1994). L'intérêt de l'étude des valeurs éducatives repose sur le fait qu'elles véhiculent la transmission sous différentes formes (morales, religieuses, politiques, etc.) selon les contextes socio-historiques et politiques particuliers (Verquerre, 1989 ; Percheron, 1991 ; Terrail, 1995).

En premier lieu, nous avons abordé les valeurs éducatives parentales sous trois angles :

- Les principes éducatifs ;
- Les objectifs éducatifs ;
- Les attentes des parents.

En deuxième lieu, nous avons procédé à une analyse des valeurs éducatives parentales selon la catégorisation de Verquerre (1989) :

- Les valeurs qui rendent compte d'un contrôle externe (un enfant honnête, propre, bon élève, bien éduqué) ;
- Les valeurs qui rendent compte d'un contrôle interne (un enfant curieux, autonome, ambitieux) ;
- Les valeurs indépendantes de tout contrôle (un enfant heureux, épanoui).

### 1.1.2. L'alliance co-parentale

Elle désigne l'aspect de la relation conjugale se rapportant à l'éducation des enfants et le degré d'entente entre les parents concernant l'éducation de leurs enfants. Nous avons choisi d'étudier la dimension de l'alliance co-parentale car nous pensons que cette dimension revêt une grande importance dans la mesure où le couple parental met en commun des objectifs éducatifs. En effet, les enfants dont les parents forment une bonne alliance co-parentale, auront plus de facilité pour l'intégration des normes et valeurs à travers les différentes étapes du développement moral (McHale et al., 2002 ; Kettani, 2009).

A partir des travaux de MacHale (2002), nous avons abordé l'alliance co-parentale sous l'angle des dimensions suivantes :

- Présence de communication au sein du couple ;
- Degré d'accord dans le couple concernant l'éducation des enfants ;
- Mise en commun des objectifs éducatifs ;
- Partage d'une vision commune de l'enfant ;
- Perception du rôle parental et l'implication du conjoint.

### 1.1.3. Les styles éducatifs parentaux

Les travaux sur les styles éducatifs parentaux ont permis aux psychologues une meilleure compréhension des effets de l'éducation familiale sur le développement de l'enfant. Sur cette question, la littérature est abondante, mais nous avons choisi selon notre posture théorique de nous référer aux travaux de Malrieu et al. (1969). Les auteurs ont distingué quatre styles éducatifs parentaux basés sur la combinaison des deux caractéristiques : sécurité et loi.

- le style Rigide « trop de loi et peu de sécurité » ;
- le style Couveur « pas de loi et trop de sécurité » ;
- le style Laisser-faire « pas de loi et pas de sécurité » ;
- le style Stimulant « présence équilibrée de loi et de sécurité ».

## 1.2. Le Rapport au savoir

Selon cette définition de Bernard Charlot, « *le rapport au savoir est une relation de sens engendrée et nourrie par des mobiles qui s'enracinent dans la vie singulière et sociale, mais elle est aussi relation à un savoir que l'enfant, pour se former, doit s'approprier de façon efficace* » (1992, 124). Pour notre part, nous nous sommes particulièrement intéressée au rapport au savoir chez des enfants à l'âge de l'entrée à l'école primaire, car nous pensons que cette première confrontation entre milieu familial et milieu scolaire est déterminante. En effet, l'étude du milieu familial et scolaire du fait de leur importance en tant que milieux favorisant les interactions précoces, a un fort impact sur les processus de socialisation de l'enfant (Pourtois et Desmet, 1989). Certains auteurs se sont également intéressés à l'étude du rapport au savoir, à l'école et à l'apprendre à cette période du développement (Prêteur et Louvet-Schmauss, 1993 ; Prêteur et Vial, 1998 ; Prêteur et Fondeville, 2001 ; Brossais, 2003 ; Prêteur et Villate, 2008 ; Prêteur, Hugon et Villate, 2009).

En tenant compte de la complexité du concept, nous avons opérationnalisé le rapport au savoir par la catégorisation des différentes figures du rapport au savoir, le type de mobilisation scolaire et enfin l'étude des interactions entre élèves/enseignants/parents.

### 1.2.1. Les figures du rapport au savoir

A partir des recherches empiriques menées par l'équipe 3 du laboratoire PDPS et qui reposent sur des données recueillies sur le terrain, nous avons utilisé trois des quatre figures du rapport au savoir identifiées par l'équipe toulousaine : le rapport épistémique, le rapport identitaire et le rapport utilitaire au savoir. Pour ce faire, nous avons utilisé une grille qui appréhende le rapport au savoir sous certains angles : les mobiles qui incitent l'enfant à venir à l'école, le sens qu'il confère à l'acte d'apprendre, les facteurs auxquels il attribue son échec ou sa réussite, le désir d'apprendre, l'identification des fonctions du savoir, etc.

Selon les spécificités de notre corpus, nous avons opérationnalisé les modalités des figures du rapport au savoir comme suit :

Rapport Epistémique	Rapport Externalisé	Rapport Utilitaire
Aime beaucoup venir à l'école	Vient à l'école pour des motifs externes aux apprentissages	Aime bien venir à l'école
Donne un sens aux apprentissages	Ne donne pas de sens aux apprentissages	Donne un sens « utilitaire » aux apprentissages
Reconnaît la fonction socioculturelle du savoir	Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir
S'auto-évalue positivement	S'auto-évalue négativement	S'auto-évalue moyennement
Attribue une cause interne à ses échecs/réussites	Attribue une cause externe à ses échecs/réussites	Attribue une cause externe à ses échecs/réussites
Adopte une position active dans les apprentissages	Inscrit l'acte d'apprendre en référence à la norme sociale	Adopte une position passive dans les apprentissages
Elabore des projets d'avenir médiatisés par le savoir	Investit peu les projets d'avenir en lien avec le savoir	Repère un rôle flou du savoir dans les apprentissages
Fait référence à une méthodologie pour apprendre	Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés	N'a pas recours à une méthode précise pour apprendre
Montre de la curiosité et un désir d'apprendre	Apprend pour faire plaisir à ses parents/enseignants	Va à l'école pour avoir un diplôme/travail

Tableau 1 : Modalités des figures du rapport au savoir

### 1.2.2. La mobilisation scolaire

Selon Prêteur et Fondeville (2001), il existe un lien entre rapport au savoir et mobilisation scolaire chez les enfants d'école élémentaire. Ainsi, selon ces auteurs, apprendre signifie d'abord donner du sens aux activités d'apprentissage, à travers l'activité de subjectivation, mais également au niveau du degré d'implication cognitive dans l'acte d'apprendre. A partir d'une approche empirique, nous avons repéré deux modalités dans la mobilisation des sujets (la mobilisation subjective et la mobilisation cognitive) ainsi que des éléments de démobilitation.

**La Mobilisation Subjective.** Elle renvoie à « *la capacité d'un enfant à se subjectiver dans son expérience scolaire, c'est-à-dire à se situer comme sujet par rapport au savoir* » (Prêteur et Villate, 2008, 5).

**La Mobilisation Cognitive.** Elle renvoie à « *la capacité d'un enfant à articuler des expressions globales à des expressions spécifiques qui se réfèrent aux situations d'apprentissage* » (Prêteur et Villate, 2008, 5).

**La (Dé) mobilisation ou Absence de Mobilisation.** Compte tenu de l'âge des enfants, nous définissons la démobilitation par l'absence de mobilisation. Il ne s'agit pas d'une véritable démobilitation, dans le sens d'une rupture avec l'école mais plutôt d'une non-mobilisation par des évocations de contenus non liés aux apprentissages et des références à des exigences scolaires qui reposent davantage sur une norme sociale que sur un véritable investissement de la part du sujet.

### 1.2.3. Les Interactions avec le milieu

Selon la posture théorique dans laquelle nous inscrivons notre recherche, nous concevons le concept de rapport au savoir comme une forme de rapport au monde. En effet, il faut réfléchir ce rapport en termes de relation interactionniste entre le sujet et son milieu et non subissant son influence (Malrieu, 1976). Par conséquent, nous pensons qu'il est essentiel d'appréhender ce rapport à travers les différents milieux de vie de l'enfant, à savoir la famille et l'école et aussi à travers l'étude des différentes relations que le sujet entretient avec autrui.

Afin d'appréhender le processus de socialisation du sujet, nous proposons donc d'étudier ses interactions au travers des dyades suivantes : Parent / Enfant ; Instituteur / Elève ; Instituteur / Parent.

**L'étude de la dyade Parents-Enfants a été abordée selon les axes suivants :**

- les activités parentales pratiquées avec l'enfant :
  - o activités de loisirs ;
  - o accompagnement à la scolarité.
- la perception de l'enfant des attentes parentales vis-à-vis de l'école ;
- les figures identificatoires.

**L'étude de la dyade Elève-Enseignant a été abordée selon les axes suivants :**

- l'identification de la fonction de l'enseignant par l'élève ;
- l'identification de la nature de la relation par l'enseignant ;
- la perception de la nature du rapport au savoir de l'élève par l'enseignant.

**L'étude de la dyade Parent-Enseignant a été abordée selon les axes suivants :**

- la perception de la nature de la relation parent-enseignant par l'enseignant ;
- la perception de la qualité de l'accompagnement scolaire parental par l'enseignant.

**1.3. Le genre**

L'étude des pratiques éducatives ne saurait faire l'économie d'une différenciation selon le genre. En effet, nous pensons que la dimension genre interfère largement dans la manière dont les parents éduquent leurs enfants. De fait, les parents ont des perceptions et des projections différentes de leurs enfants selon qu'ils sont garçons ou filles et les attitudes des enfants sont plus influencées par les attitudes parentales sur leurs capacités que par leurs propres performances (Parsons et al., 1982 ; Mosconi, 1999 ; Rouyen, 2007 ; Rouyer et al. 2011). Cette dialectique semble fortement jouer dans l'investissement scolaire de manière générale et plus particulièrement dans la construction de leur rapport au savoir.

Par conséquent, nous avons procédé à des analyses différentielles selon le sexe :

- o soit le sujet est une fille ;
- o soit le sujet est un garçon.

### **1.3.1. Le milieu socio-économique et culturel**

L'étude de la famille implique la prise en considération d'un certain nombre de variables socioculturelles et économiques, telles que les caractéristiques structurelles de la famille, son milieu social, sa composition, etc. (Pourtois, 1979 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Lautrey, 1980 ; Gayet, 2004). En effet, Les différences de finalités et valeurs éducatives entre parents de divers milieux sociaux impliquent des variations dans les méthodes pédagogiques.

Il ne s'agit pas dans la présente étude d'appuyer la théorie du déterminisme social en mettant en rapport le milieu socio-économique des parents et leurs styles éducatifs, mais bien de tenter de mieux comprendre le fonctionnement du milieu familial dans lequel vit l'enfant. Nous avons délibérément réduit l'impact de cette dernière dimension car notre intérêt porte particulièrement sur la socialisation différenciée selon le genre en Tunisie, dans un contexte arabo-musulman.

Toutefois, nous avons discriminé notre corpus de familles selon le milieu socio-économique. Nous avons alors identifié deux catégories :

- le milieu socio-économique et culturel défavorisé-moyen
- le milieu socio-économique et culturel moyen-favorisé

## **2. Les dimensions invoquées :**

Ce sont les dimensions qui ont un impact sur l'interprétation des résultats de la recherche et qui sont propres à la population étudiée. Dans la présente étude, il s'agit des dimensions suivantes :

### **2.1. Le contexte sociopolitique : la Tunisie**

Depuis l'indépendance du pays, la famille tunisienne vit des bouleversements importants jusque dans sa structure profonde (Courbage & Todd, 2007 ; Ben Salem, 2009). Notre recherche s'inscrit dans ce contexte puisqu'elle a lieu en Tunisie. Si nous tentons d'explorer des mécanismes psychologiques dits « universels », il nous semble important de prendre la pleine mesure du poids des variables sociales, culturelles et anthropologiques dans l'interprétation de nos résultats.

## 2.2. Le niveau scolaire des enfants

C'est la première année de confrontation à l'école et elle correspond au dépassement de la crise œdipienne et à l'installation de la période de latence et des formations réactionnelles, permettant à l'enfant d'accéder aux apprentissages à travers les processus de sublimation des pulsions anales. Si en Tunisie, il existe des formes d'accueil des enfants en pré-scolaire diversifiées comme les Kotteb,<sup>16</sup> ou les jardins d'enfants (Boukadida, 2008), la véritable phase de socialisation commence avec l'entrée de l'enfant à l'école, puisque cet événement va entièrement bouleverser la vie de la famille en structurant les temps des repas et du coucher (Ben Salem, 2009). De plus, le mode relationnel entre parents et enfant va évoluer avec l'entrée de l'enfant à l'école puisqu'il va enfin être sollicité par ses parents pour participer davantage à la vie familiale (Najar et Kerrou, 2007).

## 2.3. Le milieu urbain

Toutes les familles interrogées vivent depuis au moins la naissance de leurs enfants en milieu urbain. La différence des deux modes de vie (milieu urbain et milieu rural) a fait que nous devions traiter de l'un ou de l'autre en raison du contraste entre eux. Pour une meilleure compréhension des processus de socialisation de l'enfant en Tunisie, nous avons choisi de centrer notre étude sur une configuration familiale de type « nucléaire », ce modèle est beaucoup plus développé en milieu urbain qu'en milieu rural où persistent davantage des configurations familiales de type « polynucléaire » (Ben Salem, 2009). Rappelons que la proportion de la population urbaine en Tunisie est de 65% (Courbage et Todd, 2007).

## 2.4. Le statut d'emploi de la mère

Le statut d'emploi de la mère influe sur la répartition des tâches dans le couple. Ainsi les pères sont amenés à s'impliquer davantage dans l'éducation des enfants quand la mère travaille à plein temps. De plus, cette dernière ne s'investit pas de la même manière dans son rôle de mère selon qu'elle travaille ou pas. Aujourd'hui, en France (De Singly, 1996) et beaucoup plus en Tunisie (Mahfoudh-Draoui, 2000 ; Ben Salem, 2009), on considère que l'engagement professionnel de l'épouse ne représente qu'une source supplémentaire de revenu, néanmoins, c'est principalement à elle qu'incombent les tâches domestiques et éducatives.

---

<sup>16</sup> Kotteb : école coranique

## **2.5. Les résultats scolaires**

De nombreuses recherches (Lautrey, 1980 ; Pourtois, 1979, 1989a) ont établi un lien entre les pratiques éducatives et la réussite scolaire. Afin de mener à bien notre étude, nous allons chercher à mettre en évidence la manière dont l'enfant investit l'école et les apprentissages à travers l'élaboration de son rapport au savoir. L'étude des dossiers scolaires des enfants ainsi que les entretiens menés avec leurs instituteurs vont permettre d'apporter une nuance à la réalité subjective du sujet et offrir ainsi une vision qui se prétend « objective ». Confrontée à la réalité du sujet, cette dimension est sans doute intéressante à intégrer dans l'étude des processus impliqués dans la construction du rapport au savoir du sujet.

## **3. Les dimensions « parasites »**

Ce sont les dimensions pouvant diminuer la fiabilité des résultats de la recherche et qui n'ont pas pu être contrôlées, mais qui ont été prises en compte dans l'étude des cas.

### **3.1. Nombre d'enfants dans la famille et rang de l'enfant**

Dans notre échantillon, le nombre d'enfants par famille s'échelonne de 1 à 3. Les sujets de notre étude sont soit des aînés ou des cadets, soit des enfants uniques. Aujourd'hui en Tunisie, dans les milieux urbains (qui représentent 65% de la population), la taille de la famille s'est réduite jusqu'à devenir la famille nucléaire telle qu'elle est connue en France, puisque l'indice de fécondité est à peu près de 2 enfants par femme (Courbage & Todd, 2007).

### **3.2. Famille élargie vivant dans la maison avec le couple**

De plus en plus aujourd'hui, l'éducation des enfants incombe uniquement aux parents, mais certaines familles, du fait des difficultés financières qu'elles rencontrent, sont hébergées chez la famille élargie. D'autres ont choisi de vivre à proximité de leurs parents et aînés afin de préserver la cellule familiale (Ben Salem, 2009). La conséquence en est qu'ascendants et collatéraux interfèrent, même de façon marginale, dans l'éducation des enfants du fait de cette proximité.

Enfin, pour clôturer ce chapitre, nous nous devons de préciser que les liens que nous établissons entre les différentes dimensions ne sont pas des liens directs de cause à effet. Nous pensons que s'il existe un paradigme qui permet d'expliquer le processus d'interaction entre

elles, des éléments d'ordre psychologique interfèrent également. C'est la raison pour laquelle nous allons privilégier la méthode de triangulation qui se prête davantage à la nature des phénomènes étudiés (Mucchielli, 2009).



## CHAPITRE 6 : CHOIX ET DEFINITION DE LA POPULATION

Nous avons sélectionné notre échantillon parmi les élèves de deux classes de 1<sup>ère</sup> année, de leurs parents, ainsi que de leurs enseignants. La taille de l'échantillon est de 34 sujets (8 filles et 8 garçons, leurs 16 mères respectives et 2 enseignants). Les élèves sont tous scolarisés dans l'école « *El Horia* » située dans le grand Tunis, dans le quartier de l'Ariana. Elle est représentée par une classe moyenne dominante. Nous avons opéré ce choix car nous avons centré notre étude sur des familles dites « nucléaires ».

Nous avons choisi une approche qualitative, qui repose sur une démarche d'analyse inductive qui se base sur des études de cas. Ce qui nous intéresse avant tout c'est l'étude des processus psychologiques à travers plusieurs dimensions impliquées dans la personnalisation du sujet. Ainsi, nous allons tenter d'illustrer des cas singuliers de garçons et de filles en choisissant des familles prototypiques selon le style éducatif.

### 1. Caractéristique de la population :

#### 1.1. Age des parents et des enfants

Les enfants sont âgés de 5 à 7 ans avec une moyenne d'âge de 6,5 ans (âge correspondant à l'âge moyen des élèves de première année de l'enseignement primaire en Tunisie). L'âge des parents varie entre 30 et 45 ans.

#### 1.2. Absence de handicap physique ou psychique

Ni les enfants, ni leurs parents ne présentent de handicaps physiques ou mentaux. S'agissant des enfants, la présence d'un handicap pouvait influencer directement sur l'étude du parcours scolaire. Pour les parents, il s'agissait d'exclure d'éventuelles « inaptitudes » ou difficultés à élever ou à éduquer des enfants.

#### 1.3. Les parents sont mariés et vivent ensemble

L'ensemble de notre échantillon est composé de parents mariés avec leurs partenaires et vivant dans le même foyer. Les familles monoparentales ont été exclues de notre échantillon car leur mode de fonctionnement diffère des familles nucléaires classiques.

## CHAPITRE 7 : PROCEDURE POUR LE RECUEIL DES DONNEES

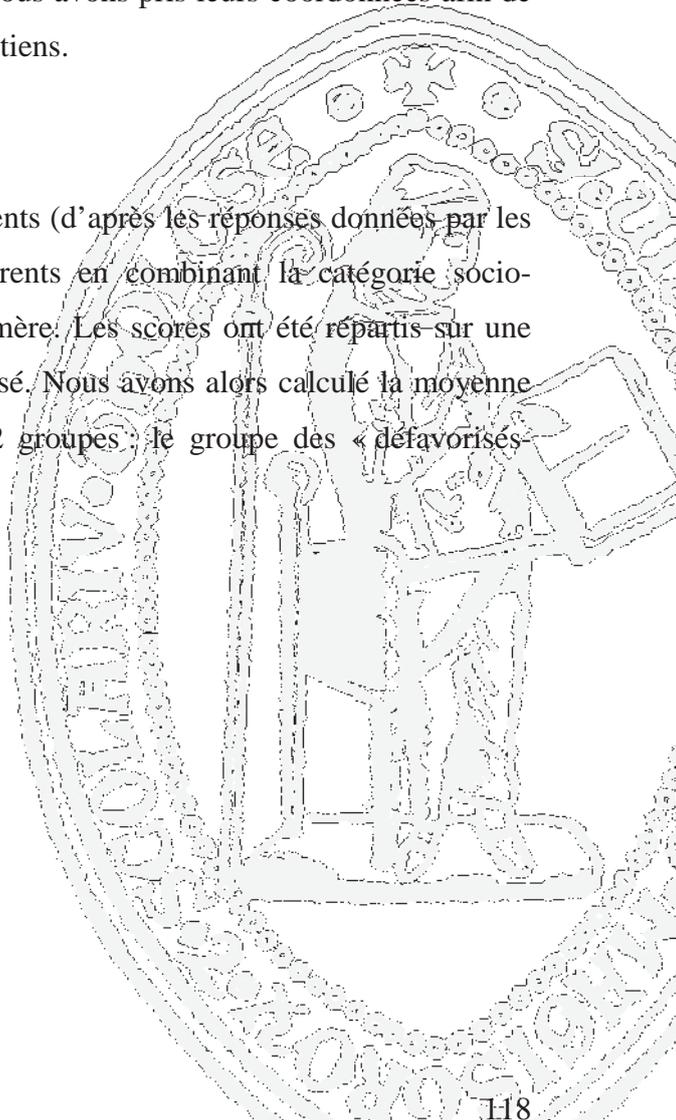
Dans le cadre de notre démarche inductive, nous avons procédé à la sélection des sujets qui seront ensuite analysés suivant la méthode de triangulation. Comme le stipule la méthode d'induction analytique, ces cas doivent être systématiquement recherchés soit dans le corpus déjà constitué, soit dans le cadre d'entretiens ou de séances d'observation (Mucchielli, 2009).

### 1. Procédure de sélection des sujets

Dans un premier temps, nous avons contacté le directeur de l'école et les enseignants des deux classes, à qui nous avons présenté notre projet de thèse. Nous avons ensuite sollicité leur collaboration afin de mener à bien notre recherche. Dans un deuxième temps, nous avons organisé avec l'aide du directeur de l'école une réunion d'information pour les parents des élèves. Durant cette rencontre, nous leur avons exposé le sujet de la thèse et demandé leur accord pour participer avec leurs enfants au projet. Nous avons pris leurs coordonnées afin de les contacter pour fixer des rendez-vous pour les entretiens.

### 2. Constitution de l'échantillon

Après avoir défini les styles éducatifs des parents (d'après les réponses données par les mères), nous avons calculé la cote sociale des parents en combinant la catégorie socio-professionnelle du père et le niveau d'études de la mère. Les scores ont été répartis sur une échelle qui va du défavorisé-moyen au moyen-favorisé. Nous avons alors calculé la moyenne et partagé l'échantillon en deux, constituant ainsi 2 groupes : le groupe des « défavorisés-moyens » et le groupe des « moyens-favorisés ».



La répartition qui suit est déclinée selon le genre :

- Les Filles (n=19)

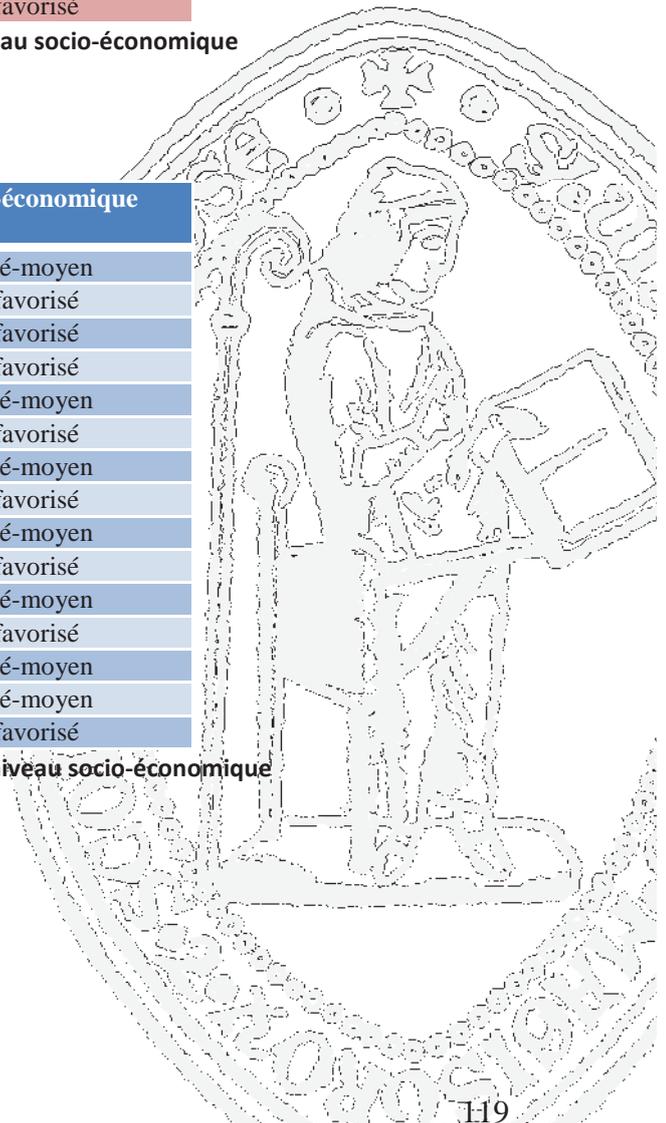
Echantillon	Style éducatif	Niveau socio-économique
n= 1	Laisser-faire	Défavorisé-moyen
n= 2	Stimulant	Défavorisé-moyen
n= 3	Rigide	Moyen-favorisé
n= 4	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 5	Couveur	Moyen-favorisé
n= 6	Rigide	Défavorisé-moyen
n= 7	Laisser-faire	Défavorisé-moyen
n= 8	Laisser-faire	Défavorisé-moyen
n= 9	Stimulant	Moyen-favorisé
n= 10	Stimulant	Défavorisé-moyen
n=11	Couveur	Défavorisé-moyen
n= 12	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 13	Rigide	Défavorisé-moyen
n= 14	Stimulant	Défavorisé-moyen
n= 15	Couveur	Défavorisé-moyen
n= 16	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 17	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 18	Rigide	Défavorisé-moyen
n= 19	Stimulant	Moyen-favorisé

Tableau 2 : Répartition des filles selon le style éducatif et le niveau socio-économique

- Les garçons (n= 15)

Echantillon	Style éducatif	Niveau socio-économique
n= 1	Laisser-faire	Défavorisé-moyen
n= 2	Couveur	Moyen-favorisé
n= 3	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 4	Stimulant	Moyen-favorisé
n= 5	Stimulant	Défavorisé-moyen
n= 6	Stimulant	Moyen-favorisé
n= 7	Stimulant	Défavorisé-moyen
n= 8	Stimulant	Moyen-favorisé
n= 9	Couveur	Défavorisé-moyen
n= 10	Rigide	Moyen-favorisé
n= 11	Rigide	Défavorisé-moyen
n= 12	Laisser-faire	Moyen-favorisé
n= 13	Laisser-faire	Défavorisé-moyen
n= 14	Rigide	Défavorisé-moyen
n= 15	Stimulant	Moyen-favorisé

Tableau 3 : Répartition des garçons selon le style éducatif et le niveau socio-économique



Sur les 34 sujets, nous avons obtenu les données suivantes :

- Total des filles selon le style éducatif :

Style éducatif	Echantillon
Laisser-faire	n= 7
Rigide	n= 5
Couveur	n= 3
Stimulant	n= 4

Tableau 4 : Récapitulatif des données pour les filles

- Total des garçons selon le style éducatif :

Style éducatif	Echantillon
Laisser-faire	n= 4
Rigide	n= 3
Couveur	n= 2
Stimulant	n= 6

Tableau 5 : Récapitulatif des données pour les garçons

Pour finir, nous avons sélectionné les sujets à partir de l'échantillon total, puis nous avons constitué des groupes contrastés selon les styles éducatifs, le genre et le niveau socio-économique et déterminé un corpus final composé de 16 sujets dont 8 filles et 8 garçons. Chaque sujet représente un style éducatif combiné à une catégorie sociale.

### **3. Enquête de terrain**

L'enquête de terrain a duré six mois durant lesquels s'est mis en place un protocole de travail auprès des mamans, les élèves et leurs enseignants. Il a fallu également prendre en compte le temps nécessaire avec les différents participants pour créer une relation de confiance. Ainsi, nous avons œuvré pour une participation active des sujets, basée sur une bonne compréhension de la démarche et une volonté de participer à l'étude.

Sur les 40 parents des deux classes, nous avons réussi à mobiliser 34 parents qui ont accepté de participer à l'enquête. Il fut difficile de réunir les deux parents à chaque fois. Nous avons donc choisi d'interviewer uniquement les mères. Nous les avons rencontrées au préalable pour des entretiens individuels où nous leur avons proposé un questionnaire de données sociodémographiques et un questionnaire pour déterminer les styles éducatifs.

Dans une deuxième étape et une fois le corpus final sélectionné, nous avons continué les investigations au près des mères par un questionnaire sur l'alliance co-parentale et un questionnaire sur les valeurs éducatives. C'est alors que nous avons démarré l'enquête auprès des enfants. Le premier entretien a porté sur l'école et la famille et le second sur leurs perceptions des pratiques éducatives de leurs parents. Lors de ce deuxième entretien, nous avons construit une épreuve projective intitulée « histoires à compléter ». Enfin, nous avons complété l'investigation par un entretien réalisé auprès des instituteurs des 2 classes puis par une étude des dossiers scolaires de chaque élève.



## **CHAPITRE 8 : INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES**

Eu égard à notre problématique, nous avons opté pour une approche qualitative pour l'exploitation de nos résultats. En effet, nous pensons que l'étude du rapport au savoir nécessite une approche singulière qui passe par l'étude des différents processus psychologiques. Chaque instrument a fait l'objet d'un pré-test afin de valider les traductions et de choisir parmi les items proposés ceux qui seront retenus pour l'étude.

### **1. Investigation auprès des parents (mères)**

#### **1.1. Questionnaire des données sociodémographiques**

Le questionnaire des données sociodémographique nous a permis de recueillir des données générales sur la famille, à savoir les caractéristiques du couple parental. Il s'agit de la composition de la famille, le niveau d'études des parents, la catégorie socioprofessionnelle des parents ainsi que le statut de leurs emplois, les conditions du logement et enfin, les événements de vie et la santé des parents et leurs enfants.

L'exploitation des données recueillies a pu être utilisée à deux niveaux. Dans un premier temps, nous avons construit une cote sociale combinant la catégorie socioprofessionnelle du père et le niveau d'études de la mère. La profession du père étant un bon indicateur pour évaluer le niveau de revenu de la famille et le niveau d'études de la mère ayant quant à lui, une incidence directe sur l'éducation des enfants (Pourtois, 1979 ; Prêteur & Vial, 1997 ; Bergonnier-Dupuy, 2005). Le calcul de la cote sociale nous a ensuite permis de déterminer le niveau socio-économique de la famille. Dans un second temps, nous avons utilisé l'ensemble des informations recueillies dans l'analyse des cas afin d'apporter des éléments de compréhension des modes de fonctionnement familiaux.

#### **1.2. Entretien dirigé sur les valeurs éducatives**

Nous nous sommes référée aux instruments élaborés par l'équipe 3 du laboratoire PDPS de l'université de Toulouse pour mesurer les visées éducatives parentales afin de construire une grille d'entretien évaluant les valeurs éducatives. Les axes de l'entretien ont porté sur les qualités importantes que l'éducation familiale doit stimuler, les objectifs éducatifs des parents ainsi que leurs attentes vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Il leur a également

été demandé de définir ce qu'étaient pour eux un « *enfant épanoui* » et un « *enfant en difficulté* ».

### **1.3. Questionnaire relatif aux styles éducatifs**

Nous avons proposé une version orale du questionnaire élaboré par Malrieu et al. (1969). Cette équipe a établi une classification partant des données recueillies sur le terrain. L'étude a concerné l'influence de l'éducation familiale sur les attitudes et comportements de l'enfant en général et sa réussite scolaire en particulier. Les auteurs ont identifié quatre styles éducatifs parentaux : rigide, couvreur, laisser-faire et stimulant.

Le questionnaire se décline sous la forme de questions à choix multiples. Il permet d'appréhender la réaction du parent face à des situations données à travers le comportement qu'il adopte vis-à-vis de l'enfant. Il évalue les domaines suivants : le comportement de l'enfant à la maison et dans les espaces publics, l'autonomie dans l'habillement et les repas, le coucher, la télévision, la gestion des effets personnels, les relations avec les pairs, le suivi scolaire, les jouets. Chaque réponse correspond à un style éducatif parmi les 4 styles déjà cités. Le nombre de réponses obtenues majoritairement pour un style nous permet ensuite de déterminer le style éducatif dominant.

### **1.4. Entretien dirigé sur l'alliance co-parentale**

Nous nous sommes référée au questionnaire à choix multiples utilisé par Kettani (2009) pour mesurer le degré d'alliance co-parentale et nous avons construit une trame de questions. Ces questions ont servi de fil conducteur lors de l'entretien avec les mères. Les questions ont essentiellement porté sur les dimensions suivantes : la gestion des conflits à propos de l'enfant dans le couple, le soutien du conjoint dans l'activité éducative et le degré de connivence entre les parents concernant les objectifs éducatifs.

## **2. Investigation au près des enfants**

### **2.1. Entretien dirigé sur l'école et la famille**

Nous nous sommes appuyée sur les travaux de Rochex (1995 ; 1998) pour ce qui concerne l'utilisation des données qualitatives dans l'entretien semi-directif de recherche. L'objectif étant de favoriser « *un véritable travail où le sujet ne soit pas seulement en situation*

*d'avoir à répondre aux questions d'un enquêteur, mais puisse faire siennes les questions du chercheur (...) pour entrer en dialogue avec lui-même* ». (1995, 138).

Inspirée par le questionnaire élaboré par l'équipe 3 de PDPS, nous avons élaboré une trame de questions regroupant plusieurs thèmes : la famille, l'école, les pairs, les loisirs et le rapport au savoir. Cependant, pour chaque entretien, nous avons suivi le mouvement que le sujet donnait lui-même au déroulement de l'entretien afin de saisir sa « *réalité subjective* ». De plus, afin de favoriser la mise en jeu du processus de subjectivation dans le discours des sujets, nous avons eu recours autant que possible au pronom personnel « tu » dans la formulation des questions. Par exemple : « est ce que **tu** aimes venir à l'école ? » La consigne qui avait été donnée au sujet avait pour objectif de mettre l'accent sur le caractère interactif des questions et sur notre volonté de saisir comment le sujet a vécu les différentes situations qui ont trait à sa scolarité.

## **2.2. Epreuve projective : des histoires à compléter**

Nous avons imaginé 4 histoires qui ont chacune un début mais pas de fin. La consigne donnée à l'enfant était de proposer pour chaque histoire un dénouement en prévoyant la réaction des parents d'une part et sa propre réaction d'autre part. Pour favoriser les mécanismes identificatoires, nous avons mis en scène un héros du même âge et du même sexe que l'enfant. Ce héros est confronté à ses parents dans des situations conflictuelles quotidiennes. Quatre situations étaient proposées à l'enfant se référant chacune à quatre domaines choisis parmi les domaines qui ont fait l'objet d'investigation auprès des parents : le coucher du soir, les devoirs, les sorties et l'achat de jouets.

## **3. Investigation au près des enseignants**

### **3.1. Entretiens dirigés sur le rapport au savoir**

Lors des entretiens avec les deux enseignants des deux classes, nous leur avons proposé une grille de questions regroupant les dimensions suivantes :

- Le rapport de l'enseignant avec l'élève ;
- Le rapport de l'enseignant avec le parent ;
- Le rapport de l'élève avec ses pairs ;
- Le rapport de l'élève au savoir.

### 3.2. Etude des dossiers scolaires des élèves

L'analyse des dossiers scolaires ainsi que les entretiens avec les enseignants avaient pour objectif de nous éclairer sur les perceptions et jugements que ces derniers portent sur les élèves. Nous pensons que ces données, dites « objectives », peuvent apporter un regard nouveau sur les « réalités subjectives » des sujets. Par ailleurs, elles permettent de saisir et d'analyser, par le biais des mécanismes identificatoires, les différentes interactions entre l'enseignant, le parent et l'élève.



## TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS

Nous inscrivons notre étude dans une approche qualitative qui permet d'étudier les expériences subjectives des sujets. Ainsi, l'analyse qualitative s'appuiera sur une démarche inductive avant de déboucher sur des théories interprétatives. Santiago-Delfosse et Rouan (2001) citent les travaux de Miles et Huberman (1984), Evertson et Green (1986), Kirk et Miller (1956) et Silverman (1993) et affirment que la méthode qualitative repose sur des critères méthodologiques bien définis qui impliquent le recours à une rigueur scientifique établie. Ces critères, que nous avons soigneusement respectés, sont l'objectivité, la validité et la fidélité.

Nous avons procédé à deux types d'analyse des données recueillies. Dans un premier temps, nous avons eu recours à une analyse systématique en calculant la fréquence d'apparition des catégories (soit le nombre de séquences codées par catégorie) de notre corpus d'entretiens. Ce travail repose sur la construction d'une grille de lecture constituée de catégories découlant de notre « *hypothèse générale* ». Dans un deuxième temps, dans une perspective clinique (Revault d'Allonnes et al., 1989), nous exposerons des études de cas présentant chaque sujet comme un cas spécifique ayant sa dynamique propre et singulière et dont les particularités ne sont pas forcément directement compréhensibles au regard de l'hypothèse. C'est à partir de l'analyse thématique et la fréquence d'apparition des catégories, mais aussi à partir des éléments de l'histoire du sujet que nous allons procéder à l'analyse des cas.

Le choix de ces deux lectures complémentaires vise à mettre en évidence les analyses en termes de fréquence d'apparition des catégories (à travers l'analyse descriptive) afin de dégager des tendances spécifiques à notre terrain. L'analyse thématique servira également à dresser les profils des styles éducatifs parentaux et des figures du rapport au savoir. Enfin, l'analyse clinique visera à faire surgir les interprétations de l'analyse thématique par le biais du processus de triangulation. Elle servira ainsi à retracer les histoires singulières de chaque cas afin d'étudier les processus psychologiques qu'il a mis en œuvre pour l'élaboration de son rapport au savoir. La prise en compte des différents éléments de son histoire va nous permettre de construire des significations et d'élaborer des théories interprétatives.

## CHAPITRE 9 : ANALYSE D'INDICATEURS STATISTIQUES DESCRIPTIFS

Nous avons utilisé comme technique de traitement des données l'analyse de contenu. Cette méthode repose sur le principe de significativité et prend en compte les unités de significations ou « thèmes ». Le thème étant considéré comme « *unité minimale de signification* » (Pagès et coll., 1979, cité par Santiago Delfosse et Rouan, 2001, 106). Pour l'analyse des données, nous avons choisi d'utiliser le logiciel N'vivo 8. Ce recours au logiciel permet l'analyse thématique des données de type « *papier-crayon* » d'une manière plus systématique et ordonnée. Dans un premier temps nous avons traduit et retranscrit la totalité des entretiens et questionnaires utilisés. Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation des réponses données par les sujets. La catégorisation étant la « *classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis* » (Bardin, 1977, 150). La cohérence globale des catégories entre elles (qui reposent elles-mêmes sur le discours du sujet) nous a ensuite permis d'étudier les liens sur un mode qualitatif. Enfin, nous avons systématiquement calculé le nombre de réponses codées pour chaque catégorie définie et procédé à une comparaison entre elles.

Parallèlement, nous avons choisi de ne pas avoir recours à des hypothèses préétablies, qui seraient utilisées comme grille de lecture pour l'analyse. Comme Henry et Moscovici<sup>17</sup>, nous privilégions « *les procédures exploratoires où le cadre d'analyse n'est pas fixé* » et où « *l'on part de la mise en évidence des propriétés des textes* ». Les deux auteurs nomment « *procédures d'exploration* » les techniques systématiques et automatiques (comme c'est le cas dans les traitements informatiques) et permettent d'établir les relations entre les dimensions à partir du corpus selon la démarche déductive.

Dans ce qui suit, nous allons présenter des résultats à travers une analyse descriptive étayée par les recherches en la matière avant d'engager une discussion. Il nous faut préciser que dans la littérature, aucune étude sur le rapport au savoir n'a porté sur des enfants tunisiens au début de l'enseignement primaire. Nous nous référerons donc aux résultats des travaux réalisés en France pour confronter nos résultats et tenter ainsi de dégager des tendances spécifiques au contexte tunisien.

---

<sup>17</sup> cités par Bardin (1977, 129).

## 1. L'éducation familiale

Nous avons opérationnalisé le concept d'éducation familiale à partir de l'articulation du style éducatif parental, des valeurs éducatives et de l'alliance co-parentale. D'abord, le style éducatif a été identifié suite au dépouillement des questionnaires. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de contenu des valeurs éducatives et de l'alliance co-parentale. Puis, nous avons opéré à des recoupements selon le style éducatif, le genre et le milieu socio-économique et culturel. Pour finir et afin de mieux saisir la configuration parentale et familiale dans laquelle évolue l'enfant, nous avons établi des profils types des quatre styles éducatifs parentaux identifiés.

### 1.1. Les valeurs éducatives parentales

#### 1.1.1. Les valeurs éducatives familiales selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>18</sup>
<b>Attentes des parents</b>			
Epanouissement de l'enfant	3	1	2
Pas ou peu de projets pour l'enfant	5	4	1
Réussite scolaire et professionnelle	9	6	3
<b>Objectifs éducatifs</b>			
Autonomie	2	1	1
Confort matériel	5	1	4
Respect des règles	3	5	-2
Stimulation intellectuelle	3	7	-4
<b>Principes éducatifs</b>			
Amour et épanouissement de l'enfant	8	8	0
Pas de principes	0	3	-3
Respect de la norme sociale	13	13	0

Tableau 6 : Valeurs éducatives parentales VS genre

- Analyse descriptive des spécificités liées aux valeurs éducatives parentales selon le genre

**Les traits les plus marquants qui caractérisent les parents de filles (valeurs de 13 à 5) sont** « offrir un confort matériel » (n=5). S'agissant des principes éducatifs, ils reposent surtout sur « le respect de la norme sociale » (n=13) et sur « l'amour et l'épanouissement de l'enfant » (n=8). Les projets d'avenir formulés à l'égard des filles sont « la réussite scolaire et

<sup>18</sup> Ecart signifié dans le sens : « Filles/Garçons »

professionnelle » (n= 9) et dans une moindre mesure, « peu ou pas de projets pour leurs enfants » (n=5).

### **Les traits les plus marquants qui caractérisent les parents de garçons (valeurs de 13 à 5).**

Concernant les objectifs éducatifs, « la stimulation intellectuelle » est la plus fréquemment évoquée (n= 7) ensuite « le respect des règles » (n=5). Quant aux principes, ils reposent davantage sur « le respect de la norme sociale » (n= 13) que sur « l'amour et l'épanouissement de l'enfant » (n= 8). Pour les projets formulés à l'égard des garçons, c'est davantage « la réussite scolaire et professionnelle » qui prime (n= 6).

- Spécificités fille/garçon pour chaque axe des valeurs éducatives

Concernant les objectifs éducatifs parentaux, les parents citent en priorité « les stimulations intellectuelles » pour les garçons (n=7) et « assurer un confort matériel » pour les filles (n=5).

Pour les principes ou valeurs sous jacents à l'éducation parentale, les résultats des deux groupes sont équivalents. Les parents citent en premier « le respect de la norme sociale » (n= 13) et en deuxième « l'amour et l'épanouissement de l'enfant » (n=8). La seule différence apparaît au niveau de la rubrique « absence de formulation de principes » (n= 3 pour les filles et n=0 pour les garçons).

Enfin, s'agissant des projets d'avenir formulés par les parents pour leurs enfants, les deux groupes privilégient « la réussite scolaire et professionnelle » avec cependant un écart de 3 réponses au profit du groupe des filles (n=9 pour les filles et n=6 pour les garçons).

- Valeurs éducatives et différenciation genrée

Globalement, l'éducation des filles et des garçons repose sur les mêmes principes qui sont le respect des règles et l'amour de l'enfant. Elle tend également vers la même finalité qui est celle de la réussite scolaire et plus tard professionnelle. Cependant, elle diffère au niveau des objectifs à moyen terme censés participer à la réussite du projet formulé pour l'enfant. Pour les filles, il s'agit de leur fournir le maximum de confort matériel et pour les garçons de stimuler leur intelligence. Cette tendance s'expliquerait par « les stéréotypes » de genre, notamment dans un contexte arabe et musulman. La fille devrait être éduquée dans un environnement sécurisant et moins stimulant intellectuellement alors que le garçon aurait une

plus grande autonomie avec un environnement plus propice pour développer ses aptitudes intellectuelles. Ce constat est confirmé par Mahfoudh et Melliti (2007) qui observent que l'on accorde plus de liberté aux garçons et que les filles sont davantage « protégées », encore largement socialisées dans la perspective de devenir « maîtresses de maison ».

Cependant, s'agissant du « respect des normes sociales » il ne semble pas y avoir une grande différence entre les deux sexes. De fait, nos résultats ne concordent pas avec ceux obtenus dans la littérature occidentale qui stipulent qu'en ce qui concerne l'éducation familiale, les attentes des parents sont différentes selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. En effet, certains auteurs observent une plus grande tolérance à l'égard des garçons tandis que les pratiques éducatives familiales sont plus rigides envers les filles (Vouillot, 1986).

Concernant la stimulation intellectuelle, les tendances que nous avons dégagées confirment les résultats obtenus dans la littérature occidentale. Ainsi, une étude réalisée sur une population d'enfants âgés de 1 à 8 ans dans un musée montre que les parents (en particulier les pères) donnent trois fois plus d'explications relatives à la science et aux œuvres exposées aux garçons qu'aux filles (Crowley et al. 2001).

Ces tendances s'expliquent par l'existence de croyances parentales basées sur des stéréotypes de genre. L'étude de Andre et al. (voir Sigel et McGuillicuddy-De Lisi, 2002) confirme que les croyances parentales sur les compétences des enfants en sciences apparaissent quand les enfants ont entre 5 et 7 ans.

Enfin, nous relevons que la formulation de projets pour l'enfant est pratiquement équivalente qu'il soit garçon ou fille. Ces résultats ont été mis en avant par Taamalah (1982) qui explique que l'école, longtemps considérée comme facteur de mobilité sociale pour les garçons, l'est désormais aussi pour les filles. En 2000, elles étaient plus nombreuses que les garçons à poursuivre des filières scientifiques, considérées jadis comme l'apanage des garçons.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Au cours de l'année universitaire 2006-2007, 326 185 étudiants étaient inscrits dans les établissements universitaires dont 59% de filles.

### 1.1.2. Les valeurs éducatives parentales selon le milieu socio-économique

	Défavorisé-Moyen	Moyen-Favorisé	Ecart <sup>20</sup>
<b>Attentes des parents</b>			
Epanouissement de l'enfant	2	2	0
Pas ou peu de projets	7	2	5
Réussite scolaire et professionnelle	5	10	-5
<b>Objectifs éducatifs</b>			
Autonomie	3	0	3
Confort matériel	6	0	6
Respect des règles	3	5	-2
Stimulation intellectuelle	5	5	0
<b>Principes éducatifs</b>			
Amour et épanouissement de l'enfant	4	12	-8
Pas de principes	2	1	1
Respect des normes sociales	12	14	-2

Tableau 7 : Valeurs éducatives parentales VS milieu socio-économique et culturel

- Analyse descriptive des spécificités liées aux milieux socioéconomiques et culturels

#### Les traits marquants qui caractérisent le milieu « défavorisé-moyen » (valeur de 12 à 6)

s'illustrent à travers le nombre élevé de réponses relatives aux objectifs éducatifs qui se réfèrent « au confort matériel » (n= 6). Pour les principes éducatifs, ce sont les réponses liées au « respect de la norme sociale » qui sont les plus fréquentes (n= 12). Enfin concernant les projets formulés par les parents à l'égard de leurs enfants, nous relevons un score maximal de réponse dans la rubrique « peu ou pas de projets formulés » (n=7).

#### Les traits marquants qui caractérisent le milieu « moyen-favorisé » (valeur de 14 à 5).

Nous notons pour les objectifs éducatifs une égalité des scores dans les rubriques « respect des règles » et « stimulation intellectuelle » (n= 5). Les principes éducatifs, quant à eux, reposent sur « le respect de la norme sociale » (n= 14). Enfin, les projets parentaux formulés à l'égard des enfants évoquent en majorité « la réussite scolaire et professionnelle » des enfants (n=10).

- Spécificités des milieux « défavorisé-moyen » / « moyen-favorisé »

Concernant les **objectifs éducatifs parentaux**, la différence entre les deux milieux est très marquée pour « le confort matériel » (avec 6 réponses codées pour le milieu « défavorisé-moyen » contre une absence de réponses pour le milieu « moyen-favorisé »). De même, il

<sup>20</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens : « défavorisé-moyen/moyen-favorisé ».

semble que les parents issus du milieu « défavorisé-moyen » mettent plus l'accent sur l'aspect « développement de l'autonomie de l'enfant » (n=3 pour le milieu « défavorisé-moyen » et n=0 pour le milieu « moyen-favorisé »).

A propos **des principes et valeurs sous-jacents à l'éducation parentale**, les deux milieux affichent une tendance marquée pour les réponses codées dans la rubrique « respect de la norme sociale » mais avec une prédominance pour le milieu « défavorisé-moyen » (n=14 pour le milieu « défavorisé-moyen » et n=12 pour le milieu « moyen-favorisé »). Néanmoins, le milieu « moyen-favorisé » affiche une tendance marquée (n= 12 pour le milieu « défavorisé-moyen et n=4 pour le milieu « défavorisé-moyen ») pour « l'amour et l'épanouissement de l'enfant ».

Enfin, **les projets parentaux formulés pour l'enfant** sont marqués d'une part par un nombre maximum de réponses du milieu « défavorisé-moyen » à la rubrique « peu ou pas de projets formulés » ( n=7 pour le milieu « défavorisé-moyen » et n=2 réponses pour le milieu « moyen-favorisé ») et d'autre part, par un score plus élevé dans la catégorie « réussite scolaire et professionnelle » (n=10 pour le milieu « moyen-favorisé » et n=5 pour le « défavorisé-moyen ») pour le milieu « moyen-favorisé ».

- L'impact du milieu sur les valeurs éducatives parentales

D'après nos résultats, les différences sont plus marquées pour le milieu socio-économique et culturel que pour le genre. Ce résultat est en ligne avec d'autres résultats obtenus, puisque de leur description de la population lycéenne, Baudelot et Estabiet (1992) avaient également conclu que « *la variable sexe* » est le deuxième facteur de la différenciation scolaire, après l'origine sociale. En effet, ce sont bien les valeurs qui véhiculent la transmission sous ses différentes formes (morales, religieuses, politiques, etc.), selon les contextes socio-politiques et les milieux socio-économiques et culturels (Verquerre, 1989 ; Percheron, 1991 ; Terrail, 1995).

La différence la plus notable concernant « l'amour et l'épanouissement de l'enfant » à la faveur du milieu « moyen-favorisé » s'explique par le fait que dans le milieu « défavorisé-moyen », l'éducation est plus stricte et la conception de l'enfant est plus proche de la conception traditionnelle, en l'occurrence, celle d'une éducation destinée à donner au jeune une idée négative de lui-même qui décourage la contestation (Camilleri, 1973). Cette tendance

est confirmée également par des auteurs occidentaux (Kohn 1959 ; Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Verquerre, 1991) qui constatent que si les parents de milieu favorisé souhaitent que leurs enfants acquièrent des qualités nécessaires à leur épanouissement personnel, les parents de milieux défavorisés privilégient la conformité aux normes. Ce constat diverge avec nos observations en ce qui concerne le respect de la norme sociale, qui, bien qu'élevé pour le milieu « défavorisé-moyen », l'est moins que pour le milieu « moyen-favorisé ».

En ce qui concerne les objectifs éducatifs, les résultats mettent en avant un nombre élevé de références renvoyant au confort matériel pour le milieu « défavorisé-moyen ». Cela s'explique par le fait que cette considération est au coeur des préoccupations des familles issues du milieu « défavorisé-moyen », donc présente dans leur discours, alors qu'elle passe pour un acquis pour les familles issues du milieu « moyen-favorisé ». Ces dernières font plus référence au « respect des règles » et à la « stimulation intellectuelle ». En effet, les études montrent que les parents qui rencontrent des difficultés financières seraient beaucoup plus sujets au stress dans la mesure où ils ont du mal à subvenir aux besoins de leur famille (McLoyd, 1990).<sup>21</sup>

Enfin, pour les projets formulés à l'égard des enfants, la différence entre les deux milieux est très marquée. Si l'accent est mis sur « la réussite scolaire et professionnelle » pour le milieu « moyen-favorisé », il en est autrement pour le milieu « défavorisé-moyen » puisque les parents formulent peu ou pas de projets à l'égard de leurs enfants. Se pose alors la question de la mobilité sociale. Les parents issus du milieu « défavorisé-moyen » semblent montrer moins d'ambition pour leurs enfants. Cette tendance est infirmée par les travaux de certains auteurs qui expliquent qu'en Tunisie, l'école est fortement valorisée dans tous les milieux sociaux, en conséquence de quoi, elle joue inévitablement un rôle d'ascenseur social (Ben Salem, 2009).

---

<sup>21</sup> Cité par Kettani (2009).

### 1.1.3. Les Valeurs éducatives parentales selon le style éducatif

	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
<b>Attentes des parents</b>				
Epanouissement de l'enfant	0	0	2	4
Pas ou peu de projets	4	3	2	0
Réussite scolaire et professionnelle	2	4	2	2
<b>Objectifs éducatifs</b>				
Autonomie	2	1	0	0
Confort matériel	1	2	3	0
Respect des règles	2	2	3	1
Stimulation intellectuelle	3	1	1	5
<b>Principes éducatifs</b>				
Amour et épanouissement de l'enfant	5	6	3	2
Pas de principes	2	0	1	0
Respect des normes sociales	2	9	9	6

Tableau 8: Valeurs éducatives VS style éducatif

- Analyse descriptive des spécificités liées aux styles éducatifs

**Les traits les plus marqués pour le style « couveur » (valeurs de 5 à 3)** sont pour les principes éducatifs, « amour et épanouissement de l'enfant » (n=5). Pour les attentes parentales, nous relevons le score le plus élevé (4) à l'item « peu ou pas de projets ». Enfin, pour les objectifs éducatifs, le score le plus élevé est de (3) concernant l'item « stimulation intellectuelle ».

**Les traits les plus marqués pour le style « rigide » (valeurs de 9 à 2)** sont pour les principes éducatifs le « respect des normes sociales » (n=9). En ce qui concerne les attentes des parents, nous observons un score de (4) à l'item « réussite scolaire et professionnelle ». Enfin, pour les objectifs éducatifs, il n'y a pas tout à fait de tendance marquée puisque les scores répartis sur toutes les catégories s'échelonnent entre 1 et 2.

**Le trait le plus marqué pour le style « laisser-faire »** est le « respect des normes sociales » (n=9). Il n'existe pas vraiment de traits marqués pour les autres axes des valeurs éducatives puisqu'on observe un score réparti entre les différentes rubriques en ce qui concerne les objectifs éducatifs. Egalement, un score réparti entre les 3 rubriques pour l'axe « attentes des parents ».

**Les traits les plus marqués pour le style « stimulant » (valeurs de 6 à 4)** sont « respect des normes sociales » (n=6). Pour les objectifs éducatifs, le style stimulant affiche un score élevé

(5) à la rubrique « stimulation intellectuelle ». Enfin, la rubrique « amour et épanouissement de l'enfant » traduit une attente forte des parents (n=4).

- Analyse des spécificités des valeurs éducatives

L'axe qui se distingue par des scores relativement élevés est celui des **principes éducatifs** avec deux scores de (9) pour la rubrique « respect des normes sociales » pour les styles « rigide » et « laisser-faire ». Le style « stimulant » s'inscrit également dans cette tendance avec un score néanmoins moins élevé (n=6). Le style « couveur » affiche par ailleurs une note élevée pour la catégorie « amour et épanouissement de l'enfant ».

En ce qui concerne **les attentes des parents ou projets formulés à l'égard de l'enfant**, 3 styles éducatifs affichent une note de (4) correspondant aux 3 items différents : « amour et épanouissement de l'enfant » pour le style « stimulant », « réussite scolaire et professionnelle » pour le style « rigide » et « peu ou pas de projets pour le style « couveur ». Le style « laisser-faire » n'affiche pas de tendance marquée.

Enfin, pour **les objectifs éducatifs**, la seule tendance marquée concerne l'item « stimulation intellectuelle » avec un score de (5) pour le style « stimulant ». Le style « couveur » affiche un score relativement élevé également à la rubrique « stimulation intellectuelle » (n=3) tandis que le style « laisser-faire » connaît une tendance peu marquée aux items « confort matériel » et « respect des règles » avec un score de (3).

- Valeurs et styles éducatifs

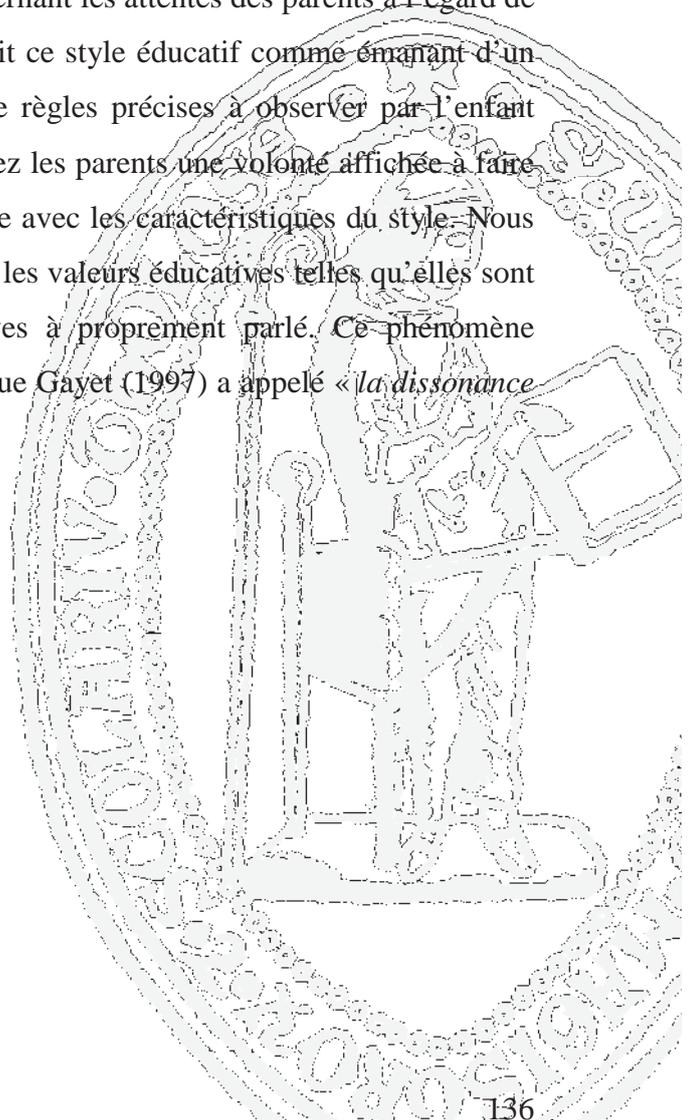
Les parents qui adoptent **un style éducatif « couveur »** formulent peu ou pas de projet à l'égard de leurs enfants. Comme décrit par Malrieu et al. (1969), les parents « couveurs » adoptent une conception fataliste de l'échec ou de la réussite. Ils sont pris dans une dynamique hyper-anxieuse qui laisse peu de place aux régulations des comportements de l'enfant. Ce dernier est hyper-protégé et bénéficie souvent d'un support affectif élevé. Par ailleurs, il va s'intéresser très peu à l'école et les projets d'avenir et semble résigné à l'échec.

Les parents qui adoptent **le style éducatif « rigide »** souscrivent quant à eux à une conception de l'éducation laissant peu de place à l'autonomie de l'enfant. Celui-ci sera fortement sanctionné en cas d'échec. Les attentes des parents vont sans surprise dans le sens de « la réussite scolaire » à l'instar des observations de Malrieu et al. (1969). Les résultats

montrent également l'importance accordée par les parents au respect des normes sociales, ce qui concorde bien avec la description de ce style éducatif où les exigences parentales sont très élevées.

Pour le **style éducatif « stimulant »**, les résultats obtenus sont en cohérence avec la typologie de Malrieu et al. (1969) : les résultats obtenus montrent l'importance pour les parents de développer l'amour et l'épanouissement de l'enfant, mais aussi de veiller au respect des normes par ce dernier. Ceci témoigne du contrôle souple des parents qui laissent entièrement la place aux négociations tout en imposant un cadre cohérent. « L'épanouissement de l'enfant » se caractérise par le soutien apporté à l'enfant en vue de l'accompagner dans son travail scolaire. Ainsi, l'enfant pourra développer la confiance nécessaire grâce à laquelle il sera en mesure d'investir sa scolarité.

Enfin, les résultats que nous avons obtenus pour le **style éducatif « laisser-faire »** se caractérisent par une absence de tendance claire concernant les attentes des parents à l'égard de l'enfant ou les objectifs éducatifs. La littérature décrit ce style éducatif comme émanant d'un environnement faiblement structuré où il n'y a pas de règles précises à observer par l'enfant (Lautrey, 1980). Cependant, nous ne relevons pas chez les parents une volonté affichée à faire respecter les normes sociales à l'enfant, ce qui dénote avec les caractéristiques du style. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il y a un décalage entre les valeurs éducatives telles qu'elles sont énoncées par les parents et les pratiques éducatives à proprement parlé. Ce phénomène largement observé dans la pratique correspond à ce que Gayet (1997) a appelé « *la dissonance éducative* ».



## 1.2. Alliance Co-parentale

### 1.2.1. L'Alliance co-parentale selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>22</sup>
<b>Communication dans le couple</b>			
Absence de Communication	2	3	-1
Présence de Communication	6	10	-4
<b>Degré d'Accord dans le couple</b>			
Education			
D'accord	4	5	-1
Pas d'accord	6	11	5
<b>Objectifs éducatifs</b>			
Mêmes objectifs	7	7	0
Objectifs différents	1	0	1
<b>Vision de l'enfant</b>			
Visions différentes	4	8	-4
Même vision	5	3	2
<b>Perception du rôle parental du Père</b>			
Père impliqué	1	5	-4
Père non impliqué	15	11	4

Tableau 9 : Alliance co-parentale VS genre

- Analyse descriptive des spécificités liées à l'alliance co-parentale selon le genre

**Les traits marquants qui caractérisent l'alliance co-parentale des parents de filles (valeur de 15 à 5) se caractérisent par** « la présence de communication dans le couple » (n=6). Les parents de filles, même s'ils ont « la même vision de leur fille » (n=5) et « poursuivent les mêmes objectifs éducatifs » (n=7), « ne sont pas d'accord sur la manière d'éduquer leurs filles » (n= 6). La grande majorité des mères (n= 15) décrivent « des pères peu impliqués » dans l'éducation de leurs filles.

**Les traits marquants qui caractérisent l'alliance co-parentale des parents de garçons (valeur de 11 à 7) se caractérisent par** « une absence de communication dans le couple » (n=10). Les parents de garçons, même s'ils poursuivent « les mêmes objectifs éducatifs » (n=7), « n'ont pas la même vision de leurs fils » (n= 8) et « ne sont pas d'accord sur la manière de les éduquer » (n= 11). les mères décrivent des « pères peu impliqués » dans l'éducation de leurs fils (n=11).

<sup>22</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens : « filles/garçons »

- Spécificités des filles et des garçons selon les axes étudiés

Il n' existe pas de grande différence entre les filles et les garçons sauf pour la rubrique « vision de l' enfant ». En effet, les parents de filles auront tendance à avoir davantage la même vision de leurs filles que les parents de garçons (n=5 pour les parents de filles et n=3 pour les parents de garçons pour l' item « même vision ») et (n=8 pour les parents de garçons et n=4 pour les parents de filles pour l' item « ont des visions différentes »).

Cependant et malgré des résultats qui vont dans le sens des similitudes entre les deux sexes, nous observons que les écarts sont plus ou moins marqués pour telle ou telle rubrique. En effet, pour le « degré d' accord dans le couple concernant l' éducation des enfants », les deux groupes affichent des scores dans la catégorie « pas d' accord » mais la tendance est beaucoup plus marquée pour le groupe des garçons que pour celui des filles (n=11 pour les garçons et n=6 pour les filles).

Ce résultat va dans le même sens de celui concernant la différenciation des deux sexes pour « l' implication du père ». En effet, si les mères décrivent des pères en majorité « non impliqués » dans l' éducation de leurs enfants, cette tendance est plus affichée chez les filles que chez les garçons (n=15 pour les filles et n=11 pour les garçons). Ce résultat est également confirmé par un score de (5) en faveur des garçons contre un score de (1) pour les filles dans la rubrique « pères impliqués ».

- Degré d' alliance co-parenatle selon le genre

Il semble que les pères décrits par les mères comme étant « peu ou pas impliqués » le soient davantage à l' égard des filles. Ce résultat, conjugué au fait que le degré de désaccord dans le couple concernant l' éducation des enfants soit moins élevé pour les filles que pour les garçons, montre que les pères se sentent moins impliqués dans l' éducation des filles que dans celle des garçons. Il semble qu' ils considèrent l' éducation des filles comme relevant davantage du rôle de la mère. Dans le même sens, les parents communiquent plus au sujet des garçons qu' au sujet des filles dont leurs représentations sont plus différenciées. En effet, des études montrent que les pères tunisiens, impliqués davantage dans l' éducation des enfants dès l' âge de 3 ans, le sont beaucoup plus avec les garçons à qui ils transmettent leurs passions (football, bricolage, etc.), (Ben Salem, 2009).

Nous pensons que les garçons sont plus « investis » par les parents, qui forment une alliance co-parentale plus forte à leur sujet. Ce constat est étayé par les études menées sur la socialisation différenciée selon le genre en Tunisie qui montrent que l'on continue d'accorder plus d'attention à l'éducation des garçons qu'à celle des filles de manière générale (Mahdoudh-Draoui, 2000 ; Mahfoudh et Melliti, 2007). Nous faisons l'hypothèse que les parents nourrissent à l'égard des garçons des projets professionnels plus ambitieux, sans doute parce qu'ils comptent davantage sur leur soutien une fois devenus âgés.

### 1.2.2. L'Alliance co-parentale selon le milieu socio-économique

	Défavorisé-Moyen	Moyen-Favorisé	Ecart <sup>23</sup>
<b>Communication dans le couple</b>			
Absence de Communication	4	1	3
Présence de Communication	8	8	0
<b>Degré d'Accord dans le couple</b>			
Education			
D'accord	4	5	-1
Pas d'accord	8	9	-1
<b>Objectifs éducatifs</b>			
Mêmes objectifs	6	8	-2
Objectifs différents	1	0	1
<b>Vision de l'enfant</b>			
Visions différentes	6	6	0
Même vision	4	4	0
<b>Perception du rôle parental du Père</b>			
Père impliqué	4	2	2
Père non impliqué	7	19	-12

Tableau 10 : Alliance Co-parentale VS milieu socio-économique et culturel

- Analyse descriptive des spécificités liées à l'alliance co-parentale selon le milieu socio-économique et culturel

**Les traits marquants qui caractérisent les parents issus du milieu « défavorisé-moyen » (valeur de 8 à 6) sont** « une absence de communication dans le couple » (n=8). Les parents qui, même s'ils poursuivent « les mêmes objectifs éducatifs » (n=6), « n'ont pas la même vision de leur enfant » (n=6) et « ne sont pas d'accord sur la manière de l'éduquer » (n=8). Enfin les mères perçoivent « peu d'implication de la part du père » dans l'éducation de leurs enfants (n=7).

<sup>23</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « défavorisé-moyen/moyen-favorisé »

**Les traits marquants qui caractérisent les parents issus du milieu « moyen-favorisé » (valeur de 19 à 6) rejoignent ceux observés pour le milieu « défavorisé-moyen » avec une tendance plus forte chez ce groupe à la catégorie « non implication du père dans son rôle parental » (n=19).**

- spécificités des milieux socio-économiques et culturels

Les scores enregistrés dans les différentes catégories vont tous dans le même sens. La différence entre les deux milieux réside uniquement au niveau des écarts. L'écart le plus important concerne la catégorie « perception du rôle parental du père » où le score du milieu « moyen-favorisé » pour l'item « peu ou pas impliqué » est nettement plus élevé avec un écart de 12 points (n=19 pour le milieu « moyen-favorisé et n=7 pour le milieu « défavorisé-moyen »). De même, nous enregistrons un écart de 3 points entre les deux milieux concernant la catégorie « communication dans le couple » avec un score plus élevé du milieu « défavorisé-moyen » pour l'item « absence de communication » (n=4 pour le milieu « défavorisé-moyen » et n=1 pour le milieu « moyen-favorisé »).

- Spécificités de l'alliance co-parentale selon les milieux socio-économiques et culturels

Une lecture globale des résultats ne permet pas de relever de grandes différences entre les deux milieux dans la configuration de l'alliance co-parentale. La variable milieu ne semble pas jouer un rôle déterminant. Cependant, les pères issus du milieu « moyen-favorisé » paraissent moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants. Ce constat ne concorde pas avec les résultats d'une enquête menée par le Ministère de la Famille<sup>24</sup>, qui stipulent que les pères participent à l'éducation des enfants variablement selon les milieux socio-économiques et culturels. Cette étude montre en effet qu'on ne retrouve que 7% des pères issus des milieux défavorisés impliqués dans l'éducation de leurs enfants, 9% dans les catégories moyennes et 22% dans les milieux favorisés.

---

<sup>24</sup> Citée par Ben Salem (2009).

### 1.2.3. L'Alliance co-parentale selon le style éducatif

	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
<b>Communication dans le couple</b>				
Absence de Communication	1	3	1	0
Présence de Communication	3	3	5	5
<b>Degré d'Accord dans le couple</b>				
<b>Education</b>				
D'accord	2	1	3	3
Pas d'accord	2	8	5	2
<b>Objectifs éducatifs</b>				
Mêmes objectifs	4	3	3	4
Objectifs différents	0	0	1	0
<b>Vision de l'enfant</b>				
Différentes visions	3	3	5	1
Même vision	2	2	1	3
<b>Perception du rôle parental du Père</b>				
Père impliqué	1	0	4	1
Père non impliqué	10	10	1	5

Tableau 11 : Alliance Co-parentale VS styles éducatifs

- Analyse descriptive des spécificités des styles éducatifs

**Le style « couveur » (valeur de 10 à 3) se caractérise** par un score élevé à l'item « père non impliqué » (n=10). Concernant le degré d'accord dans le couple, même si les parents semblent avoir « des visions différentes de leurs enfants » (n=3), ils ont néanmoins « les mêmes objectifs » (n=4). Aucune tendance marquée ne permet en revanche de préciser s'ils sont d'accord ou pas sur l'éducation de leur enfant. Enfin, pour ce qui est de « la communication dans le couple », l'item « présence de communication » affiche un score de (3).

**Le style Rigide (valeur de 10 à 3) se caractérise** également par un score élevé à l'item « père non impliqué » (n=10). On note par ailleurs un score élevé à l'item « pas d'accord » (n=8) concernant l'éducation des enfants. Les parents qui adoptent ce style disent pourtant avoir « les mêmes objectifs éducatifs » (n=3) malgré des visions différentes de leur enfant (n=3). Concernant la communication dans le couple, il n'y pas d'écart significatif qui permette de préciser une tendance.

**Le style « laisser-faire » (valeur de 5 à 3) se caractérise** par la « présence de communication dans le couple » (n=5). Le père apparaît d'après le discours de la mère, « impliqué » dans l'éducation de son enfant (n=4). Pourtant, les parents qui adoptent ce style

éducatif « ne sont pas d'accord » sur l'éducation de leurs enfants (n=5), et ont « des visions différentes » (n=5), malgré les mêmes objectifs éducatifs (n=3).

**Le style « stimulant » (valeurs de 5 à 3) se caractérise par** la « présence de communication » au sein du couple (n=5) mais « un père non impliqué » (n=5). Des parents qui ont la même vision de leur enfant (n=3) et « les mêmes objectifs éducatifs » (n=4) et qui sont « d'accord » sur la manière de l'éduquer (n=3).

- Analyse des spécificités de l'alliance co-parentale

Concernant **la communication dans le couple**, tous les styles éducatifs affichent des scores plus élevés pour la rubrique « présence de communication » avec une prédominance pour les styles « laisser-faire » et « stimulant » (n=5). Seul le style « rigide » n'affiche pas cette tendance puisque les scores sont répartis entre absence et présence de communication.

Pour ce qui est de **la perception de l'implication du père**, la majorité des mères reconnaissent une « non implication du père » avec cependant des scores plus élevés (10) pour les styles « couveur » et « rigide ». Seul le style « laisser-faire » affiche un score peu élevé de (4) à la rubrique « père impliqué ».

Enfin, s'agissant **du degré d'accord dans le couple**, pour l'éducation, les traits marqués correspondant à l'item « pas d'accord » concernent les styles « rigide » et « laisser-faire » avec respectivement (n=8) et (n=5). Pour « les objectifs éducatifs », les styles « couveur », « rigide » et « stimulant » affichent une tendance plus ou moins marquée (n=4 et n=3) à la rubrique « mêmes objectifs éducatifs ». Enfin, tous les parents de tous styles éducatifs confondus disent avoir des « visions différentes de l'enfant » sauf le style « stimulant » qui affiche un score plus élevé à la rubrique « même vision de l'enfant » (n=3).

- L'alliance co-parentale selon les styles éducatifs

Concernant l'implication du père, celui-ci est systématiquement décrit par la mère comme étant très peu impliqué dans l'éducation de l'enfant (sauf pour le style « laisser-faire »). Les études sur la famille maghrébine en général (Ben Dahman, 1984) et tunisienne en particulier (Ben Salem, 2009) nous laissent entrevoir une place primordiale donnée à la mère dans l'éducation des enfants. En effet, dans ces sociétés, les mères sont considérées comme les principales responsables de l'éducation des enfants.

Un autre résultat montre que les parents du style « rigide » ne sont pas d'accord sur l'éducation de leurs enfants. Cela s'explique par le fait que dans la famille tunisienne, le style rigide est rarement le style adopté par les deux parents, mais plutôt par le père. La mère occupe généralement un rôle de temporisation entre le père et l'enfant (et particulièrement le garçon) et se positionne souvent en protégeant l'enfant contre les châtiments corporels (Ben Salem, 2009).

Pour finir, nous relevons pratiquement au niveau de tous les styles éducatifs des points de discordance entre les parents. Ces derniers ne sont pas souvent d'accord sur l'éducation des enfants et en ont des perceptions différentes. Ce constat rejoint les conclusions qui ont découlé de l'étude sur les typologies des styles éducatifs menée par Mahfoudh-Draoui et al. (2000). En effet, les auteurs relèvent qu'en Tunisie, il existe encore beaucoup d'hésitations et d'ambivalence dans le discours des parents, du fait des changements rapides que subit la société. Et quand bien même, les parents seraient désireux de s'inscrire dans un mouvement de modernité en acceptant de changer leurs visions de l'enfant, ils se trouvent envahis par l'angoisse. Cette angoisse se traduit ensuite par un recours à la violence ou à des pratiques éducatives laxistes qui contrastent avec un discours allant dans le sens du développement de l'autonomie de l'enfant.



### 1.2.4. Modélisation des styles éducatifs parentaux

Pour dresser et compléter les profils de styles éducatifs, nous avons recoupé les résultats obtenus pour les valeurs éducatives ainsi que de l'alliance Co-parentale d'une part et les styles éducatifs d'autre part.

	Style stimulant	Style laisser-faire	Style couveur	Style rigide
<b>Valeurs éducatives</b>				
<b>Principes éducatifs</b>	Respect des normes sociales	Respect des normes sociales	Amour et épanouissement	Respect des normes sociales
<b>Objectifs éducatifs</b>	Stimulation intellectuelle	Confort matériel et respect des règles	Stimulation intellectuelle	Confort matériel et respect des règles
<b>Attentes</b>	Amour et épanouissement de l'enfant	Aucune tendance marquée	Peu ou pas de projets	Réussite scolaire et professionnelle
<b>Alliance co-parentale</b>				
<b>Implication du père</b>	Père non impliqué	Père impliqué	Père non impliqué	Père non impliqué
<b>Communication dans le couple</b>	Présence de communication	Présence de communication	Présence de communication	Pas de tendance marquée
<b>Accord du couple Concernant l'éducation</b>	Les parents sont d'accord	Les parents ne sont pas d'accord	Pas de tendance marquée	Les parents ne sont pas d'accord
<b>Objectifs éducatifs</b>	Mêmes objectifs	Mêmes objectifs	Mêmes objectifs	Mêmes objectifs
<b>Vision de l'enfant</b>	Même vision	Différentes visions	Différentes visions	Différentes visions

Tableau 12 : Profils des styles éducatifs

## 2. Le Rapport au savoir

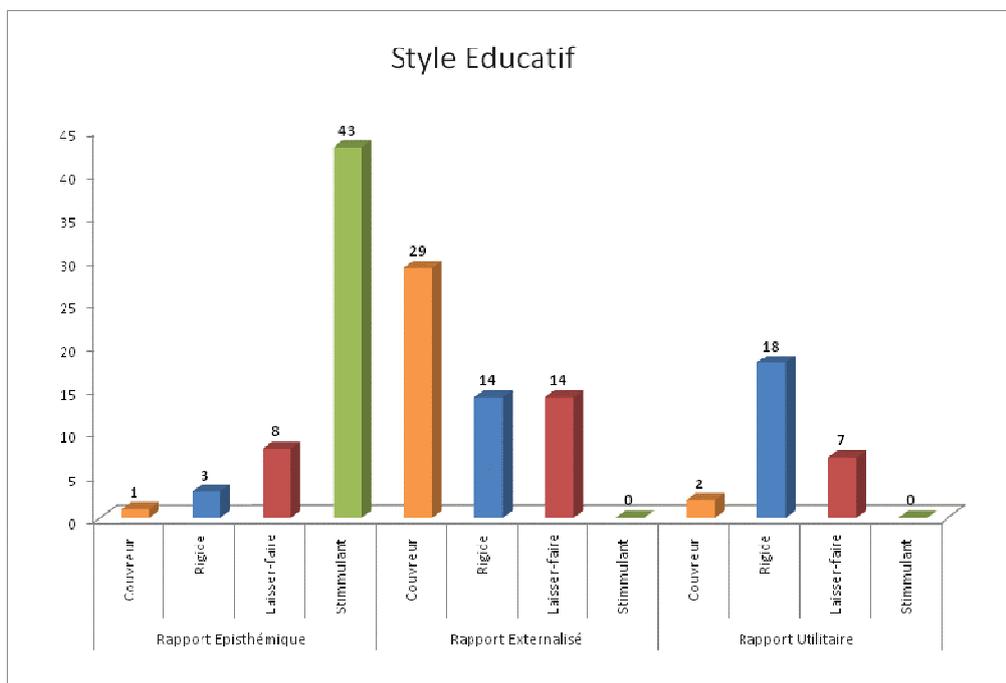
Nous avons opérationnalisé le concept du rapport au savoir selon trois modalités : les modalités des trois figures du rapport au savoir identifiées, la mobilisation scolaire et les modes d'interaction du sujet et son milieu selon trois dyades : parents/enfant, élève/enseignant et parents/enseignant.

Grâce à notre approche empirique, nous avons identifié trois figures du rapport au savoir. Tenant compte des spécificités de notre population, nous n'avons pas réussi à identifier comme Charlot (1997) des catégories qui correspondraient à un rapport au savoir de nature « identitaire ». Nous faisons l'hypothèse que les enfants âgés de 6 ans n'ont pas encore amorcé

un processus de construction identitaire basée sur le savoir. Néanmoins, nous pensons que cette dimension du rapport au savoir est intrinsèque au processus d'élaboration du rapport au savoir. L'engagement du sujet vers telle ou telle figure de l'apprendre est liée à son identité sociale qui est elle-même basée sur une trajectoire ou histoire sociale. En définitive, la construction identitaire se fait au travers de l'apprendre comme mode d'appropriation du monde et non uniquement comme mode d'accès à une position sociale.

## 2.1. Les figures du rapport au savoir

### 2.1.1. Les figures du rapport au savoir selon le style éducatif



Graphique 1 : Figures du rapport au savoir VS styles éducatifs

- Analyse descriptive du rapport au savoir selon le style éducatif

**Les traits qui caractérisent le rapport épistémique (valeurs de 43 à 1).** Le nombre le plus élevé de réponses est constaté pour les enfants dont les parents adoptent un style éducatif « stimulant » (n=43) ; en deuxième position se trouvent les enfants dont les parents adoptent le style éducatif « laisser-faire » (n=8) ; en troisième position, les enfants dont les parents adoptent le style éducatif « rigide » (n=3) et enfin en dernière position les enfants dont les parents adoptent le style « couvreur » (n=1).

**Les traits qui caractérisent le rapport externalisé (valeurs de 29 à 0).** Nous notons une prédominance des réponses d'enfants dont les parents adoptent un style éducatif « couvreur »

(n=29). Les deux styles éducatifs « rigide » et « laisser-faire » sont à égalité (n=14). Les enfants dont les parents adoptent un style éducatif « stimulant » ne sont pas représentés (n=0).

**Les traits qui caractérisent le rapport utilitaire (valeurs de 18 à 0).** Les enfants dont les parents adoptent un style éducatif « rigide » sont ceux qui ont donné le nombre le plus élevé de réponses (n=18). Ensuite, nous comptons un nombre élevé de réponses des enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire » (n= 7). Le style « couveur » est très peu représenté (n=2). Là encore, les enfants dont les parents adoptent un style éducatif « stimulant » ne sont pas représentés (n=0).

- Analyse des spécificités des styles éducatifs:

Nous retenons l'existence de trois concordances entre styles éducatifs et rapport au savoir : une première concordance entre le style éducatif stimulant et le rapport épistémique ; une deuxième concordance entre le style éducatif couveur et le rapport externalisé et une troisième correspondance entre le style éducatif rigide et le rapport utilitaire. En revanche, nous ne sommes pas parvenue à établir de correspondance pour le style éducatif laisser-faire.

D'abord, **le style éducatif « stimulant »** favorise le développement **d'un rapport épistémique au savoir**. Ce style se caractérise par un contrôle souple des comportements de l'enfant. Les parents favorisent le développement intellectuel de l'enfant tout en laissant une place importante aux initiatives et la négociation (Malrieu et al., 1969). Le style éducatif « stimulant » concorde exclusivement avec le rapport épistémique au savoir. L'homogénéité des caractéristiques de ce groupe confirme bien le degré de cohérence des pratiques éducatives des parents.

Ensuite, **le style éducatif « couveur »** favorise le développement **d'un rapport externalisé au savoir**. Ce style éducatif se caractérise par une hyper-anxiété du parent, transmise à l'enfant. Le parent inhibe toutes les prises d'initiatives de l'enfant et lui fait appréhender le monde comme hostile et plein de danger. Il y a peu de place pour l'exploration de l'environnement. Les parents jouent le rôle d'un pare-excitation contre le monde rempli de danger. A cet égard, les apprentissages en tant qu'objets du monde sont tout aussi effrayants que le reste. L'enfant adopte une position passive dans l'apprentissage et n'identifie pas les fonctions de l'école. Parallèlement, les parents développent une conception fataliste de l'échec (ou de la réussite) de leur enfant (Malrieu et al., 1969).

Enfin, le style éducatif « rigide » favorise le développement d'un rapport utilitaire au savoir. Ce style se caractérise par des principes rigides et un contrôle important du comportement de l'enfant à travers le recours à des sanctions fortes. Les enfants dont les parents adoptent ce style éducatif n'ont pas beaucoup de possibilités de s'exprimer et subissent l'éducation des parents (souvent sous un mode violent). Ils peuvent présenter des troubles du comportement et une grande agitation et mobilisent une partie de leur énergie à essayer d'éviter les punitions. Le rapport utilitaire au savoir va dans le même sens de l'évitement des punitions et de la recherche de récompense. Les exigences des parents à l'égard de l'enfant sont très élevées et notamment dans le domaine scolaire. La réussite scolaire devient ainsi la gratification (souvent non intériorisée et destinée à satisfaire le parent et/ou l'enseignant) qui représente la finalité de tout acte d'apprentissage (Malrieu et al., 1969).

En revanche, le style éducatif « laisser-faire » est représenté dans les 3 types de rapports au savoir (n= 8 pour le rapport épistémique, n= 14 pour le rapport externalisé et n= 7 pour le rapport utilitaire). Cela correspond bien aux caractéristiques du style, c'est-à-dire qu'il est « non interventionniste » à tous les égards. L'enfant reçoit peu de feedback et quand il en reçoit ils ne sont ni cohérents, ni stables. L'enfant est donc amené à adopter et tester plusieurs stratégies et schémas de conduites peu stables dans le temps. Les exigences à son égard sont très faibles (Malrieu et al., 1969). Nous notons un score élevé pour le rapport externalisé qui caractérise le plus les enfants dont les parents adoptent ce style.

- Les modalités du rapport épistémique selon les styles éducatifs

Modalités du Rapport Epistémique au savoir	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Aime beaucoup venir à l'école	0	1	1	5
Attribution causale interne	0	1	0	2
Autoévaluation positive	1	0	2	5
Curiosité et désir d'apprendre	0	0	2	10
Reconnait la fonction socioculturelle du savoir	0	0	1	5
Médiation du savoir dans les projets d'avenir	0	0	1	4
Fait référence à une Méthode d'Apprentissage	0	0	1	5
Adopte une position active dans l'apprentissage	0	0	2	7
Donne sens aux Apprentissages	0	1	1	4

Tableau 13 : Modalités du Rapport Epistémique VS styles éducatifs

Il est évident d'après les résultats du tableau ci-dessus que la concordance entre le style éducatif « stimulant » et les modalités du rapport au savoir de type « épistémique » est exclusive. La caractéristique la plus saillante est « la curiosité et le désir d'apprendre » (n=10), ensuite nous retrouvons « l'adoption d'une position active dans l'apprentissage » (n= 7). Les modalités « aime beaucoup venir à l'école », « s'auto-évalue positivement », « reconnaît la fonction socioculturelle du savoir » et « fait référence à une méthodologie pour apprendre » sont à égalité (n=5) et marquent les caractéristiques du rapport au savoir avec les modalités « le savoir joue un rôle de médiation dans les projets d'avenir » et « donne un sens aux apprentissages » avec tous les deux (n=4). Seule la modalité « attribution causale interne des échecs et réussites » marque un score relativement faible (n=2).

Il est à noter que l'âge des enfants de 6 ans, qui correspond à leur première année de l'enseignement primaire en Tunisie entre en jeu dans l'étude de ces différents scores. En effet, si « la curiosité et le désir d'apprendre » s'avèrent être une caractéristique forte du rapport au savoir de type épistémique (Charlot, 1997), cela s'explique également par le fait que les enfants découvrent l'école et en même temps tout le système éducatif. Cette période correspond en psychanalyse à la période de latence où l'enfant abandonne pour un temps ses investissements objectaux primaires pour investir les objets scolaires. Il en va de même pour « l'attribution causale interne », la variable âge pourrait expliquer la difficulté d'un recours à une position méta-cognitive permettant à l'enfant de s'auto-évaluer.

- Les modalités du rapport utilitaire selon les styles éducatifs

Modalités du Rapport Utilitaire au savoir	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Aime bien venir à l'école	0	2	1	0
Attribution Causale externe	0	3	0	0
Autoévaluation moyenne	2	2	1	0
Motivation pour obtenir un diplôme et/ou un travail	0	3	1	0
Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	0	2	1	0
Ne fait pas référence à méthode d'apprentissage	0	2	1	0
Position passive dans l'apprentissage	0	2	1	0
Rôle flou du savoir dans projets	0	3	1	0
Sens utilitaire de l'apprentissage	0	5	5	0

Tableau 14 : Modalités du Rapport Utilitaire VS styles éducatifs

Nous relevons que la concordance entre le style éducatif « rigide » et les modalités du rapport au savoir de type « utilitaire » est également exclusive. Outre la modalité « **le sens utilitaire de l'apprentissage** » (n=5), il n'y a pas de scores élevés pour les autres modalités, puisqu'elles affichent des scores moyens qui s'échelonnent entre 2 et 3. De fait, si « le rôle joué par le savoir apparaît comme étant flou dans les projets d'avenir » (n= 3), « la motivation des enfants à obtenir un diplôme et plus tard un travail » est relativement élevée (n=3). Les modalités restantes « aime bien venir à l'école », « s'auto-évalue moyennement », « ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir », « ne fait pas référence à une méthodologie pour apprendre », « adopte une position passive dans l'apprentissage » sont notées (n=2) et ne relèvent pas de caractère spécifique.

La modalité qui affiche le score le plus élevé, à savoir « accorde un sens utilitaire à l'apprentissage » confirme bien la concordance entre le style éducatif « rigide » et le rapport utilitaire au savoir. En effet, cette modalité traduit la position de l'enfant qui, habitué à adopter des stratégies d'évitement des punitions et de recherche de récompenses, adopte la même posture vis-à-vis de l'école, des enseignants et du savoir. Les sanctions des parents qui adoptent ce style peuvent être très fortes : Sur les quatre parents interviewés, les 4 déclarent faire subir des châtiments corporels à leurs enfants. Ceci est d'autant plus vrai pour les garçons.

Enfin, le style « laisser-faire » enregistre également des réponses dans les catégories du rapport utilitaire au savoir. Dans la littérature, il a été établi que certains parents, et notamment les parents issus des milieux les plus défavorisés, développent une conception éducative de fonctionnalité (Prêteur, Hugon et Villatte, 2009), or nous pensons que cette conception est transmise à l'enfant au travers des interactions avec leurs parents.

- Les modalités du rapport externalisé selon les styles éducatifs

Modalités du Rapport Externalisé au savoir	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Inscrit l'acte d'apprendre en référence aux normes sociales	5	1	1	0
Attribution causale externe	1	0	1	0
Autoévaluation négative	2	3	1	0
Les fonctions de l'école ne sont pas maîtrisées	6	2	2	0
Motivation périphérique aux apprentissages	6	2	2	0
N'investit pas de projets d'avenir	4	1	2	0
Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	3	1	3	0
Ne donne pas de sens aux apprentissages	5	2	3	0
Fait référence aux parents ou instituteur : besoin d'étayage	5	3	0	0

Tableau 15 : Modalités du Rapport Externalisé Vs styles éducatifs

Nous notons que la concordance entre le style éducatif « couveur » et les modalités du rapport au savoir de type « externalisé » est quasi exclusive. En effet, des trois types de rapport au savoir, le rapport externalisé est celui qui échappe à toute concordance avec un style éducatif propre. Certaines modalités comme « autoévaluation négative » affichent le score le plus élevé pour le style « rigide » (n=3) ; ou encore « ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir » marque un score ex-æquo pour les styles « couveur » et « laisser-faire » (n=3). Cependant, les deux modalités avec les scores les plus élevés pour le style éducatif « couveur » (n=6) sont « les fonctions de l'école ne sont pas maîtrisées » et « vient à l'école pour des motifs périphériques aux apprentissages ». Nous retrouvons ensuite plusieurs caractéristiques qui affichent le même score (5) : « apprend en réponse aux normes sociales », « n'accorde pas de sens aux apprentissages » et « signifie l'acte d'apprendre en référence aux parents et/ou enseignants ».

D'après cette concordance, il semble que les deux modalités qui affichent les scores les plus élevés, à savoir « vient à l'école pour des motifs périphériques aux apprentissages » et « les fonctions de l'école ne sont pas maîtrisées » illustrent le manque de maturité affective qui caractérise le style éducatif « couveur ». On peut également faire l'hypothèse que les enfants dont les parents adoptent ce style éducatif entrent en période de latence relativement plus tard que leurs pairs. L'hyper-anxiété des parents nourrie à l'égard de l'enfant ne lui permet pas de

gagner la confiance nécessaire à son émancipation et de s’inscrire par ce biais dans un projet scolaire (Malrieu et al. 1969).

### 2.1.2. Les figures du rapport au savoir selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart 25
<b>Rapport Epistémique</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>-7</b>
Aime beaucoup venir à l'école	3	4	-1
Attribution causale interne	1	2	-1
Autoévaluation positive	3	5	2
Curiosité et désir d'apprendre	7	5	2
Fonction socioculturel du savoir reconnue	3	3	0
Médiation du savoir dans projets d'avenir	3	2	1
Réf à une méthodologie dans les apprentissages	3	3	0
Adopte une position Active dans les apprentissages	3	6	-3
Donne sens aux Apprentissage	2	4	-2
<b>Rapport Externalisé</b>	<b>41</b>	<b>16</b>	<b>25</b>
Inscrit l'acte d'apprendre en référence aux Normes sociales	4	3	1
Attribution causale externe	2	0	2
Autoévaluation négative	4	2	2
Fonction de l'école non maîtrisée	6	4	2
Motivation périphérique aux apprentissages	6	4	2
N'investit pas de projets d'avenir	5	2	3
Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	6	1	4
Ne donne pas de sens aux apprentissages	7	3	4
Références aux parents ou instituteur : besoin d'étayage	7	1	6
<b>Rapport Utilitaire</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>-21</b>
Aime bien venir à l'école	0	3	-3
Attribution causale externe	0	3	-3
Autoévaluation moyenne	2	3	-1
Motivation pour obtenir un diplôme et/ ou un travail	0	4	-4
Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	0	3	-3
N'a pas recours à une méthode pour apprendre	0	3	-3
adopte une position passive dans l'apprentissage	0	3	-3
Le savoir joue un rôle flou dans les projets d'avenir	1	3	-2
Donne un sens utilitaire à l'apprentissage	0	10	-10

Tableau 16 : Figures du rapport au savoir VS genre

<sup>25</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « filles/garçons »

- Analyse descriptive des spécificités liées aux modalités des trois figures du rapport au savoir

**Les traits les plus marquants qui caractérisent les filles (valeurs de 7 à 5)** s'illustrent à travers un score élevé pour les rubriques suivantes : Pour le rapport épistémique « Curiosité et désir d'apprendre » (n=7). Pour le rapport externalisé, les scores élevés sont en faveur des items : « pas de sens accordé aux apprentissages scolaires » (n=7), « références aux parents et instituteurs » (n=7), « absence de fonction socioculturelle du savoir » (n=6), « motivation périphérique aux apprentissages » (n=6), « fonction de l'école non maîtrisée » (n=6), « n'investit pas de projet pour l'avenir » (n=5). Nous n'avons relevé aucun score élevé attribué aux filles en ce qui concerne le rapport utilitaire au savoir.

**Les traits les plus marquants qui caractérisent les garçons (valeur de 10 à 5)** se manifestent par un nombre élevé de réponses dans les rubriques relatives au rapport épistémique : « position active dans les apprentissages » (n=6), « autoévaluation positive » (n=5), « curiosité et désir d'apprendre » (n=5). S'agissant du rapport utilitaire, nous observons un score élevé pour la modalité « accorde un sens utilitaire à l'apprentissage » (n=10).

- spécificités fille/garçon selon les figures du rapport au savoir

**Rapport épistémique au savoir.** Les filles se distinguent sur un seul trait particulièrement marqué : « la curiosité et le désir d'apprendre ». En revanche, les garçons se distinguent de façon un peu moins saillante mais plus homogène sur plusieurs traits (n=5), dont les plus marqués sont « l'adoption d'une position active dans l'apprentissage », « une autoévaluation positive » et « l'expression d'une curiosité et d'un désir d'apprendre ».

**Rapport externalisé au savoir.** Les filles se particularisent sur une pluralité de critères dont les scores sont plus élevés (6). Elles « n'accordent pas de sens aux apprentissages », « se réfèrent aux parents et aux enseignants pour rendre compte du savoir », « elles ne reconnaissent pas la fonction socioculturelle du savoir », « elles ne maîtrisent pas les fonctions de l'école », « leur motivation reste en général périphérique aux apprentissages » et elles « n'investissent pas de projets d'avenir ». Les garçons quant à eux n'enregistrent pas de scores élevés sur ce registre du rapport au savoir.

**Rapport utilitaire au savoir.** Sur ce registre, les filles sont quasiment absentes avec une majorité de scores de 0 (7). En revanche, les garçons manifestent à la fois le trait le plus

marqué par rapport à l'ensemble des registres de cette figure du rapport au savoir et également par rapport aux filles : « ils accordent un sens utilitaire à l'apprentissage ». Cette caractéristique dominante chez eux est parfaitement cohérente avec les attentes sociales qui pèsent sur les garçons.

- Figures du rapport au savoir différenciées selon le genre

Il existe une forte différenciation genrée selon les registres du rapport au savoir. Cette différenciation est conforme aux futurs rôles sociaux et professionnels pour chacun des genres et se manifeste clairement dès cet âge dans les rapports au savoir élaborés par les filles et les garçons. Un constat général nous permet de confirmer que les filles et les garçons construisent des rapports au savoir différents et fortement influencés par leurs rôles de sexe (Prêteur et Fondeville, 2001 ; Mosconi, 1999 ; Prêteur & de Léonardis, 2003 ; Prêteur, Constans et Féchant, 2004 ; Courtinat-Camps et Prêteur, 2010).

Il ressort cependant une spécificité culturelle de ces figures du rapport au savoir entre filles et garçons, spécificité qui s'inverse par rapport aux orientations observées au sein de la population d'élèves français (Villatte, 2010 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2011). En effet, si du côté français, les filles apparaissent comme beaucoup plus orientées sur le versant d'un rapport épistémique au savoir (et pas uniquement sur le seul critère de « la curiosité et le désir d'apprendre », ici, c'est le registre d'un rapport externalisé qui particularise le plus les filles. Ces spécificités culturelles sont étroitement liées aux spécificités éducatives familiales et scolaires des contextes socio-culturels de chacun des pays considérés. Ce constat s'accorde au fait qu'en France, depuis une ou deux décennies, les filles ont dépassé les garçons dans la réussite scolaire. Elles ont acquis l'assurance et la confiance en elles (Baudelot & Establet (1992) ; Rouyer et al. (2011)).

Néanmoins, si nous nous référons à l'étude des stéréotypes de genre observés dans les interactions entre enseignants et élèves, certains auteurs (Mosconi, 1999 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer, 2011) s'accordent pour dire que les enseignants stimulent davantage les garçons que les filles et interagissent nettement plus avec les garçons jugés « plus vifs » sur le plan intellectuel, que les filles. Et si on adopte l'hypothèse soutenue par Prêteur et al. (2004) selon laquelle, le parcours scolaire est orienté par l'appropriation des rôles de sexe, on admet également que cela impacte la construction de leur rapport au savoir. Les résultats que nous

obtenons, bien que différents des constats établis sur les populations françaises semblent s'inscrire davantage dans cette lignée.

Dans le même sens, nous observons une tendance chez les garçons à l'auto-évaluation positive et une tendance pour les filles à l'auto-évaluation négative. Ce phénomène, est décrit comme « une tendance à la dévalorisation » (alors qu'elles ont souvent de bons résultats scolaires) par un certain nombre d'auteurs (Oubrayrie, De Léonardis & Safon, 1994 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2011).



### 2.1.3. Les figures du rapport au savoir selon le milieu socio-économique

	Défavorisé- Moyen	Moyen- Favorisé	Ecart <sup>26</sup>
<b>Rapport Epistémique</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>-1</b>
Aime beaucoup venir à l'école	3	4	-1
Attribution causale interne	2	1	1
Autoévaluation positive	3	5	-2
Curiosité et désir d'apprendre	7	5	2
Fonction socioculturelle du savoir	3	3	0
Médiation du savoir dans les projets	3	2	1
Référence à une méthode d'apprentissage	3	3	0
Position Active dans les apprentissages	3	6	-3
Donne sens aux apprentissages	3	3	0
<b>Rapport Externalisé</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>-3</b>
Inscrit l'acte d'apprendre en référence aux normes sociales	4	3	1
Attribution causale externe	0	2	-2
Autoévaluation négative	3	3	0
Les fonctions de l'école ne sont pas maîtrisées	5	5	0
Motivation périphérique aux apprentissages	4	6	-2
N'investit pas de projets d'avenir	4	3	1
Pas de fonction socioculturelle du savoir	4	3	1
Pas de sens donné aux apprentissages	4	6	-2
Référence aux parents ou instituteurs : besoin d'étayage	3	5	-2
<b>Rapport Utilitaire</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>4</b>
Aime bien venir à l'école	2	1	1
Attribution causale externe	2	1	1
Autoévaluation moyenne	3	2	1
Motivation pour avoir un diplôme et/ou un travail	3	1	2
Ne reconnaît pas la fonction socioculturelle du savoir	2	1	1
Pas de référence à une méthode d'apprentissage	2	1	1
Adopte une position passive dans l'apprentissage	2	1	1
Rôle flou du savoir dans les projets	2	2	0
Le sens qu'il donne aux apprentissages est utilitaire	8	2	6

Tableau 17 : Figures du rapport au savoir VS milieu socio-économique et culturel

<sup>26</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens : « défavorisé-moyen/moyen-favorisé »

- Analyse descriptive des spécificités des deux milieux socioéconomiques et culturels

**Les traits les plus marquants qui caractérisent le milieu « défavorisé-moyen » (valeur de 27 à 16)** se manifestent à travers les modalités suivantes : « curiosité et désir d'apprendre » (n=7) ; « accorde un sens utilitaire au savoir » (n=8) et « fonctions de l'école non maîtrisées » (n=5)

**Les traits les plus marquants qui caractérisent le milieu « moyen-favorisé » (valeurs de 30 à 11)** sont matérialisées par les modalités suivantes : « adopte une position active dans l'apprentissage » (n=6) ; « curiosité et désir d'apprendre » et « autoévaluation positive » (n=5) et « aime beaucoup venir à l'école » (n=4). Nous observons également des scores élevés pour « motivations périphériques aux apprentissages » (n=6) ; « pas de sens donné aux apprentissages » (n=6) et « références aux parents et/ou instituteurs » (n=5). Les scores pour le rapport utilitaire sont relativement faibles.

- spécificités des trois figures du rapport au savoir

**Rapport épistémique au savoir.** Outre la catégorie « curiosité et désir d'apprendre » dont le score est de (7), le milieu « défavorisé-moyen » ne comptabilise pas beaucoup de réponses correspondant aux modalités du rapport épistémique au savoir. Mais s'il n'existe pas globalement d'écart entre les deux milieux, une analyse plus fine permet de relever des différences. A cet égard, les catégories « aime beaucoup venir à l'école », « s'auto-évalue positivement » et « adopte une position active dans les apprentissages » affichent des tendances plus élevées pour le milieu « moyen-favorisé ».

**Rapport utilitaire au savoir.** Pour ce type de rapport au savoir, nous observons des scores plus élevés pour le milieu « défavorisé-moyen ». Nous notons également la prédominance du milieu « défavorisé-moyen » à la modalité « accorde un sens utilitaire aux apprentissages » (avec un écart de 6 points en faveur de ce groupe) et enfin un score plus élevé en faveur du milieu « défavorisé-moyen » pour la modalité « motivation pour obtenir un diplôme et trouver plus tard un travail ».

S'agissant du **rapport externalisé au savoir**, nous relevons un écart de 3 points en faveur du milieu « moyen-favorisé ». Les modalités « motivations périphériques aux apprentissages », « ne donne pas de sens aux apprentissages » et « fait beaucoup référence aux parents et/ou enseignants » affichent également des scores plus élevés pour le milieu « moyen-favorisé ».

- Les figures du rapport au savoir selon le milieu socio-économique et culturel

L'analyse globale des écarts entre les deux milieux ne révèle pas d'écarts considérables. Selon nos résultats, la variable « milieu » ne semble pas jouer un rôle important. Cela tient au fait que nous avons fait le choix délibéré de ne pas procéder à une discrimination selon cette modalité. Ce constat va à l'encontre des résultats récurrents obtenus dans la littérature selon lesquels l'origine socio-culturelle des enfants est un facteur déterminant dans la construction de leur rapport au savoir (Charlot et al. 1992 ; Charlot, 1999). Une autre étude menée par Prêteur et al. (2009), montre que les élèves signalés par les enseignants sont majoritairement issus des milieux défavorisés (83% des élèves signalés sont issus des milieux défavorisés contre 8% issus des milieux intermédiaires et 9% des milieux favorisés).

Cependant, une analyse plus fine des écarts entre les modalités des trois figures du rapport au savoir permet de discriminer les deux milieux. Les écarts que nous avons observés entre les deux milieux, à savoir une prédominance du rapport au savoir externalisé chez les enfants issus de milieu « moyen-favorisé » ne vont pas dans le sens de la littérature (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Charlot, 1997 ; Rochex, 1998). Même si nous relevons une légère différence à la faveur du milieu « moyen-favorisé » concernant les modalités du rapport épistémique au savoir, seul le score élevé du rapport utilitaire chez les enfants issus de milieu « défavorisé-moyen » est en accord avec les travaux sur la question. Les auteurs s'accordent pour dire que l'origine socioculturelle des enfants reste déterminante dans leur rapport à l'école (Charlot et al., 1992 & Prêteur, Hugon et Villatte, 2009).

Tout en réfutant les théories du handicap social, les travaux sur le rapport au savoir et notamment selon l'approche interactionniste ont montré que les milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant sont à prendre en compte dans les processus d'élaboration du rapport au savoir. « *Les influences hétérogènes qui proviennent des différents milieux de vie vont générer chez le sujet des conflits et vont en même temps susciter chez lui une marge de manœuvre pour mettre en place ses propres stratégies à l'égard des différentes attentes plus ou moins concordantes ou discordantes* » (Prêteur, Hugon et Villatte, 2009, 4). De plus, les attentes ou exigences du milieu familial vont être discordantes avec celles du milieu scolaire. Plus l'enfant sera mis en difficulté pour dépasser les conflits qui se présentent à lui. Plus l'environnement sera structuré de manière à aider le sujet à trouver les ressources nécessaires, plus il sera en mesure de développer le processus « *d'acculturation* » et pourra s'engager par la suite dans un mouvement de « *personnalisation* » (Malrieu, 1973).

## 2.2. Type de mobilisation scolaire :

### 2.2.1. La mobilisation scolaire selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>27</sup>
Absence de mobilisation (utilisation de verbes actifs) et évocation de :	13	10	3
Contenus non liés aux apprentissages	6	0	6
Contenus liés à des normes sociales	7	10	-3
Mobilisation cognitive (utilisation de verbes actifs) et évocation de :	18	23	-5
Disciplines scolaires	6	9	-3
Contenus liés aux apprentissages non spécifiés	9	4	5
Contenus spécifiques aux apprentissages	3	11	-8
Mobilisation subjective (utilisation du pronom « je ») et utilisation des :	17	25	-8
Expressions de préférences	9	5	4
Expressions de plaisir	8	20	-12

Tableau 18 : Types de mobilisation scolaires VS genre

- Analyse des spécificités des filles et des garçons concernant la mobilisation scolaire

**Les traits les plus marquants qui caractérisent les filles (valeurs de 9 à 7)** sont « évocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés » (n=9) et « expression de préférences » (n=9). Les filles font également référence « au respect des normes sociales » avec un score de (7).

**Les traits les plus marquants qui caractérisent les garçons (valeurs de 20 à 10)** sont « expression de plaisir » (n=20). Ensuite, nous relevons deux scores élevés pour la mobilisation cognitive : « évocation de contenus spécifiques aux apprentissages » (n= 11) et « évocation de disciplines scolaires » (n=9).

- Analyse des spécificités des types de mobilisations:

**Absence de mobilisation.** Bien qu'affichant des scores moins élevés que ceux obtenus pour la mobilisation cognitive et subjective, les filles se distinguent des garçons par un écart de 3 points, cependant que le seul score élevé en faveur des garçons concerne la modalité « le respect de la norme sociale ».

<sup>27</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « Filles/Garçons »

**Mobilisation cognitive.** Nous observons des scores nettement plus élevés chez les garçons avec des écarts de 3 points pour « l'évocation de disciplines scolaires » et de 8 points pour « l'évocation de contenus spécifiques aux apprentissages ». Le seul score à l'avantage des filles (avec un écart de 5 points) est celui qui concerne « l'évocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés », c'est-à-dire le niveau le plus bas de la mobilisation cognitive. L'écart entre les deux groupes pour la mobilisation cognitive est de 5 points en faveur des garçons.

**Mobilisation subjective.** Concernant cette rubrique, la modalité « expression de plaisir » affiche le score le plus élevé parmi toutes les rubriques (n=20) en faveur des garçons avec un écart de 12 points avec les filles. La mobilisation subjective enregistre les écarts les plus élevés entre les deux groupes avec un écart de 8 points.

- La mobilisation scolaire selon le genre

Les deux types de mobilisations cognitive et subjective affichent des écarts importants en faveur des garçons. Ces résultats vont dans le sens du premier constat que nous avons établi plus haut concernant la tendance des garçons à s'inscrire dans un rapport épistémique au savoir. Nous savons par ailleurs que les deux versants subjectifs et cognitifs de la mobilisation sont inter-dépendants, car c'est par le biais du processus de subjectivation que l'enfant-élève, va acquérir la capacité de se subjectiver dans son expérience scolaire et va réussir à s'investir pour mieux être mobilisé sur un plan cognitif (Charlot et al., 1992 ; Prêteur & Villatte, 2008).

Ces résultats s'expliquent par les stéréotypes de sexe dont sont victimes les filles et qui vont se répercuter sur leur estime de soi scolaire (Marry, 2003 ; Jarlegan et Tazouti, 2007).<sup>28</sup> Cela aura pour conséquence une dévalorisation de soi alors même que leurs résultats scolaires sont satisfaisants (Oubrayrie, De Léonardis & Safont, 1994). Ce constat s'explique aujourd'hui en Tunisie par le fait que les garçons ont tendance, plus que les filles, à abandonner l'école en cours de scolarité (Zouari-Bouattour, 2002), malgré cette forte mobilisation scolaire en début de scolarité. Cette différenciation genrée concernant l'abandon scolaire est ici conforme à celle observée dans certains pays européens, dont la France et au delà, au Québec ou en Amérique du Nord.

---

<sup>28</sup> Cités par Prêteur et Villatte (2008).

Par ailleurs, les garçons font davantage référence aux contenus liés à l'exigence des normes sociales. Ces résultats sont à interpréter dans le sens où les garçons, plus agités, tentent d'intérioriser les normes sociales en rapport aux exigences scolaires. En effet, les garçons se caractérisent davantage par l'indépendance et des comportements moteurs plus marqués. Dans la littérature, nous savons que ce sont les filles qui adoptent les comportements les plus adaptés en classe, les comportements « féminins » étant plus en adéquation avec les exigences de la classe (Duru-Bellat, 1990 ; Zaidman, 1996). De fait, elles deviendraient moins visibles en classe et capteraient moins l'attention des enseignant(e)s qui auraient moins tendance à interagir avec elles.

En définitive, nous pouvons retenir que filles et garçons ne suivent pas le même parcours scolaire. Il existe une socialisation différenciée selon le genre à l'école dont les conséquences se traduisent par des différences d'attitude, de comportement et de performances (Prêteur et Villatte, 2008). Ces différences sont renforcées par les croyances parentales qui sont conformes aux stéréotypes de genre et qui vont avoir un impact sur la construction identitaire des enfants (Rouyer, 2007).

### 2.2.2. La mobilisation scolaire selon le milieu socio-économique

	Défavorisé-Moyen	Moyen-Favorisé	Ecart <sup>29</sup>
<b>Absence de mobilisation (utilisation de verbes actifs) et évocation de :</b>			
Contenus non liés aux apprentissages	11	12	-1
Contenus liés à des normes sociales	4	2	2
Mobilisation cognitive (utilisation de verbes actifs) et évocation de :	7	10	-3
Disciplines scolaires	19	22	-3
Contenus liés aux apprentissages non spécifiés	7	8	-1
Contenus spécifiques aux apprentissages	8	5	3
Mobilisation subjective (utilisation du pronom « je ») et utilisation des :	5	9	-4
Expressions de préférences	17	25	-8
Expressions de plaisir	5	9	-4
	12	16	-4

Tableau 19 : Mobilisation scolaire Vs milieu socio-économique et culturel

<sup>29</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « défavorisé-moyen/moyen-défavorisé »

- Analyse descriptive des spécificités des milieux socio-économiques et culturels

**Les traits les plus marquants qui caractérisent le milieu « défavorisé-moyen » (valeur de 12 à 7)** sont les modalités relatives à la mobilisation cognitive (n=19), puis les modalités relatives à la mobilisation subjective (n=17).

**Les traits les plus marquants qui caractérisent le milieu « moyen-favorisé » (valeur de 16 à 9).** Les deux types de mobilisations cognitive et subjective présentent des scores élevés pour ce milieu avec respectivement (n=22) et (n=25). Le score pour l'absence de mobilisation est nettement inférieur avec (n=12).

- Analyse des spécificités des types de mobilisation

**Absence de mobilisation.** Il existe un écart trop faible entre les deux milieux pour marquer une réelle tendance. Mais les scores sont moins élevés que pour la mobilisation cognitive et la mobilisation subjective, et ce, pour les deux milieux.

**Mobilisation cognitive.** Nous notons un écart de 3 points entre les deux milieux en faveur du milieu « moyen-favorisé ». Ce résultat global est confirmé par des scores plus élevés pour le milieu « moyen-favorisé » aux rubriques « disciplines scolaires » et « contenus spécifiques aux apprentissages ». La seule prévalence du milieu « défavorisé-moyen » concerne l'item « contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés » c'est-à-dire le niveau le plus bas de la mobilisation cognitive.

**Mobilisation subjective.** C'est la rubrique qui affiche les scores les plus élevés pour le milieu « moyen-favorisé » avec (n=25) et également l'écart le plus important entre le deux milieux puisqu'il est de 8 points. Cette tendance est confirmée puisque les deux items relatifs à la mobilisation subjective affichent des écarts de 4 points en faveur du milieu « moyen-favorisé ».

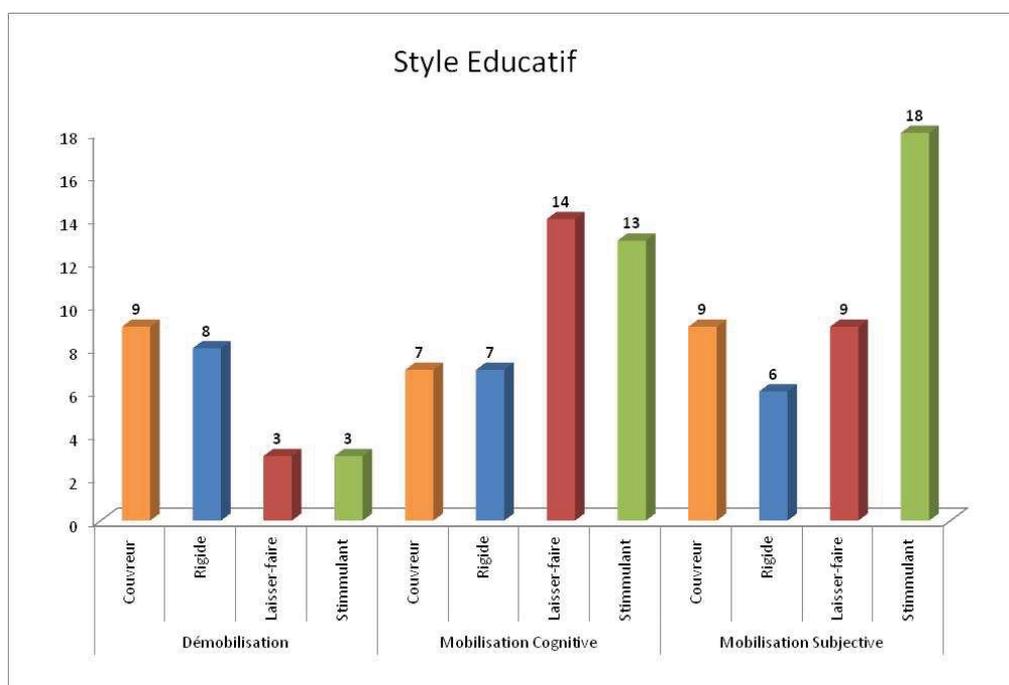
- Milieux socio-économiques et culturels et mobilisation scolaire

D'après nos résultats, le milieu « moyen-favorisé » suscite davantage la mise en place de « mobilisation cognitive » et « mobilisation subjective ». Et même si le score obtenu pour la modalité « absence de mobilisation » n'est pas révélateur d'une vraie tendance (pour les raisons que nous avons évoquées plus haut), rappelons que pour le rapport au savoir, les résultats obtenus dans la littérature stipulent que l'origine socio-culturelle des enfants est un

facteur déterminant dans la construction de leur rapport au savoir (Charlot et al. 1992 ; Charlot, 1999).

Dans le même sens, Prêteur et al. (2009) montrent que les élèves signalés par les enseignants (pour difficultés scolaires) sont largement issus des milieux défavorisés (Prêteur et al., 2009). En effet, la dynamique familiale largement déterminée par les spécificités socio-culturelles mais aussi le milieu socio-économique dans lequel évolue l'enfant vont impacter sa mobilisation scolaire et donc son rapport au savoir. C'est à travers la subjectivation de l'acte d'apprendre que l'élève va s'inscrire dans une évolution et un apprentissage scolaire (Meyerson, 1947).

### 2.2.3. La mobilisation scolaire selon les styles éducatifs



Graphique 2 : Mobilisation scolaire VS styles éducatifs

- Analyse descriptive des spécificités des styles éducatifs :

**Le trait le plus marquant du style éducatif « stimulant » (valeur de 18 à 13) correspond aux réponses relatives à la mobilisation subjective (n=18).** En deuxième lieu, nous observons le nombre important de réponses relatives à la mobilisation cognitive (n=13).

**Le trait le plus marquant du style éducatif « rigide » (valeur de 8 à 6) concerne les réponses données à la modalité « absence de mobilisation » (n=8).** Viennent ensuite dans un

ordre décroissant et avec des scores qui s'avoisinent, la mobilisation cognitive et la mobilisation subjective. Mais le style « rigide » n'affiche pas de tendance marquée pour un type de mobilisation en particulier.

**Les traits les plus marquants du style éducatif Couveur (valeur de 9 à 7)** sont relatifs aux modalités « absence de mobilisation » et « mobilisation subjective » (n=9). Comme pour le style « rigide », le style « couveur » n'affiche pas vraiment de tendance claire. L'écart entre la valeur la plus élevée et la moins élevée est de 2 points.

**Le trait le plus marquant du style éducatif « laisser-faire » (valeur de 14 à 3) concerne** « la mobilisation cognitive » (n=14). Ensuite, « la mobilisation subjective » affiche un score de (n= 9).

- Analyse des spécificités des types de mobilisation scolaire

**Absence de mobilisation.** Les deux styles éducatifs qui affichent les scores les plus élevés sont le style « couveur » (n=9) et le style « rigide » (n=8). Ces résultats vont dans le sens de ceux relatifs au rapport au savoir puisque ces deux styles éducatifs concordent respectivement avec les rapports externalisé et utilitaire au savoir. Les scores des deux autres styles éducatifs, à savoir les style « laisser-faire » et « stimulant » sont relativement faibles (n=3).

**Mobilisation cognitive.** Le style éducatif qui se distingue dans cette catégorie est le style « laisser-faire » (n=14). Il est devancé de très peu par le style « stimulant » (n=13). Les deux styles « rigide » et « couveur » affichent à égalité le score de (7). La mobilisation cognitive concorde tout comme le rapport épistémique avec le style « stimulant ».

**Mobilisation subjective.** Le style éducatif qui se distingue dans cette catégorie est le style « stimulant » (n= 18) avec un écart important par rapport aux autres styles éducatifs (9 points d'écart avec le style « laisser-faire » et « couveur » et 12 points d'écart avec le style « rigide »). La mobilisation subjective est la plus concordante avec le style éducatif « stimulant », qui, comme nous l'avons vu précédemment, est repéré comme une caractéristique du rapport épistémique au savoir.

- Mobilisation scolaire et styles éducatifs

A ce stade de l'analyse, nous sommes en mesure de proposer les concordances suivantes entre le style éducatif et les catégories du rapport au savoir. Rappelons que nous avons déjà établi une correspondance entre style éducatif « stimulant » et rapport épistémique au savoir (n=43), style éducatif « couveur » et rapport externalisé au savoir (n=29) et style éducatif « rigide » et rapport utilitaire au savoir (n=18) et que nous n'avons pas pu attribuer de correspondance au style éducatif « laisser-faire ».

#### 2.2.4. Mobilisation scolaire, style éducatif et de rapport au savoir

	Style stimulant/ rapport épistémique	Style couveur/ rapport externalisé	Style rigide / rapport utilitaire
Absence de mobilisation	2	9	2
Mobilisation cognitive	12	7	4
Mobilisation subjective	12	9	2

Tableau 20 : Mobilisation scolaire VS Style éducatif VS Rapport au savoir

- Analyse descriptive (correspondances établies selon les tendances les plus marquées) :
  - Au style éducatif « stimulant » correspond un rapport au savoir de type épistémique et une mobilisation subjective (n= 12) et cognitive (n=12) ;
  - Au style éducatif « couveur » correspond un rapport au savoir de type externalisé et une démobilisation (n=9) mais cependant une mobilisation subjective (n=9) ;
  - Au style « rigide » correspond un rapport au savoir de type utilitaire et une faible mobilisation cognitive (n=4) ;
  - Au style « laisser-faire ne correspond aucun type de rapport au savoir spécifique et une mobilisation cognitive marquée (n=14).
- Concordance entre rapport au savoir et mobilisations scolaire

Un certain nombre d'auteurs soulignent l'impact du climat familial et la qualité des relations parents-enfants (qui se traduit notamment par le suivi scolaire et le soutien apporté à l'enfant) sur l'absence de mobilisation (ou démobilisation) scolaire (Machard, 2003 ; Prêteur et al., 2004). Fuller, Singer et Keiley (1995) ont montré que le manque d'investissement des mères dans l'éducation de leurs filles est un facteur plus déterminant dans leur démobilisation scolaire que la situation économique de la famille. Certains auteurs soulignent le fait que les pratiques éducatives parentales déterminent le rapport de l'enfant au monde, au savoir et à soi,

lui permettant ainsi d'adopter des positions réflexives favorisant sa mobilisation subjective au savoir (Prêteur et al., 1998). En effet, la réussite scolaire des enfants implique nécessairement la mobilisation des parents qui vont soutenir l'enfant dans son métier d'élève (Prêteur, Louvet-Schmauss, 1991 ; Prêteur & Vial, 1997).

En témoigne le score élevé des enfants dont les parents adoptent un style éducatif « stimulant » pour la mobilisation cognitive mais surtout subjective. Néanmoins, le résultat élevé obtenu par les enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire » à la mobilisation cognitive ne s'explique pas en regard de ces travaux. Nous faisons pour notre part l'hypothèse que compte tenu de la spécificité de ce style, les parents laissent l'enfant « se débrouiller » et ne font pas obstacle à ses activités (même s'ils ne lui apportent pas non plus de l'aide) (Malrieu, 1969). Compte tenu du fait que nous n'avons pas pu établir de concordance entre ce style et un rapport spécifique au savoir, nous pensons que ces enfants peuvent développer des stratégies pour s'inscrire dans l'acte d'apprendre et s'approprier ainsi les contenus scolaires. Par ailleurs, en dehors des figures parentales, les enseignants peuvent également contribuer à mobiliser les élèves sur ce registre cognitif, car le rapport au savoir se construit au travers des visées éducatives parentales par rapport à l'institution scolaire, l'accompagnement parental à la scolarité et aussi les relations avec les enseignants (Duru-Bellat, 1992 ; Develay, 1996). Dans le même sens, Hatchuel (2005) adapte le terme de «  *Holding*  » de Winnicott à la situation de classe qui nécessite de la part de l'enseignant une attention «  *bienveillante et distanciée*  » qui va favoriser le processus d'apprentissage.

Au demeurant, le style rigide obtient le score le plus faible pour la mobilisation subjective. Nous faisons l'hypothèse que pour ces élèves, le manque d'encouragement des initiatives de l'enfant de la part des parents ainsi que le recours abusif aux punitions ne favorise pas une distanciation par rapport aux apprentissages. L'enfant, qui comme nous l'avons souligné va avoir tendance à développer un rapport utilitaire au savoir n'éprouve pas ou peu de plaisir à l'école et apprend dans l'optique « détachée » d'éviter des sanctions. Le rapport à l'apprendre est externe au sujet. La plupart du temps, ces élèves travaillent bien à l'école mais pour Charlot et al.,(1992), travailler n'est pas synonyme d'apprendre, car apprendre interroge la question du sens. De fait, la question du sens ne se limite pas à la seule utilité fonctionnelle des savoirs mais elle est aussi expérience subjective d'un sujet face aux activités scolaires (Rochex, 1994). Se trouvant dans l'incapacité d'attribuer du sens au savoir,

ces élèves, incapables d'identifier les fonctions socioculturelles de l'école, vont développer un rapport instrumental au savoir (Charlot et al., 1992).

Pour finir, nous établissons un lien entre les deux scores élevés du style « couveur » aux catégories « contenus liés aux exigences sociales » et « inscrit l'acte d'apprendre en référence aux normes sociales ». Incapables de comprendre les exigences implicites et explicites de l'institution scolaire, ces élèves vont chercher à adapter leurs comportements aux attentes de l'enseignant, de peur de perdre son amour, assimilé à l'amour maternel. Cette éducation « *affectueuse et inquiète inhibe les désirs de dépassement et installe une anxiété latente faite en grande partie du sentiment qu'a l'enfant à se paralyser lui-même par sa dépendance* » (Malrieu, 1969, 56). Les parents « couveur » développent une conception fataliste de l'échec ou la réussite, l'enfant ne peut alors acquérir la confiance nécessaire pour s'investir dans les apprentissages (Malrieu, 1969). Rappelons que ce style éducatif est concordant d'après nos résultats avec le développement d'un rapport de type externalisé aux apprentissages.

### 2.3. Type d'interactions avec le milieu

#### 2.3.1. Etude des Dyades parents/enfants selon les styles éducatifs

	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Activités pratiquées avec l'enfant	4	12	18	4
Absence de stimulation intellectuelle	2	6	9	2
Absence d'activités de loisirs	1	2	4	2
Absence d'accompagnement scolaire	1	4	5	0
Présence de stimulation intellectuelle	6	2	3	15
Présence d'activités de loisirs	2	1	1	7
Présence d'accompagnement scolaire	4	1	2	8
Perception des attentes des parents	5	4	4	6
Apprendre et Etudier	2	0	1	3
Pas d'attentes	1	0	0	0
Réussite scolaire et professionnelle	2	4	3	3

Tableau 21 : Dyades parents/enfants VS styles éducatifs

- Analyse descriptive des spécificités liées à chaque style éducatif

**Le trait le plus marqué qui caractérise le style « couveur » (valeur de 6).** Nous notons un score élevé pour la modalité « présence de stimulation intellectuelle » (6). Ce score est marqué

comparativement aux scores des autres modalités mais reste moins élevé par rapport aux autres styles éducatifs. La catégorie « perception des attentes des parents » n'affiche pas de tendance claire.

**Les traits les plus marqués qui caractérisent le style « rigide » (valeur de 6 à 4)** sont « l'absence de stimulation intellectuelle » (n= 6) mais également « la réussite scolaire et professionnelle ». Cette dernière est la seule rubrique perçue par les enfants de cette catégorie comme étant une attente des parents (n=4).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le style « laisser-faire » (valeur de 9 à 3)** est « l'absence de stimulation intellectuelle » (n=9). Ce score global s'explique par « l'absence d'activités de loisirs pratiquées avec l'enfant » (n= 4) et « l'absence d'accompagnement scolaire » (n=5). Cependant, concernant la perception des attentes des parents, le score du style « laisser-faire » se distingue des autres scores pour « la réussite scolaire et professionnelle ».

**Les traits les plus marqués qui caractérisent le style « stimulant » (valeur de 15 à 3)** se caractérisent par une note très élevée à la rubrique « présence de stimulations intellectuelles » (n=15). Ce score global illustre des scores élevés pour les sous catégories « activités de loisirs pratiquées avec l'enfant » (n=7) et « accompagnement scolaire » (n=8). Ces enfants perçoivent les attentes de leurs parents comme étant celles « d'apprendre et étudier » (n=3) et aussi de « réussir sa scolarité et sa vie professionnelle » (n=3).

- Analyse des interactions parents/enfants (selon la perception de l'enfant)

Concernant **les activités pratiquées avec l'enfant**, deux styles se distinguent : le style « laisser-faire » avec un score plus élevé à la catégorie « absence de stimulation intellectuelle » et le style « stimulant » avec un score plus élevé à la catégorie « présence de stimulations intellectuelles ».

Quant aux **attentes des parents perçues par les enfants**, le style rigide se distingue par le score le plus élevé (4) à la catégorie « réussite scolaire et professionnelle ». Le style « stimulant » combine 2 scores relativement élevés aux catégories « réussite scolaire et professionnelle » et « apprendre et étudier ». Cette dernière catégorie est celle qui prédomine pour le style « stimulant ».

- Les interactions parents-enfants selon les styles éducatifs

L'ensemble des résultats confirme les caractéristiques des styles éducatifs tels qu'ils ont été décrits par Malrieu et al. (1969), à savoir « l'absence de stimulation intellectuelle » pour le style « laisser-faire ». Elle renvoie principalement au manque de suivi et de contrôle exercé par les parents sur l'enfant ou au contraire à un contrôle extrême pour le style rigide. Par ailleurs, « la présence de stimulation intellectuelle » pour le style « stimulant » témoigne au contraire d'un contrôle existant mais souple. Les parents du style « laisser-faire » n'offrent pas d'environnement suffisamment « structuré » au sens où Lautrey (1980) l'a défini, à l'opposé des parents du style « stimulant ». En effet, d'après cet auteur qui s'appuie sur la théorie de Piaget, le type de structuration de l'environnement familial détermine fortement le développement cognitif de l'enfant. Lautrey a également établi que les enfants qui bénéficient d'un environnement familial « *souplement structuré* » présentent des compétences cognitives supérieures à celles des enfants dont l'environnement familial est « *rigidement structuré* ».

**Nous proposons une synthèse en recoupant les caractéristiques des styles éducatifs, « la formulation des projets pour l'enfant » et la « perception des attentes des parents par les enfants ».**

**Pour le style « couveur ».** Les parents formulent peu ou pas de projets pour l'enfant qui ne perçoit pas d'attentes particulières formulées à son égard. En effet, l'éducation de type couveur s'inscrit généralement dans un esprit « fataliste », les projets d'avenir sont rarement formulés et quand ils le sont, ils ne sont pas structurés. Nous avons déjà établi que les enfants dont les parents adoptent ce style éducatif ont tendance à développer un rapport externalisé au savoir.

**Pour le style « rigide ».** Les parents développent des exigences très fortes vis-à-vis de l'enfant avec de grandes attentes pour la réussite scolaire et professionnelle, ce que l'enfant perçoit nécessairement car il apprend en cherchant à éviter les punitions et en recherchant les récompenses. Selon nos résultats, les enfants dont les parents adoptent ce style ont tendance à développer un rapport utilitaire au savoir.

**Le style « stimulant ».** Les parents adoptant ce style, s'ils accordent de l'importance à la réussite scolaire et professionnelle, ils mettent également l'accent sur l'importance de l'épanouissement de l'enfant, qui comprend qu'il doit « apprendre et étudier ». Pour eux, la réussite scolaire ne relève pas uniquement des aptitudes intellectuelles mais se construit grâce

aux relations interpersonnelles. Rappelons que les enfants dont les parents adhèrent à ce style ont tendance à développer un rapport épistémique au savoir.

**Le style « laisser-faire ».** Les parents de ce style développent des attentes de réussite scolaire et professionnelle vis-à-vis de l'enfant et ce malgré l'absence de moyens mis à la disposition de l'enfant pour y parvenir. Les exigences pour le travail scolaire sont généralement purement verbales. L'enfant ressent cette incohérence et n'arrive pas à percevoir des attentes claires de la part de ses parents (pas de catégories définies à l'item perception des attentes des parents).

### 2.3.2. Etude des Dyades parents/enfants selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>30</sup>
<b>Activités pratiquées avec l'enfant</b>			
Absence de stimulations intellectuelles	10	9	1
Présence de stimulations intellectuelles	13	13	0
<b>Perception des attentes des parents vis à vis de l'école</b>			
Apprendre et Etudier	1	5	-4
Pas d'attentes	0	1	-1
Réussite scolaire et professionnelle	8	4	4

Tableau 22 : Dyades parents/enfants VS genre

- Analyse descriptive des spécificités filles/garçons

**Les traits les plus marqués qui caractérisent les filles (valeurs de 13 à 8)** sont « la présence de stimulations intellectuelles » (n = 13) en ce qui concerne la rubrique « Activités pratiquées avec l'enfant » et « la réussite scolaire et professionnelle » (n=8) pour la rubrique « perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école ».

**Les traits les plus marqués qui caractérisent les garçons (valeurs de 13 à 5)** sont équivalentes à ceux des filles à la rubrique « activités pratiquées avec l'enfant » (n=13) à la modalité « présence de stimulations intellectuelles ». En revanche, les garçons affichent un score plus élevé à la rubrique « apprendre et étudier » concernant « la perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école » (n= 5).

<sup>30</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « filles/garçons »

- Analyse des interactions parents/enfants

S'agissant **des activités pratiquées avec les enfants**, il n'y a pas d'écart significatif entre les filles et les garçons (1 point d'écart pour « absence de stimulations » et absence d'écart pour « présence de stimulations »).

En revanche, pour **la perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école**, il apparaît un écart relativement important (4 points) entre garçons et filles pour la modalité « apprendre et étudier » puisque les garçons affichent un score plus élevé. Il en est de même pour l'item « réussite scolaire et professionnelle » puisque les filles affichent un score plus élevé.

- Interactions parents-enfants différenciées selon le genre

D'après nos résultats, les garçons perçoivent comme principale attente de leurs parents le fait d'apprendre et d'étudier. Cela va dans le sens du résultat déjà mentionné plus haut qui est celui d'une prédominance des garçons dans le groupe « rapport épistémique ». Ce résultat conforte notre hypothèse, la nature des interactions parents-enfants est fonction du style éducatif parental et cette dynamique contribue au développement d'un certain type de rapport au savoir chez l'enfant.

Les filles perçoivent les attentes de leurs parents comme étant celles de réussir leur vie scolaire et professionnelle. Ce résultat est contradictoire avec les résultats précédents. Cette contradiction illustre bien l'ambiguïté sociale qui règne autour de la socialisation de la fille. De nos jours, en Tunisie, même si le rôle professionnel de la femme continue d'être secondaire par rapport à ses rôles d'épouse et de mère, il est tout aussi important pour les femmes comme pour les hommes d'avoir les capacités de se faire une place dans la société (Mahfoudh-Draoui, 2000). Dans ce contexte, le travail des femmes est perçu comme source d'aide financière non négligeable dans le couple (Ben Salem, 2009), ce qui explique qu'elles soient encouragées à « *poursuivre leurs études par des pères, persuadés, que dans la société actuelle, les filles ne peuvent plus se situer dans la dépendance d'un père, d'un frère et, surtout d'un mari* » (Ben Salem, 2009, 230). Cependant, nous devons nuancer ces propos par le fait que s'agissant de leurs orientations scolaires et professionnelles, les filles ont plus tendance que les garçons à faire des choix qui tiennent compte de leur vie familiale (Ben Salem, 2009). Mais ce compromis élaboré par les filles tunisiennes ne leur est pas spécifique, les filles françaises

également relativisent leurs ambitions professionnelles afin de les ajuster à leurs futures responsabilités familiales (Duru-Bellat, 1990).

### 2.3.3. Etudes des Dyades parents/enfants selon le milieu socio-économique

	Défavorisé-Moyen	Moyen-Favorisé	Ecart <sup>31</sup>
<b>Activités avec l'enfant</b>			
Absence de stimulation intellectuelle	12	7	5
Présence de stimulation intellectuelle	11	15	-4
<b>Perception des attentes des parents vis à vis de l'école</b>			
Apprendre et Etudier	2	4	-2
Pas d'attentes	1	0	1
Réussite scolaire et professionnelle	7	5	2

Tableau 23 : Dyades parents/enfants VS milieu socio-économique et culturel

- Analyse descriptive des spécificités selon le milieu socio-économique et culturel:

**Le trait le plus marqué qui caractérise le milieu « défavorisé-moyen » (valeur de 12) est « l'absence de stimulation intellectuelle »** (n= 12). Cependant ce score est à peine plus élevé que le score à la modalité « présence de stimulation intellectuelle » (11) et ne rend pas compte d'une spécificité. Quant à la perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école, la catégorie qui se distingue est celle en rapport avec « la réussite scolaire et professionnelle » (n=7).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le milieu « moyen-favorisé » (valeur de 15) est « la présence de stimulation intellectuelle »** avec un score élevé de (n=15). Concernant la perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école, les scores sont moyennement élevés (entre 4 et 5) pour les modalités « apprendre et étudier » et « réussite scolaire et professionnelle ».

- Analyse des interactions parents/enfants

Concernant **les activités pratiquées avec l'enfant**, il ressort un écart relativement important entre les deux milieux. En effet, le milieu « moyen-favorisé » affiche un score plus élevé que le milieu « défavorisé-moyen » avec un écart de 4 points.

A propos de **la perception des attentes des parents vis-à-vis de l'école**, les écarts entre les deux milieux ne sont pas importants, puisqu'ils ne sont que 2 points en faveur du

<sup>31</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « défavorisé-moyen/moyen-favorisé »

milieu « « défavorisé-moyen » pour la modalité « réussite scolaire et professionnelle » et en faveur du milieu « moyen-favorisé » pour la modalité « apprendre et étudier ».

- Interactions parents-enfants selon les milieux socio-économiques et culturels

Avec des écarts relativement élevés entre les deux milieux pour les activités pratiquées avec l'enfant ainsi que pour les perceptions des attentes des parents vis-à-vis de l'école, nous pouvons considérer que nos résultats vont dans le sens des constats établis par certains auteurs (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhalls & Montandon, 1991).

Néanmoins, nous n'avons pas pu établir de correspondance entre les valeurs véhiculées par les parents et la perception des enfants, comme c'est le cas pour les attentes des parents. Rappelons que ce sont les parents des enfants issus du milieu « moyen-favorisé » qui avaient formulé le plus d'attentes de réussite scolaire et professionnelle pour leurs enfants, alors que ce sont plutôt les enfants issus de milieux « défavorisés-moyens » qui perçoivent cette attente de la part de leurs parents. C'est ce dernier résultat qui est le plus en cohérence avec les données de la littérature, allant dans le sens d'une conformité aux normes et à plus de rigidité dans les pratiques éducatives (Kohn, 1959 ; Lautrey, 1980 ; Bergonnier-Dupuy, 2005). Dans le même sens, les enfants issus des milieux « moyens-favorisés » perçoivent plus d'attentes de la part de leurs parents pour l'item « apprendre et étudier ».

Les activités pratiquées avec l'enfant sont une autre caractéristique largement différenciée selon les milieux socio-économique et culturel. Les parents du milieu « moyen-favorisé » stimulent davantage leurs enfants. S'agissant de la pratique des activités extrascolaires, en Suisse par exemple, la stimulation des atouts culturels augmente avec le statut social des parents. Moins de la moitié (47%) des enfants de milieux populaires suivent des cours de danse, musique, culture, etc. alors qu'ils sont trois sur quatre (76%) à le faire dans les milieux favorisés (Kellerhals et Montandon, 1991). En Tunisie, dans la société traditionnelle, largement prédominante dans les milieux populaires, l'enfant était considéré comme « passif » et les parents communiquaient peu avec lui (Mahfoudh Draoui et al. 2000), mais l'augmentation des taux de scolarisation ont changé les conceptions de l'éducation des enfants notamment dans les familles de type nucléaire, prédominantes dans les milieux favorisés.

### 2.3.4. Etude des Dyades enseignants/élèves selon les styles éducatifs

	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Fonction liée aux récompenses et punitions	4	6	2	0
Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant	5	2	2	0
Reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant	0	0	2	5

Tableau 24 : Dyades enseignants/élèves VS styles éducatifs (perception du rôle de l'enseignant)

- Analyse descriptive des spécificités liées à chaque style éducatif

**Les traits les plus marqués concernant le style « couveur » (valeur de 4 à 5) se caractérisent par les deux modalités suivantes** « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant » (n=5) et « lie la fonction de l'enseignant aux récompenses et aux punitions » (n=4). Ces deux scores sont contrastés avec le score de (0) pour « reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant ».

**Le trait le plus marqué pour le style « rigide » (valeur de 6) se traduit par la fonction de l'enseignant « est liée aux récompenses et punitions » (n=6).** Les modalités « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant » et « reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant » sont respectivement représentées par un score de (2) et (0).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le style « stimulant » (valeur de 5) est « reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant » (n=5).** Ce trait est extrêmement marqué puisque nous observons des scores de (0) pour les items « fonctions liées aux récompenses et punitions » et « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant ».

**Il n'existe pas de caractéristique dominante dans la perception du rôle de l'instituteur pour le style laisser-faire,** puisqu'on note un score de (2) pour les 3 modalités.

- Analyse des interactions enseignants/élèves

Concernant **la fonction liée aux récompenses et aux punitions**, le style éducatif qui se distingue des autres styles est le style « rigide » (n=6). Nous retrouvons ensuite le style « couveur » (n=4), puis le style « laisser-faire » (n=2) et enfin le style « stimulant » (n=0).

Pour la **non-reconnaissance de la fonction pédagogique**, le style éducatif le plus marqué est le style « couveur » (n=5). Les scores obtenus par les styles « rigide » et « laisser-faire » sont équivalents (n=2) alors que le style « stimulant » affiche un score nul.

Concernant la **reconnaissance de la fonction pédagogique**, le style éducatif le plus marqué est le style « stimulant » (n=5). Le style « laisser-faire » se place en deuxième position (n=2) et les styles « couveur » et « rigide » observent tous les deux des scores de (0).

- Styles éducatifs et interactions enseignant-élève

Les résultats affichent une tendance caractéristique des styles éducatifs « rigide » et « stimulant ». En effet, les enfants dont les parents adoptent un style « stimulant » reconnaissent la fonction pédagogique de l'enseignant. Rappelons que ces enfants adoptent un rapport au savoir de type épistémique. Quant aux enfants dont les parents adoptent un style Rigide, ils associent la fonction de l'enseignant aux récompenses et punitions. Pour ces enfants, le rapport au savoir est de type utilitaire.

Suivant notre posture théorique interactionniste (Wallon, 1959 ; Malrieu, 1969, 1979, 1988, 1999) nous considérons que le rapport au savoir se construit dans une dialectique interrelationnelle. C'est pourquoi nous pensons que les interactions entre l'enseignant et l'élève, largement conditionnées par la nature des interactions entre l'enfant et sa famille, sont primordiales pour l'élaboration du rapport au savoir du sujet. Il s'agit en effet de bien saisir la complexité des relations entre le sujet et son milieu dans un processus inter-personnel d'intégration, tout en considérant le sujet comme principal acteur de son développement (Courtinat-Camps & Prêteur, 2011).

Les enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire » ne s'inscrivent dans aucune tendance particulière du fait du manque de cohérence dans leurs pratiques éducatives. En effet, le milieu dans lequel évolue l'enfant ne lui offre pas assez de repères et de confiance susceptible de l'aider. Enfin, les enfants dont les parents adoptent un style éducatif de type couveur ont tendance à ne pas reconnaître la fonction pédagogique de l'enseignant. Cela s'explique par le type de relation hyper-anxieuse (Malrieu, 1969) dans laquelle leurs parents les inscrivent et qui détermine dans une certaine mesure leur appréhension du monde et des relations interpersonnelles.

### 2.3.5. Etude des Dyades enseignant/élèves selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>32</sup>
Fonction liée aux récompenses et punitions	4	8	4
Ne reconnaît pas la fonction pédagogique	6	3	3
Reconnait la fonction pédagogique	3	4	-1

Tableau 25 : Dyades enseignant/élève VS genre (perception du rôle de l'enseignant)

- Analyse descriptive des spécificités filles/garçons

Avec une tendance légèrement plus marquée, nous notons une prédominance de la catégorie « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant » (n=6) chez les filles.

Le trait le plus marqué pour les garçons (valeur = 8) se caractérise par un score élevé à la modalité « fonction de l'enseignant liée aux récompenses et punitions ».

- Analyse des interactions enseignant/élève

A propos de la fonction de l'enseignant liée aux récompenses et aux punitions, il existe un écart important entre les filles et les garçons en faveur de ces derniers (4 points).

Concernant l'absence de reconnaissance de la fonction pédagogique de l'enseignant, un écart de (n=3) entre les filles et les garçons se dégage à l'avantage des filles.

S'agissant de la reconnaissance de la fonction pédagogique de l'enseignant, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons puisque l'écart observé est de (n=1).

- Interactions enseignant-élève différenciées selon le genre

Il nous paraît important d'interpréter les résultats obtenus à la lumière des observations que nous avons émises d'après l'étude des types de rapport au savoir différenciés selon le genre. Nous proposons de recouper nos résultats précédemment établis avec les résultats ici obtenus. Ainsi :

- les garçons, plus que les filles ont tendance à développer un rapport au savoir de type épistémique. Or, ce résultat concorde avec la prédominance des garçons à reconnaître la fonction pédagogique de l'enseignant ;

<sup>32</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « filles/garçons »

- les garçons, plus que les filles ont tendance à développer un rapport au savoir de type utilitaire. Or, ce résultat va dans le sens d'une majorité de garçons à réduire la fonction de l'enseignant aux récompenses et punitions ;
- les filles, plus que les garçons, ont tendance à développer un rapport au savoir de type externalisé. Selon nos résultats, les filles ont effectivement plus de difficultés à reconnaître la fonction pédagogique de l'enseignant.

Nous rejoignons certains résultats de recherche qui stipulent que filles et garçons vont vivre des expériences de socialisation différenciées selon leur sexe (Rouyer, 2007). Ces expériences sont également dépendantes des types d'interactions que le milieu familial et notamment scolaire va leur offrir (Malrieu, 1972, 1979). En effet, en situation d'apprentissage, les enseignants vont interagir davantage avec les garçons qu'avec les filles et bénéficient d'une attention particulière de leur part (Kelly, 1988 ; Zaidman, 1996 ; Mosconi, 1999). Ces différences au niveau des interactions s'expliquent du fait que les enseignants considèrent que les garçons sont plus vivants et stimulants (Mosconi, 1989). Les filles, qui se font « moins remarquer », sont beaucoup plus ignorées par les enseignants. Enfin, les recherches montrent que ces différences de comportements, basées sur des stéréotypes de sexe, vont avoir des répercussions sur l'estime de soi des élèves (Marry, 2004).

Ces résultats obtenus en faveur de rapports au savoir différenciés selon le genre, confirment nos premiers résultats, pourtant discordants avec les résultats issus de la littérature française. Ces derniers stipulaient au contraire, que le rapport au savoir de type « fonctionnel » ou « épistémique » était du fait des filles et le rapport au savoir de type « externalisé » plus spécifique aux garçons.

### 2.3.6. Etude des Dyades enseignant/ élève selon le milieu socio-économique

	Défavorisé- Moyen	Moyen- Favorisé	Ecart <sup>33</sup>
Fonction liée aux récompenses et punitions	3	9	-6
Ne reconnaît pas la fonction pédagogique	5	4	1
Reconnaît la fonction pédagogique	2	5	-3

Tableau 26 : Dyades enseignant/ élève VS milieu socio-économique (perception du rôle de l'enseignant)

<sup>33</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « défavorisé-moyen/moyen-favorisé »

- Analyse descriptive des spécificités selon le milieu socio-économique et culturel

**Le trait le plus marqué concernant le milieu « défavorisé-moyen » est caractérisé par la modalité « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l’enseignant »** (n=5). En outre, cette catégorie devance de peu « fonction de l’enseignant liée aux récompenses et punitions » (n=3).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le milieu « moyen-défavorisé » est relatif à la modalité « fonction de l’enseignant liée aux récompenses et punitions »** (n=9). Nous trouvons ensuite les catégories « reconnaît la fonction pédagogique de l’enseignant » et « ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l’enseignant » avec respectivement (n=5) et (n=4).

- Analyse des interactions élève-enseignant

Pour **la fonction de l’enseignant qui est liée aux récompenses et punitions**, le milieu « moyen-favorisé » affiche un score beaucoup plus élevé que le milieu « défavorisé-moyen » avec un écart de (n=6).

Concernant **l’absence de reconnaissance de la fonction pédagogique de l’enseignant**, le milieu « défavorisé-moyen » se distingue par un score plus élevé que le milieu « moyen-favorisé » avec (n=5) vs (n=4). L’écart entre les deux milieux n’est pas représentatif.

S’agissant de **la reconnaissance de la fonction pédagogique de l’enseignant**, l’écart entre les deux milieux est moyennement élevé avec (n=3) en faveur du milieu « moyen-favorisé ».

- Interaction enseignant-élève selon le milieu

Deux des résultats que nous avons obtenus sont en accord avec les données existant dans la littérature. En effet, si l’on considère l’hypothèse selon laquelle les types d’interactions avec l’enseignant renseignent sur le rapport au savoir des élèves, nous pouvons considérer selon nos résultats que les enfants issus des milieux « moyens-favorisés » reconnaissent plus aisément la fonction pédagogique de l’enseignant et inversement pour les enfants issus des milieux « défavorisés-moyens ». Nombreuses sont les études qui témoignent de l’impact du milieu sur les figures du rapport au savoir des enfants (Pourtois, 1979; 1989 ; Charlot, 1981 ; Palacio-Quintin, 1989 ; Charlot et al., 1992). Par ailleurs, Gayet (1995) insiste sur le fait que la relation pédagogique ne prend sens que si elle s’inscrit dans une continuité d’un système éducatif préexistant. Enfin, dans une récente recherche menée par Prêteur et al., (2009), les

auteurs ont attiré l'attention sur le fait qu'en France, la majorité des enfants signalés par les enseignants sont issus des milieux populaires.<sup>34</sup>

Le troisième résultat stipule que les enfants issus des milieux « moyens-favorisés » ont tendance à lier la fonction de l'enseignant aux récompenses et punitions. Nous ne parvenons pas à expliquer ce résultat en regard des recherches dans le domaine. Nous pouvons néanmoins émettre l'hypothèse que les parents issus de ce milieu mettent en œuvre des moyens financiers pour atteindre les objectifs éducatifs tels que des récompenses destinées aux enfants quand ils réussissent à l'école.

### 2.3.7. Etude des Dyades parents-enseignant selon les styles éducatifs

	Couveur	Rigide	Laisser-faire	Stimulant
Bonne relation- suivi scolaire à la maison	1	2	1	4
Conflit ou parents hyper présents	5	2	0	2
Parent peu impliqué -absence de suivi scolaire	2	4	5	2

Tableau 27 : Dyades parents-enseignant VS styles éducatifs

- Analyse descriptive des spécificités liées à chaque style éducatif

**Le trait le plus marqué concernant le style « couveur »** est caractérisé par la catégorie « conflit ou parents hyper présents » (n= 5).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le style « rigide »** correspond à la modalité « parents peu impliqués et absence de suivi scolaire » (n=4).

**Le trait le plus marqué qui caractérise le style « laisser-faire »** est également « parents peu impliqués et absence de suivi scolaire » avec (n=5).

**Le trait le plus marqué s'agissant du style « stimulant »** correspond à la catégorie « bonne relation et suivi scolaire à la maison » (n=4).

- Analyse des interactions entre les parents et l'instituteur

S'agissant **d'une bonne qualité de la relation et d'un suivi scolaire régulier à la maison**, nous pouvons remarquer que le style éducatif « stimulant » se distingue des autres

<sup>34</sup> 83% des enfants signalés par les enseignants proviennent des milieux populaires contre 8% et 9% en milieux intermédiaires et favorisés.

styles éducatifs par un score plus élevé de (n=4 vs n=2) pour le style « rigide » et (n=4 vs n=1) pour les styles « couveur » et « laisser-faire ».

Quant à l’item relatif à l’existence d’un **conflit entre les parents et l’enseignant et/ou parents hyper présents**, le style éducatif qui prédomine est le style « couveur » avec (n=5). Nous notons également le score très faible de (n=0) pour le style « laisser-faire ».

A propos des **parents peu impliqués et qui n’assurent pas le suivi scolaire à la maison**, nous notons deux scores élevés concernant le style « laisser faire », (n=5) et le style « rigide » (n=4).

- Styles éducatifs et interactions parents-enseignants

L’ensemble des résultats obtenus confirment les données issues de la littérature et les caractéristiques propres à chaque style éducatif (Malrieu, 1969). Ces résultats stipulent que l’implication et la mobilisation des parents dépendent des styles et pratiques éducatives et sont corroborés par les études menées sur la mobilisation des familles, puisque la réussite de la scolarisation des enfants à l’école primaire en dépend (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991; Prêteur & Vial, 1997).

En effet, certains auteurs ont montré que le degré d’implication des parents et le type d’accompagnement à la scolarité diffèrent selon les stratégies éducatives adoptées par les familles (Deslandes, 2005 ; Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007 ; Feyant, 2011). D’après Bergonnier-Dupuy (2005), l’accompagnement à la scolarité peut être abordé selon la nature des relations entre le parent et l’institution scolaire, l’aide apportée à l’enfant pour ses devoirs et la communication parents-enfant autour du quotidien scolaire.

### 2.3.8. Etude des Dyades parents-enseignants selon le genre

	Filles	Garçons	Ecart <sup>35</sup>
Bonne relation- suivi scolaire	6	2	4
Conflit ou parents hyper présents	2	7	-5
Parents peu impliqués – absence de suivi scolaire	6	7	-1

Tableau 28 : Dyades parents-enseignants VS genre

<sup>35</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « filles/garçons »

- Analyse descriptive des spécificités filles /garçons :

**Les traits les plus marqués qui caractérisent les filles** sont d'une part « bonne relation-suivi scolaire » et d'autre part « parents peu impliqués-absence de suivi scolaire » avec pour les deux catégories (n=6).

**Les traits qui caractérisent les garçons** sont illustrés par les catégories suivantes « conflits ou parents hyper présents » et « parents peu impliqués- absence de suivi scolaire » (n=7).

- **Analyse des interactions entre les parents et l'instituteur selon le milieu**

S'agissant **d'une bonne qualité de la relation et d'un suivi scolaire régulier à la maison**, il est à noter que ce sont les filles qui affichent un score plus élevé de réponses avec un écart de 4 points entre les deux groupes.

Quant à l'item relatif à l'existence d'un **conflit entre les parents et l'enseignant et/ou parents hyper présents**, nous remarquons un écart important entre les deux groupes (n=5) en faveur des garçons.

A propos des **parents peu impliqués et qui n'assurent pas le suivi scolaire à la maison**, l'écart entre les deux groupes n'est pas significatif (n=1).

- Interactions enseignants-parents différenciées selon le genre :

Nous retenons deux résultats importants. D'un côté, il existe une meilleure relation entre parents de filles et enseignants. D'un autre côté, il y a plus de conflits entre les enseignants et les parents de garçons. Pour expliquer ces résultats, nous nous référons aux études réalisées sur la socialisation de genre et nous faisons l'hypothèse que la relation entre parents et enseignants est déterminée, d'une part par les attitudes éducatives parentales et l'investissement scolaire de leurs enfants (qu'ils soient filles ou garçons) et d'autre part, par la relation existante entre l'enseignant et l'élève.

S'agissant des attitudes éducatives parentales, nous avons établi précédemment que les parents tunisiens (Mahdoudh et Melliti, 2007) mais aussi français (Vouillot, 1989) n'investissaient pas la scolarité de leurs enfants de la même manière selon qu'ils soient filles ou garçons. Mais si nous nous attardons sur la relation entre élève et enseignant comme

susceptible d'orienter la relation parent-enseignant, nous pouvons évoquer les aspects comportementalo-disciplinaires des enfants (Duru-Bellat, 1990 ; Zaidman, 1996).

Ainsi, nous savons que les filles rencontrent moins de difficultés d'adaptation en classe : elles sont plus calmes et conformistes et rentrent plus tôt dans le métier d'élève. En revanche, les garçons se montrent plus agités et indépendants (Courtinat-Camps & Prêteur, 2011). Selon nous, c'est ce comportement qui va déterminer la relation entre le parent et l'enseignant. Les parents de garçons seraient davantage en situation de conflit avec les enseignants du fait des problèmes comportementaux. Les parents de filles le seraient beaucoup moins.

- **Etudes Dyades parents-enseignants selon le milieu socio-économique et culturel**

	Défavorisé-Moyen	Moyen-Favorisé	Ecart <sup>36</sup>
Bonne relation- suivi scolaire	2	6	-4
Conflits ou parents hyper présents	4	5	-1
Parents peu impliqués- absence de suivi scolaire	9	4	5

**Tableau 29 : Dyades parents-enseignants VS milieu socio-économique et culturel**

- Analyse descriptive des spécificités selon le milieu socio-économique et culturel :

**Le trait le plus marqué qui caractérise le milieu « défavorisé-moyen »** est l'item « parents peu impliqués - absence de suivi scolaire » avec un score de (9). Ce score marque une différence notable avec les scores obtenus aux autres catégories (n=2) et (n=4).

**Le trait le plus marqué concernant le milieu « moyen-favorisé »** se caractérise par le résultat obtenu à l'item « bonne relation - existence d'un suivi scolaire » (n=6) mais les écarts pour les autres modalités sont peu importants : (n=5) pour l'item « existence de conflits ou parents hyper présents » et (n=4) pour l'item « parents peu impliqués-absence de suivi scolaire ».

- Analyse des spécificités des interactions entre les parents et l'enseignant selon le milieu : S'agissant **d'une bonne qualité de la relation et d'un suivi scolaire régulier à la maison**, nous pouvons constater qu'il existe une différence importante entre les deux milieux à la faveur du milieu « moyen-favorisé », avec un écart de (n=4).

<sup>36</sup> Les écarts sont signifiés dans le sens « défavorisé-moyen/ moyen-favorisé »

Quant à l’item relatif à l’existence d’un **conflit entre les parents et l’enseignant et/ou parents hyper présents**: il n’y a pas d’écart important entre les deux milieux (n=1).

A propos des **parents peu impliqués et qui n’assurent pas le suivi scolaire à la maison**, le milieu « défavorisé-moyen » est beaucoup plus marqué pour cet item (avec un écart de 5 points avec le milieu « moyen-favorisé »).

- Interactions enseignant-élève et milieux socio-économiques et culturels

Nous pouvons conclure au vu de ces résultats que les parents des milieux « défavorisés-moyens » sont moins impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants. En revanche, les parents des milieux « moyens-favorisés » sont davantage impliqués et entretiennent dans le cadre de ce suivi de bonnes relations avec l’enseignant. De nombreuses recherches telles que celles menées par Kellerhals & Montandon (1991) réitèrent le postulat selon lequel l’origine sociale des parents, leur niveau d’éducation ainsi que leur profession, influencent l’éducation de leurs enfants, de par les valeurs qu’ils véhiculent et les moyens qu’ils mettent en œuvre.

Loin de défendre les théories de l’handicap social (Bourdieu, 1979) qui évoquent les carences éducatives et le handicap linguistique des familles défavorisées, nous pensons néanmoins qu’il existe généralement des dissonances éducatives entre les familles populaires et le monde de l’école. En effet, lorsque les familles sont en difficulté, leur rapport à l’école et à la réussite scolaire est vécu de façon conflictuelle (Bergonnier-Dupuy, 2005). Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999) soulignent également le fait que les relations entre ces familles et l’école sont généralement empruntées « *de méfiance et d’incompréhension* ». Certaines de ces familles vont alors adopter des attitudes de retrait vis-à-vis de l’enseignant et l’école alors même que l’enseignant encourage les échanges avec les parents. A cet égard, Lahire (1995) évoque également les phénomènes de dissonances entre les configurations familiales populaires et l’école.

Il semble, en effet, que les parents à faible revenu et à faible niveau de scolarité ont plus de difficultés à saisir les attentes de l’école formulées à leur égard et à l’égard de leurs enfants (Pianta, 1994 ; Deslandes, 2011). Dans le même sens, les travaux ont montré que plus la mère est scolarisée et plus la relation enseignant-parent est positive (Hill, 2002).

## 2.4. Modélisation des figures du rapport au savoir

Pour dresser et compléter les profils de trois figures du rapport au savoir identifiées, nous avons recoupé les résultats obtenus aux différentes modalités étudiées, selon notre posture théorique. Ainsi, le rapport au savoir s'inscrit dans une conception dynamique basée sur des interactions du sujet avec ses milieux de vie.

	Rapport épistémique	Rapport externalisé	Rapport utilitaire
Modalités	<p>Aime beaucoup venir à l'école ;</p> <p>Donne un sens aux apprentissages ;</p> <p>Reconnait la fonction socioculturelle du savoir ;</p> <p>S'auto-évalue positivement ;</p> <p>Attribution causale interne ;</p> <p>Adopte une position active dans apprentissage ;</p> <p>Médiation du savoir dans les projets professionnels ;</p> <p>Utilise méthode pour apprendre ;</p> <p>Montre curiosité et désir d'apprendre.</p>	<p>Vient à l'école pour des motifs externes aux apprentissages ;</p> <p>Ne donne pas de sens aux apprentissages ;</p> <p>Ne reconnait pas la fonction socioculturelle du savoir ;</p> <p>S'auto-évalue négativement ;</p> <p>Attribution causale externe ;</p> <p>Inscrit acte d'apprendre selon les normes sociales ;</p> <p>N'investit pas de projets professionnels ;</p> <p>Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés ;</p> <p>Apprend pour faire plaisir à ses parents.</p>	<p>Aime bien venir à l'école ;</p> <p>Le sens qu'il donne aux apprentissages est utilitaire ;</p> <p>Ne reconnait pas la fonction socioculturelle du savoir ;</p> <p>S'auto-évalue moyennement ;</p> <p>Attribution causale externe ;</p> <p>Adopte une position passive dans les apprentissages ;</p> <p>Rôle flou du savoir dans les projets professionnels ;</p> <p>Pas de méthode précise pour apprendre ;</p> <p>Va à l'école pour avoir un diplôme ou un travail plus tard.</p>
Mobilisation scolaire	<p>Mobilisation subjective</p> <p>Mobilisation cognitive</p>	<p>Absence de mobilisation</p>	<p>Mobilisation cognitive</p> <p>Absence de mobilisation subjective</p>
Interactions avec le milieu	<p><b>Dyade parents/enfant</b> Perçoit comme attentes des parents d'apprendre et étudier</p> <p><b>Dyade enseignant/élève (selon élève)</b> Reconnait la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p><b>Dyade élève/enseignant (selon enseignant)</b> Reconnait la fonction de l'enseignant</p> <p><b>Dyade parent/enseignant</b> Reconnait la fonction de l'enseignant/ présence d'accompagnement scolaire</p>	<p><b>Dyade parents/enfant</b> Pas d'attentes parentales perçues</p> <p><b>Dyade enseignant/élève (selon élève)</b> Ne reconnait pas la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p><b>Dyade élève/enseignant (selon enseignant)</b> Ne reconnait pas la fonction de l'enseignant</p> <p><b>Dyade parent/enseignant</b> Ne reconnait pas la fonction de l'enseignant/ existence de conflits</p>	<p><b>Dyade parents/enfant</b> Perçoit comme attentes des parents d'avoir un bon avenir et travailler</p> <p><b>Dyade enseignant/élève (selon élève)</b> Réduit la fonction de l'enseignant aux récompenses/punitions</p> <p><b>Dyade élève/enseignant (selon enseignant)</b> Réduit la fonction de l'enseignant aux récompenses/punitions</p> <p><b>Dyade parent/enseignant</b> Reconnait la fonction de l'enseignant mais absence d'accompagnement scolaire</p>

Tableau 30 : Profils des figures du Rapport au Savoir

Nous avons tenté d'illustrer dans ce chapitre les articulations possibles entre les différentes modalités étudiées. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse interactive des différentes catégories émanant du discours des sujets. Dans ce qui suit, et partant de la modélisation des trois figures du rapport au savoir (épistémique, utilitaire et externalisés) et la modélisation des quatre styles éducatifs (stimulant, rigide, couveur et laisser-faire) nous allons proposer des études de cas reflétant les histoires singulières des sujets.



## CHAPITRE 10 : ETUDES DE CAS

Afin de compléter notre démarche d'analyse et ne pas réduire l'expérience subjective des sujets à une expérience instantanée d'entretien, nous nous proposons de développer des cas cliniques permettant de retracer l'histoire réelle du développement de chacun des 16 enfants-élèves. De fait, il nous semble que seule une méthode clinique conjuguée à une analyse rigoureuse du contenu des énoncés permet de saisir la réalité du sujet. En somme, nous pensons que les approches d'ESCOL et du CREF, ayant traité de la question du rapport au savoir sont complémentaires dans leurs démarches et ne peuvent exister l'une sans l'autre. A l'instar du laboratoire toulousain de PDPS, nous allons analyser nos résultats sous l'angle de l'interactionnisme social.

Dans une première étape, nous analyserons les profils d'éducation familiale et du rapport au savoir pour chaque sujet. Les résultats qui vont être développés dans les tableaux ci-dessous ont découlé de l'analyse statistique descriptive à partir du logiciel NVIVO. Ensuite, nous intégrerons les caractéristiques des sujets dans l'étude de leurs expériences singulières. Cela nous permettra de mettre en exergue les processus psychologiques sous-jacents à leurs constructions identitaires.

Compte tenu de la nature « dynamique et évolutive » des phénomènes étudiés mais également de notre position dans la recherche, nous avons adopté une démarche d'investigation appelée « *la triangulation* ». Ce terme désigne « *une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits* » (Mucchelli, 2009, 285). Plus précisément, « *la triangulation des données* » telle que définie par Denzin (1978), puis développée par Pourtois et Desmet (1988)<sup>37</sup>, recoupe plusieurs niveaux : temporelle, spatiale et par combinaison de niveaux. Elle est « *temporelle* » car elle prend en compte la dimension évolutive et progressive du phénomène étudié. Elle est « *spatiale* » car elle cherche à appréhender l'individu dans les différents milieux et contextes dans lesquels il évolue. Et enfin, elle est *par* « *combinaison de niveaux* » car elle recourt à un niveau individuel, interactif et collectif. C'est donc en corroborant les différentes données

---

<sup>37</sup> Cités par Mucchielli (2009)

recueillies et tout en prenant en compte les différentes dimensions que nous tenterons d'objectiver des pistes d'interprétations.

Nous utiliserons les résultats qui ont découlé de nos analyses statistiques pour développer des analyses singulières des modes de fonctionnement des sujets, et plus précisément l'étude des processus de construction de leur rapport au savoir.

## **1. Les Rapports Epistémiques**

### **1.1. Etudes de cas**

#### **1.1.1. Alé « ou le plaisir d'apprendre »**

Alé est âgé de 6 ans, 5 mois. C'est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Son frère cadet est âgé de 6 mois. Alé est un garçon souriant dont le physique est harmonieux. Il est calme et sûr de lui. Durant l'entretien, il prend le temps de réfléchir avant de répondre aux questions.

Les parents d'Alé sont issus d'un milieu socio-économique que nous qualifions de moyen-favorisé. Ils ont chacun un diplôme universitaire mais la mère ne travaille pas, ayant choisi de consacrer son temps à l'éducation des enfants. Le père exerce une profession libérale, il est artisan. Le style éducatif des parents est coté comme « stimulant ». Père et mère sont tous les deux d'accord sur l'éducation des enfants. Les parents communiquent régulièrement mais le père d'Alé est « peu impliqué » dans l'éducation de son fils, qui revient essentiellement à la mère, « c'est moi qui m'occupe de tout, c'est moi qui assure l'accompagnement scolaire et c'est moi qui gère le quotidien ». Celle-ci se décrit comme plus sévère que son mari car elle veille à « poser des limites ». Pour elle, l'éducation repose principalement sur des valeurs telles que le respect des autres et des règles. Le père est plus conciliant avec son fils et lui accorde davantage de libertés.

Ce mode de fonctionnement parental est structurant pour l'enfant dans la mesure où les deux parents se complètent : l'un pose des limites nécessaires à tout acte éducatif et l'autre apporte plus de souplesse. La combinaison des deux offre un style éducatif harmonieux dans lequel l'enfant trouve toute la place pour s'épanouir et s'émanciper. Il s'agit dans ce cas de ce que Gayet (2001) a appelé « *dissonance externe consciente* ». Les parents sont conscients de leurs désaccords et communiquent autour de cela. Ils offrent ainsi à Alé la possibilité d'entrevoir deux points de vue différents. Dans ce type de configurations familiales, les

négociations sont fréquentes entre les deux parents d'une part et entre parent et enfant d'autre part. Ce mode de fonctionnement « démocratique » s'oppose aux configurations familiales « traditionnalistes » où il existe une forte différenciation entre les sexes et les générations (Ben Salem, 2009).

Toutefois, il nous importe surtout de comprendre comment Alé perçoit l'éducation parentale ? Nous pouvons relever dans le discours d'Alé une récurrence d'expressions relevant d'affects agressifs. Ce dernier, trouve par ce biais le moyen d'exprimer sa propre agressivité vis-à-vis de ses parents et surtout de sa mère. La naissance récente du petit frère peut expliquer en partie ces pulsions agressives mais nous y voyons également le moyen trouvé par l'enfant de construire son individualité et son émancipation récente marquée par son entrée à l'école. D'après les psychanalystes, apprendre est toujours accompagné de culpabilité chez l'enfant (qui vole d'abord le savoir à ses parents). Hatchuel (2005) se référant à Mélanie Klein, explique « *l'hallucination, première activité de pensée, est d'emblée soumise au doute et à la culpabilité : à remplacer ainsi l'objet, ne risque-t-on pas de le faire fuir. L'agressivité, la frustration sont toujours potentiellement dangereuses pour celui ou celle qui les ressent. De plus, le fantasme de savoir, qui est aussi fantasme d'exploration (je vais aller voir et je comprendrai), prend le risque fantasmatique de détruire l'objet exploré en intervenant de façon trop violente. L'emprise, à laquelle la pulsion de savoir risque toujours d'être liée, se retrouve ici potentiellement teintée d'agressivité : la pulsion de savoir se lie ainsi au sadisme de l'enfant. Sous le coup des émotions qui l'assaillent, celui-ci ne sait plus s'il doit, peut ou ne risque pas de détruire, démonter, remplacer, retenir ce maudit sein qui se refuse à être à sa disposition* ». (Hatchuel, 2005, 47).

Alé fait fréquemment référence aux punitions (de la mère) qui se place « du côté de la Loi ». Quant au père, s'il « cède aux caprices de son fils » selon les dires de son épouse, il fait également figure d'autorité pour son fils, à fortiori sur un plan symbolique. « Son père le gâte souvent mais il sait le punir quand il le faut » nous avait dit la mère. Alé transgresse les règles de la mère mais teste par là même ses limites. Malrieu et al. (1971) ont qualifié ces crises de « conflits de personnalisation », nécessaires à tout acte d'émancipation. Du reste, si Alé est en capacité de construire son rapport au monde selon ses propres expériences, c'est grâce à la sécurité affective que lui procurent ses parents.

Nous avons là l'exemple d'une éducation basée sur des règles, offrant néanmoins la possibilité à l'enfant de négocier et de mener ses propres expériences, trouvant par là le moyen de s'émanciper. Grâce à la résolution des conflits, l'enfant va gagner en maturité et construire les bases de sa socialisation. « *L'affrontement de ces conflits, source d'une angoisse plus ou moins explicite ou refoulée, aboutit à la construction de deux processus nécessaires à la socialisation : l'auto-contrôle et la critique sociale* » (Malrieu et al., 1991, 2).

Alé, par son comportement, cherche à résoudre les conflits dans lesquels il se trouve à travers sa propre expérimentation: **1.** pourquoi dois-je dormir alors que j'ai envie de jouer ? **2.** parce que maman le demande. **3.** je refuse de le faire car je trouve cette règle arbitraire. **4.** Mais je me réveille le lendemain fatigué et mes camarades (qui ont dormi à l'heure) obtiennent de meilleures notes que moi. **5.** Dorénavant, je dormirai plus tôt (comme maman me le demande) pour être en forme à l'école.

Grâce à cette possibilité d'expérimentation, mais aussi à la reconnaissance du statut de personne à part entière et à sa possibilité de se poser comme un véritable interlocuteur, Alé va réussir à s'investir dans l'école et les apprentissages et construire ainsi un rapport au savoir épistémique. De fait, le développement cognitif est intrinsèquement lié au développement affectif puisque l'expérimentation n'est rendue possible que s'il existe chez l'enfant la sécurité affective suffisante. Parallèlement, les parents d'Alé accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire de leurs fils et contribuent également à stimuler son intelligence à travers des activités de jeu (surtout avec le père) et des activités extra-scolaires. L'intérêt qu'ils portent à la réussite scolaire de leur enfant se perçoit grâce une relation entretenue avec l'enseignant et un suivi régulier des devoirs à la maison. Il en ressort une alliance et un partenariat efficace entre l'école et la famille. Les adultes établissent une connivence entre leurs attentes dans le cadre scolaire et familial et l'enseignant se sent ainsi reconnu et soutenu par la famille dans ses démarches pédagogiques. A ce titre, nombreux sont les auteurs qui ont souligné l'impact important de l'accompagnement scolaire dans la réussite scolaire des enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Hill, 2002 ; Deslandes, 2011).

Pour Alé, l'acte d'apprendre est associé au plaisir de la découverte de nouvelles disciplines scolaires, avec une préférence pour les mathématiques. Parallèlement, il affirme son autonomie « je fais tout seul » « je ne copie jamais sur mes camarades » et sa capacité à travailler tout seul. (Il affirme ouvertement son désir de s'autonomiser dans ses démarches

d'apprentissage scolaire). Alé est animé par un sentiment de dépassement de soi « une fois que je finis un livre d'exercices, j'en commence un autre, comme ça, je les ferai tous ». Par l'acte d'apprendre, Alé construit son identité, car à travers « l'apprendre » se joue la construction de soi (Charlot, 1997). Nous reprendrons ici la formulation de Malrieu : « *je suis les aptitudes nouvelles que je conquiers* » (Malrieu, 1988, 14), qui illustre la quête identitaire d'Alé. Pour lui, comme pour ses parents, l'objectif est la réussite scolaire puis professionnelle. Même si les notions de compétition et de dépassement de soi sont récurrentes dans son discours : « faire mieux que mes amis », « mes amis risquent de me dépasser », « quand je finis un livre, je passe au suivant » ; il accorde beaucoup d'importance à son plaisir et à son épanouissement personnel. Pour le bilan du savoir, il fait principalement référence au plaisir qu'il a à jouer avec ses amis et cousins.

L'analyse textuelle révèle un discours clair et pertinent. L'assurance d'Alé se reflète par l'absence d'hésitations et de temps de latence. Il utilise plus volontiers le « je », marque de l'adoption d'une position active dans l'acte d'apprendre, que le « on », signe de passivité.

Enfin, les résultats scolaires et l'évaluation de l'enseignant témoignent du bon degré d'investissement scolaire d'Alé. Son enseignant le décrit comme un enfant « intelligent » et « mûr malgré son jeune âge », il identifie chez Alé une « envie persistante d'apprendre » et de « briller » dans son parcours scolaire : Alé obtient d'excellentes notes tout au long de la 1<sup>ère</sup> année.

L'éducation stimulante, autonomisante et émancipatrice des parents d'Alé lui a permis d'acquérir la confiance nécessaire pour réussir son début de parcours scolaire. Son désir d'apprendre repose essentiellement sur le plaisir et la découverte. Nous repérons clairement combien cet enfant est dynamisé dans ses activités par la pulsion de savoir qui « l'habite » Hatchuel (2005). L'apprentissage se fait à travers l'expérimentation, grâce à la dialectique qui s'opère entre le milieu familial et scolaire.

### **1.1.2. Yacine « veut devenir intelligent ! »**

Yacine est un garçon âgé de 6 ans et 9 mois. Il est fils unique. Son apparence physique est en adéquation avec son âge. Durant l'entretien, il adopte une attitude très sérieuse qui témoigne d'une grande assurance. Il pose des questions pour s'assurer de sa bonne compréhension des

questions et prend le temps de réfléchir avant de répondre. Sa mère le décrit comme un garçon très vif et intelligent.

Les parents de Yacine sont issus d'un milieu socio-économique que nous qualifions de défavorisé-moyen. Ils sont relativement âgés par rapport à la moyenne des parents interviewés (48 ans pour la mère et 51 ans pour le père) et ont tous les deux un niveau scolaire limité à des études secondaires. La mère de Yacine ne travaille pas et son père est fonctionnaire dans la compagnie des eaux et assainissement. Les parents adoptent un style éducatif « stimulant ». Ils consacrent beaucoup de temps à Yacine et lui proposent régulièrement des activités extra-scolaires. Il existe une forte connivence entre les deux parents, tous les deux très impliqués dans l'éducation de leur fils. Ils partagent les mêmes principes éducatifs et la même vision de leur enfant. La mère décrit son fils comme un enfant sociable, recherchant constamment la compagnie des autres enfants. « Il a beaucoup d'amis », « il aime beaucoup inviter ses copains à la maison pour faire les devoirs ensemble », dit-elle.

C'est le père qui assure le suivi scolaire car Yacine refuse d'étudier avec sa mère. Globalement, le style éducatif parental est de type « stimulant », cependant, la mère adopte souvent une attitude hyper-protectrice vis-à-vis de son enfant : elle insiste pour assister tous les jours à la récréation pour surveiller son fils. Yacine trouve les ressources nécessaires pour s'émanciper vis-à-vis de sa mère grâce à ses modèles identificatoires. « *Le sentiment de dépassement, le rejet de l'infans, amènent l'enfant, grâce à ses modèles, à se tourner vers ce qu'il sera, à rechercher son identité du côté de l'image de ce qu'il fera quand il sera grand* » (Malrieu, 1988, 14). Le modèle de Yacine est son père « je veux devenir comme mon père et travailler dans la facture de l'eau, je veux devenir ingénieur ». Nous relevons ici un paradoxe à travers l'inscription de Yacine dans la lignée de son père, mais également son droit à s'émanciper par le biais des études et du savoir. Yacine repère le lien entre le métier d'ingénieur et le travail de son père, pourtant employé comme ouvrier. Il veut rester fidèle à son père (en faisant le même travail) mais veut en même temps faire des études (et s'accorder la possibilité de le surpasser).

Parallèlement, son désir de se détacher de sa mère se joue à travers l'école et l'espace de socialisation qu'elle procure. Nous retrouvons ce désir d'émancipation chez Yacine dans l'épreuve des histoires à compléter. Dans son récit, il fait allusion à plusieurs reprises à la possibilité que se donne le héros de grandir et partir dans un autre pays, s'offrant ainsi tous les jouets qu'il désire. Nous pensons que ce processus d'autonomisation est rendu possible par le biais de l'école et du savoir et plus particulièrement de ses expériences de socialisation.

Pour lui, l'école sert à devenir intelligent et lui permet de « connaître les secrets ». Plus tard, il veut devenir ingénieur et dit être motivé par l'envie « d'inventer des choses ». Freud (1905) considère que la curiosité (entendre par là, la curiosité sexuelle) est éveillée chez l'enfant par l'exploration de son propre corps, le désir de connaître les différences de sexe et surtout de savoir « *comment on fait les enfants ?* » D'après l'auteur, c'est cette curiosité qui sera à l'origine des théories sexuelles infantiles et donc des prémices de l'intelligence chez l'enfant. Elle va être le moteur de la pulsion de savoir qui utilise comme énergie « *le désir de voir* » permettant par la suite à l'enfant « *d'observer, d'imaginer, voire même de créer* ». Dans sa quête d'émancipation, Yacine va alors investir les savoirs sous une dimension sociale qui peut être considérée comme « *objet transitionnel* ». Dans ce sens, Hatchuel (2005) explique comment l'enfant va investir à l'école « *des objets de savoirs socialisés* » et non plus personnels.

Du reste, nous nous demandons comment cet enfant couvé par sa mère, a-t-il réussi à s'autonomiser ? Qu'est ce qui, dans son éducation, lui donne les moyens de s'émanciper malgré l'hyper-présence de sa mère ? Nous faisons l'hypothèse que c'est la qualité de l'amour parental et la sécurité affective que les parents procurent à l'enfant qui vont permettre à Yacine de s'investir à l'école. La figure identificatoire du père semble, dans ce cas, constituer un troisième élément possible, non négligeable, d'autant que ce père est également impliqué dans l'accompagnement scolaire de son garçon : « C'est le père qui assure le suivi scolaire de Yacine ». Dans ce sens, ce sont les apprentissages relationnels et affectifs qui vont amener l'enfant à adopter cette posture réflexive qui va l'amener à élaborer des mobiles identitaires (Charlot, 1992). En effet, les parents de Yacine lui offrent la possibilité de se construire à travers des stimulations variées : espace de parole pour l'enfant, jeux pratiqués avec l'enfant et activités extra-scolaires. Ben Salem (2009) explique comment l'entrée à l'école marque un tournant important dans la socialisation de l'enfant tunisien. Considéré avant son entrée à l'école comme un réceptacle passif, il devient désormais un acteur de sa propre socialisation et en pleine mesure de confronter son propre point de vue à celui de ses parents.

Pour Yacine, apprendre repose sur une activité intellectuelle soutenue qui, comme il l'espère, devrait lui permettre de développer son intelligence « je veux apprendre pour devenir intelligent et tout savoir ». Il adopte une posture réflexive « je réfléchis et puis quand je rentre à la maison, je fais les choses auxquelles j'ai réfléchies ». Il est capable de développer de véritables stratégies d'apprentissage. Ce qui appuie également sa position d'acteur dans le travail scolaire. Pour lui, travailler à l'école, c'est acquérir des compétences et les mettre à l'œuvre à l'école.

Dans ce sens, son rapport à l'apprendre passe par « *un processus de distanciation* » (Charlot, 1992).

Pour son bilan de savoir, il dit avoir appris les choses les plus importantes tout seul « par les idées ». Yacine comprend et donne du sens aux apprentissages puisqu'il met en lien le métier qu'il veut exercer plus tard et les disciplines scolaires comme les sciences et les mathématiques. Il confère également « une fonction socio-culturelle » à l'école et au savoir « plus j'étudie bien à l'école et plus je pourrai lire des livres difficiles ». Il évoque par ailleurs et de manière récurrente les contenus liés à l'apprentissage et aux disciplines scolaires. Apprendre, signifie pour Yacine s'appropriier les objets intellectuels ou « objet-savoir » à travers « *le processus de distanciation* », spécifique du rapport épistémique au savoir et décliné sous forme « *d'objectivation* » et « *de régulation* » des savoirs de type formatif (Charlot et al. 1992). Parmi les différentes figures de l'apprendre, Charlot (1992) note l'importance de la rencontre avec les objets savoirs (pour Yacine, il s'agit des constructions et des livres) et des activités à maîtriser (apprendre à lire et à composer des mots, apprendre à construire un objet, etc.)

L'analyse textuelle révèle un discours très riche et dépourvu d'hésitations. Yacine prend le temps de réfléchir avant de répondre et utilise fréquemment les verbes actifs « je veux », « je peux » qui marquent sa détermination à apprendre ainsi que son positionnement en acteur dans l'activité d'apprentissage.

De plus, les résultats scolaires de Yacine et sa progression tout au long de l'année illustrent la manière dont il s'est saisi des possibilités offertes par ce nouvel environnement qu'est l'école. Yacine semble également entretenir de très bonnes relations avec ses pairs et c'est notamment grâce ces interactions que cet enfant unique a pu élaborer son rapport à l'apprendre basé sur l'appropriation des modes relationnels. De fait, ses relations intenses avec ses pairs représentent encore une forte stimulation dans le savoir car c'est en même temps un moyen d'être mieux intégré dans le groupe des pairs. Ainsi, les interactions sociales vont permettre à Yacine de mettre à l'œuvre « *le processus d'objectivation* » susceptible de donner du sens à ses expériences : Yacine fait beaucoup référence au travail en groupe avec ses camarades de classe et les considère comme des temps privilégiés.

Le cas de Yacine renvoie à la conception du groupe de Wallon (1952), à savoir, des relations affectives entre individus médiatisées par des contenus d'activités. Malrieu & Malrieu (1973) enrichissent cette idée avec l'hypothèse que le sujet construit son identité, sa personnalité

et sa conscience de soi par la médiation des relations interpersonnelles dans le groupe « *dans une dialectique d'identification et d'individuation délibérée* » (Malrieu & Malrieu, 1973, 26).

Au demeurant, l'analyse singulière de ce cas nous permet de mettre en lumière l'importance « *des processus de distanciation-régulation* », nécessaires à l'enfant pour construire un rapport épistémique au savoir. Ce rapport est fondé sur des mobiles identitaires qui reposent sur un travail de subjectivation (Malrieu 1976). Celle-ci se traduit notamment par un positionnement du sujet comme acteur dans son expérience scolaire, mais également dans son aspiration à l'autonomie.

### **1.1.3. Takoua « ou l'école de tous les espoirs »**

Takoua est une fille de 6 ans et 10 mois. Elle a une petite sœur âgée de 3 ans. C'est une petite fille agréable et souriante, à l'apparence très soignée. Durant l'entretien, elle répond aux questions avec beaucoup de sérieux.

Les parents de Takoua sont issus d'un milieu socio-économique que nous qualifions de défavorisé. Les deux parents ont un niveau scolaire limité aux études secondaires. Aucun des deux n'a obtenu son bac. Seul le père travaille. La mère est en recherche d'emploi. La famille considère ses revenus insuffisants pour répondre à leurs besoins. Depuis 2 ans, ils sont hébergés chez la grand-mère maternelle. La mère vit mal la situation, d'autant plus que son mari est de plus en plus absent et rentre souvent tard à la maison. Elle considère que son mari est très peu impliqué dans l'éducation de ses filles et se contente de faire figure d'autorité en cas de problèmes.

Il n'existe pas d'alliance co-parentale dans le couple, les deux parents ne sont pas d'accord sur l'éducation des enfants et ont des objectifs différents: si la mère accorde beaucoup d'importance à la scolarité de Takoua et veille à lui inculquer des règles à respecter, le père, lui, accorde plus d'importance à la socialisation et voudrait la voir plus dégourdie. Il est généralement établi que la qualité de l'alliance co-parentale exerce un effet sur l'engagement paternel (Trucotte et al., 2001 ; Jacobs et Kelly, 2006 ; Trucotte & Gaudet, 2009). La mère joue également un rôle important dans la relation père-enfant. Quand celle-ci rend le père responsable de la situation difficile que traverse le couple et ne respecte plus son conjoint, elle contribue à augmenter son sentiment « d'incapacité » à jouer un rôle de père. En effet, certains auteurs ont montré que l'engagement paternel dépendrait des attitudes et

croyanances de la conjointe à l'égard du rôle paternel (Trucotte et al., 2001 ; Trucotte & Gaudet, 2009 ; Kettani, 2009).

Malgré l'absence d'alliance co-parentale, les parents s'accordent sur un style éducatif de type « stimulant », le père déléguant l'éducation des enfants à son épouse. En effet, Takoua bénéficie d'un environnement structuré par des règles établies par la mère mais où prédomine la communication : Les horaires de sommeil et les programmes de télévision sont par exemple choisis par la mère mais discutés avec Takoua.

Nous pensons que ce sont très certainement les difficultés financières rencontrées par le couple, qui ont contribué à accentuer le clivage entre les deux parents. La mère, accorde beaucoup d'importance à la réussite scolaire de sa fille, à travers laquelle elle cherche à conjurer le sort. Elle répète souvent à sa fille : « je mise sur toi et je me bats pour toi mais tu dois me montrer des résultats ». En revanche, et face aux difficultés financières de plus en plus grandissantes, le père va chercher à fuir ses responsabilités et lègue l'éducation des enfants à sa femme, qui explique : « il sait que je suis là pour elles et que je ne vais pas les lâcher, c'est pour ça qu'il se permet de fuir ses responsabilités ».

Certains auteurs ont montré que l'origine sociale des parents (niveau d'études, profession, revenu, etc.) joue un rôle prépondérant dans l'orientation des valeurs éducatives. De même, elle va constituer un déterminant majeur pour les objectifs éducatifs et les moyens mis en place pour les atteindre (Kellerhals et Montandon, 1991). Il existe un consensus autour de l'idée que les pratiques éducatives qui aident à l'exploration de l'environnement par l'enfant, donne des feedbacks positifs et encourage l'autonomie de l'enfant sont plus fréquentes dans les milieux favorisés (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Palacio-Quintin, 1989). Néanmoins, les recherches menées auprès de familles issues de milieu défavorisé montrent que de manière générale, ces familles savent que la réussite scolaire est la seule possibilité d'émancipation pour leurs enfants (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Dans le cas de cette dynamique familiale, il existe des facteurs identifiés comme les plus favorables à la réussite scolaire, à savoir : la sécurité et la loi (Malrieu, et al., 1969 ; Prêteur, Lescarret et Beaumatin, 1992).

Takoua assimile les règles éducatives énoncées par ses parents et plus précisément celles de sa mère. Elle comprend l'enjeu de la réussite scolaire: « on doit écouter la maîtresse

et faire nos devoirs pour éviter qu'elle nous punisse (...) parce que sinon, on ne va pas réussir à l'école » « c'est important de réussir pour garantir notre avenir et plus tard celui de nos enfants ». Cette dernière allusion aux enfants met en évidence les mécanismes de projection de la mère envers Takoua. A propos de « *la demande familiale* », Charlot, Bautier et Rochex (1992), identifient une catégorie de parents « *qui poussent* ». Outre l'accompagnement scolaire, ces parents poussent leurs enfants « *en faisant explicitement référence au métier, à l'avenir, au chômage, à leurs propres difficultés de vie et de travail* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, 107). Toutefois, « *pousser* » ne suffit pas comme l'expliquent les auteurs si le parent ne montre pas à l'enfant qu'il a confiance en lui et qu'il en est fier. Dans le cas de Takoua, sa mère lui apporte l'aide et le soutien nécessaires pour l'élaboration d'un rapport épistémique au savoir.

Pour cette petite fille issue d'un milieu défavorisé, apprendre, c'est se dépasser « je veux réussir à dépasser les difficultés » parce que c'est ce qui va lui permettre de réussir dans la vie (à l'instar de ses parents et à fortiori sa mère qui tente de venir à bout de ses difficultés financières). Pour la petite fille, apprendre, c'est s'approprier « *des objets-savoirs* » : « Je veux m'enrichir de ce que j'apprends, de toutes les connaissances » dit-elle. Elle envisage les apprentissages comme une accumulation de connaissances et saisit les enjeux de l'école. Elle explique : « ce que j'apprends de nouveau dans les livres est important car il va me permettre d'augmenter mes notes ». Enfin, apprendre, signifie aussi développer des stratégies d'apprentissage « j'apprends comment faire pour composer un mot », « je prends le livre et je fais les devoirs que la maitresse nous a donné ».

Le discours de Takoua met en avant l'importance de « bien étudier pour réussir sa vie » : « Quand je vais grandir, je vais pouvoir profiter de tout ce que j'ai appris... de toutes les informations et tout ». Sa maîtresse la décrit comme une élève brillante qui se démarque des autres. « C'est elle qui dynamise la classe (...) Elle aime jouer le rôle de la maîtresse » et « fait ses devoirs avec beaucoup d'assiduité ». La maîtresse évoque aussi le rôle majeur joué par la mère qui assure un suivi « exemplaire » de la scolarité de sa fille. Par le biais du mécanisme de projection, la mère trouve en sa fille une possibilité de dépassement d'une situation aliénante (le chômage et la contrainte d'être hébergé par la grand-mère maternelle). Elle réalise ainsi, par personne interposée, une vie qu'elle n'a pas la possibilité de vivre.

Nous repérons ici une forte mobilisation qui engage Takoua dans l'activité scolaire (Léontiev, 1984 ; Charlot, 1992 ; Rochex, 1995). Pour comprendre les processus qui la soutiennent, nous relevons trois composantes qui caractérisent l'activité d'apprendre chez Takoua : « *le motif* » (le moteur exercé par la mère), « *le but* » (réussir) et « *la réalisation* » (comprendre les enjeux scolaires et répondre aux exigences du métier d'élève). Dans ce sens, Léontiev (1984) explique que « *les actions qui réalisent l'activité (scolaire) s'effectuent sous l'influence de son motif, mais sont orientées vers un but* » Léontiev (1984, 114). Et combien même le motif implicite de Takoua à long terme serait de venir à bout de la situation financière difficile dans laquelle se trouve sa famille, celle-ci trouve aujourd'hui les moyens (à travers l'investissement scolaire) de réaliser ce but.

Pour comprendre la dynamique de construction identitaire de Takoua, il faut étudier les rapports « d'interstructuration » élaborés avec son milieu familial et scolaire. Dans un rapport complémentaire, à la maison (sa mère), comme à l'école (sa maitresse), Takoua trouve un support psychologique qui lui permet de donner du sens aux activités scolaire : « *apprendre et étudier pour se donner les moyens de réussir* ». Gayet (1995, 41) reprend cette idée, expliquant que « *la relation pédagogique ne prend son sens immédiat que par la manière dont elle s'inscrit dans la continuité d'un système éducatif préexistant auquel l'enfant est confronté dès sa naissance* ».

A l'instar de Malrieu (1969), nous pensons que ce sont les relations interpersonnelles, qui sont elles-mêmes largement déterminées par la famille (et la classe sociale dont elle est issue) qui vont développer les attitudes favorables ou pas à l'investissement scolaire de l'enfant. La famille de Takoua adopte un type d'éducation familiale qui correspond à ce que l'auteur définit comme « *des parents dont le désir de promotion pour l'enfant détermine une attention soutenue à son travail : leur relatif optimisme favorise l'effort et l'autonomie de l'enfant en développant un climat de confiance et en distribuant des sanctions modérées* » (Malrieu, 1969, 49).

Du reste, ce cas illustre bien le positionnement de Takoua pour répondre aux attentes positives projetées sur elle, grâce à l'alliance formée par sa mère et son institutrice. Son rapport au savoir nous amène à pratiquer « *une lecture en positif* » de la réalité sociale et à considérer les éléments de l'histoire familiale et scolaire qui vont permettre à l'enfant de donner du sens à l'activité d'apprentissage (Rochex, 1995). De Léonardis et al. (2001, 21) illustrent bien cette

idée : « *Le rapport au savoir apparait donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont le sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte* ».

En définitive, nous devons souligner le rôle majeur de cette dynamique relationnelle et de la forte connivence entre mère-fille, élève-enseignante et mère-enseignante. Nous pensons que c'est cette dynamique qui va contribuer à orienter la construction d'un rapport au savoir épistémique, chez Takoua. Malgré la prédominance des travaux qui ont établi l'existence de dissonances entre l'école et les familles « défavorisées », l'exemple de Takoua nous offre de nouvelles perspectives. Comme l'expliquent Charlot et al. (1992), une situation fait sens grâce aux interactions qui s'y produisent. La nature de la relation entre Takoua, sa mère et son enseignante évoque un triangle identificatoire. L'espace psychique de la classe a dès lors permis à la petite fille de bénéficier d'une attention bienveillante et distanciée de la part de son enseignante, c'est ce que Winnicott nomme le « *holding* » (Hatchuel 2005).

#### **1.1.4. Malek « apprentissage et lien social »**

Malek est âgée de 6 ans et 9 mois. Elle est l'aînée d'une fratrie de deux filles. C'est une petite fille d'allure chétive mais qui paraît malgré tout très sûre d'elle. Elle est débordante d'énergie et entre très facilement en contact avec les autres et se distingue par des capacités relationnelles et sociales extraordinaires.

Les parents de Malek sont issus d'un milieu que nous qualifions de moyen-favorisé. Ils travaillent tous les deux. Ils ont des diplômes universitaires et des emplois stables. Nous avons identifié le style éducatif des parents comme « stimulants ». Ces derniers ont les mêmes objectifs éducatifs et la même vision de leur fille, mais ne sont pas tout à fait d'accord sur son éducation. La mère de Malek est plus sévère que son père. Cependant, les parents sont d'accord sur les mêmes principes éducatifs tels que le respect des normes sociales. A long terme, tous les deux formulent des projets de réussite scolaire et professionnelle pour leur fille. En somme, les parents de Malek sont d'accord sur les mêmes principes éducatifs et défendent les mêmes valeurs mais adoptent des attitudes éducatives différentes : La mère veille au respect des règles alors que le père prend plus de distance et apporte plus de souplesse.

Ce modèle familial, basé sur un consensus autour des valeurs de respect des normes sociales, laisse une place importante au dialogue et à la négociation (entre père et mère et entre

parent et enfant). A cet égard, nous citons Prêteur et al., (1998, 9) qui expliquent que « *l'intersubjectivité dialogique qui se construit précocement dans la famille est source d'expansion pour d'autres formes interactives* ». Ces propos illustrent fort bien les capacités de socialisation extraordinaires de Malek aussi bien dans sa relation avec ses pairs qu'avec l'adulte. Mais dire que le rapport au savoir de Malek repose uniquement sur ses capacités de socialisation nous induirait en erreur combien bien même elles en constituent le fondement. En effet, ce sont les interactions sociales et les conduites argumentatives, indispensables aux apprentissages qui vont amener l'enfant à construire des opérations logiques (Piaget, 1969), grâce à l'étayage et la médiation de l'adulte dans la relation pédagogique (Vygosky, 1985). A ce titre, Wallon (1952, 124), rappelle combien il serait « *utile de rattacher les opérations intellectuelles dont l'enfant devient capable, avec des relations sociales qui lui deviennent également accessibles* ».

Nous faisons l'hypothèse que le travail des parents a conditionné le mode de fonctionnement de la famille de Malek. En effet, les parents de la petite fille ont su combler leur absence par la mise en place d'une organisation rigoureuse qui a favorisé l'émancipation de Malek. Durant l'absence des parents, le suivi scolaire est assuré par un autre support éducatif : « la garderie scolaire »<sup>38</sup>. Toutefois, cette organisation ne saurait être suffisante sans la présence d'un climat familial aimant qui apporte la sécurité affective nécessaire. C'est donc grâce à la multiplication des espaces de socialisation (famille, école et garderie) mais surtout grâce à une éducation « autonomisante » que Malek a pu développer ses capacités de socialisation. Ainsi, c'est « *la prise d'autonomie de l'enfant qui déterminera pour une grande part son rapport ultérieur à autrui, au groupe et à la société en général, autrement dit sa propre capacité d'intégration sociale* » (Prêteur et al., 1998, 9).

Par ailleurs, s'agissant de sa propre perception des pratiques éducatives, Malek fait beaucoup référence aux punitions dans son récit à l'épreuve des histoires à compléter. Ces punitions ne sont pas vécues comme arbitraires, mais justifiées en cas de manquements aux règles édictées par les parents, comme par exemple : « mentir, ne pas faire ses devoirs ou ne pas dormir à l'heure ». Mais si Malek accepte les punitions, nous repérons clairement dans son discours une volonté de s'affirmer : elle n'hésite pas à avoir recours à la ruse pour déjouer les

---

<sup>38</sup> Ce sont des prestataires de service qui proposent d'assurer le suivi scolaire en l'absence du parent. Ils proposent notamment de récupérer l'enfant à la sortie de l'école, rencontrer l'enseignant si besoin et s'assurer du bon déroulement des devoirs.

punitions et envisage de recommencer les mêmes « bêtises » ou transgressions. Malrieu (1969, 244) ne définit-il pas la personnalisation comme « *une conquête d'autonomie qui s'origine dans une réaction du sujet à un sentiment d'aliénation* » ? En outre, il ne faut pas oublier que ce sont les conflits (à travers leur résolution) qui vont permettre à l'enfant de construire sa personnalité (Malrieu, 1979). Pour comprendre le processus de personnalisation, il faut considérer le développement au cours d'une vie comme étant jalonné de questionnements sur soi et sur le milieu et de tentatives pour mieux comprendre le monde et soi-même. Cependant, les exigences des éducateurs sont pour l'enfant source d'oppositions et de conflits. Ces derniers introduisent un doute sur soi et des incertitudes, alors même que l'enfant n'est pas encore capable de construire un système de valeurs érigées en système pour les résoudre (Malrieu, 1995).

En intégrant ces différents éléments, nous pensons que Malek réussit à dépasser les conflits internes occasionnés par les situations problématiques dans lesquelles elle se trouve, grâce notamment à la construction d'un système de valeurs élaboré sur la base d'une interstructuration des influences familiales et scolaires. Ainsi, quand nous lui demandons quelle est la chose la plus importante qu'elle ait apprise, elle répond : « le plus important, c'est que papa et maman m'ont bien éduqué ». Pour Malrieu, le système de valeurs est « *un système de réseau de fins plus ou moins clairement hiérarchisées, qui peuvent, de façon partielle, rester subconscientes, et qui sont évoquées chaque fois qu'un conflit se présente au sujet à propos de l'organisation de ses entreprises, sa fonction étant de réguler les conduites* » (Malrieu, 1979, 198). Malek réussit à intérioriser le système de valeurs élaboré par ses parents et à l'intégrer dans la fonction du travail scolaire d'une part, et développe une capacité « à se déplacer sur la position des autres », avec l'aptitude à se distinguer d'eux pour affirmer son identité singulière, d'autre part.

Parallèlement, son rapport au savoir épistémique se traduit par une très forte mobilisation subjective. Elle adopte une position d'acteur dans le travail scolaire. Nous repérons dans son discours l'expression de plaisir à apprendre mais aussi un choix et des préférences très marqués. Elle « aime beaucoup venir à l'école », lieu privilégié de socialisation. Elle veut apprendre de nouvelles matières (surtout la lecture) ou contenus scolaires spécifiques (de nouvelles lettres, de nouvelles formes géométriques, etc...), ce qui témoigne de son appropriation de « *l'objet-savoir* ». Par ailleurs, elle insiste sur son désir d'autonomie et veut apprendre à « faire toute seule ». En classe, elle veut aller au tableau et

briller devant ses amis. Elle est fortement mobilisée sur les pairs qu'elle associe aux situations d'apprentissage « je veux apprendre et je veux aussi que mes amis apprennent avec moi ». Son enseignant la décrit comme une enfant « très sociable qui utilise ses capacités relationnelles pour construire du lien social », il ajoute qu'elle « a réussi à entretenir une relation privilégiée avec lui, grâce à ses grandes capacités de socialisation ». Il parle également d'une volonté de se surpasser lorsqu'elle est confrontée à des difficultés. D'après lui, Malek relève des « défis » à chaque fois qu'elle est devant une situation problème. Enfin, ses résultats scolaires sont excellents, en témoignent ses notes tout au long de l'année et l'évaluation de son enseignant.

Nous référant à Charlot (1997), nous identifions dans la construction du rapport au savoir de Malek les deux modalités identitaires : le rapport à soi-même et le rapport à l'autre. Pour Charlot (1997), « *apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, dans ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres* » (Charlot, 1992, 154). Ainsi, Malek, élabore son rapport à l'apprendre grâce à l'appropriation des règles de socialisation et des dispositifs relationnels. Il ressort également de l'entretien avec Malek une grande richesse du discours sans rupture ni discontinuité dans les idées. Nous avons repéré les récurrences suivantes : « je veux » et « j'aime beaucoup ». Malek a recours au pronom « je », ce qui marque une tendance à l'affirmation de Soi. Charlot (1997, 81) n'est pas sans rappeler que c'est cette imbrication du « Je » dans la situation, spécifique au processus épistémique, qui fait que « *l'apprendre devient maîtrise d'une activité engagée dans le monde* ».

En somme, cette étude de cas montre que lorsque l'éducation familiale repose sur des valeurs et principes communs et partagés dans le groupe familial, sur l'existence de règles structurantes et négociables et sur l'amour indispensable au développement affectif de l'enfant, ce dernier peut construire un rapport épistémique au savoir et réussir à l'école, même si les deux parents travaillent et sont peu présents. Ainsi, par l'étude de l'histoire singulière de Malek, nous abordons la controverse entre les approches éthologiques qui mettent l'accent sur les indicateurs de temps réel passé auprès de l'enfant pour le stimuler et l'encadrer par rapport à des approches, cliniques ou interactionnistes symboliques, qui mettent l'accent sur les enjeux symboliques. Leur climat socio-affectif positif offre ainsi un cadre structurant, donne confiance à l'enfant et surtout l'incite à s'autonomiser. Cette dernière caractéristique est certainement le trait le plus distinctif par rapport au milieu familial. La famille peut en effet consacrer beaucoup de temps à l'enfant mais risque, parfois, de le maintenir dans une certaine

dépendance, l'enfant pouvant devenir « la raison d'être » du ou des parents qui organise(nt) sa (leur) vie autour de lui.

Malek, en réussissant à intégrer les règles de socialisation, basées sur des relations dialectiques, tire profit des différentes situations d'interactions sociales auxquelles elle est confrontée et les inscrit dans ce que Malrieu (1979) appelle « *les actes de personne* » : L'enfant, doté d'une histoire originale, donne signification à ses actes, dans la mesure où il se réfère à des modèles auxquels il s'identifie, qui agissent eux-mêmes selon des normes sociales. Toujours selon Malrieu, l'activité de personnalisation amène la création d'œuvres. Il s'agira alors pour le sujet « *de concevoir un rôle social, d'une œuvre qui sera, pour le sujet et pour les autres, un instrument de dépassements individuels et collectifs* » (1995, 10).

En conclusion, la spécification du rapport social au savoir, souligné par Charlot (1997, 87), « *ne s'ajoute pas aux dimensions épistémiques et identitaires : elle contribue à leur donner une forme particulière* ». Elle illustre fort bien, dans ce cas, l'intrication de ces deux éléments constitutifs de la personnalité en devenir de l'enfant. Par ailleurs, l'accent mis par Malek, sur la forme relationnelle de ce rapport social au savoir représente une particularité féminine : « *l'intelligence relationnelle leur est souvent nécessaire pour contourner l'inégalité sociale entre les sexes* » (op. cit., 87). Charlot nous met cependant en garde à ne pas reproduire ici un avatar du « handicap socioculturel » : « *Il s'agit d'une correspondance, de type probabiliste et non déterministe, et qui fonctionne dans les deux sens : l'identité sociale induit des préférences quant aux figures de l'apprendre mais l'intérêt pour telle ou telle figure de l'apprendre contribue à la construction de l'identité* » (op.cit., 87).

#### **1.1.5. Nour « entre apprentissage et construction identitaire »**

Nour est âgé de 6 ans et 11 mois. C'est le cadet d'une fratrie de trois garçons. A sa naissance, Nour est confié à son oncle paternel et son épouse pour l'élever car ce dernier ne peut pas avoir d'enfants. C'est un petit garçon à l'allure très sérieuse. Il paraît un peu triste. Sa mère dit qu'il est timide et pleure beaucoup mais qu'il prend de plus en plus d'assurance depuis qu'il va à l'école.

Les parents de Nour sont issus d'un milieu socio-économique que nous qualifions de moyen-favorisé. Ils adoptent une éducation de type « laisser-faire » mais prônent des valeurs basées sur le respect de la norme sociale et des règles : Nour se couche à l'heure qu'il veut,

regarde la télévision et joue quand il veut. Les parents disent n'avoir pratiquement jamais besoin de le punir parce « qu'il est de nature calme et très sage ». Le couple n'a pas la même vision de l'enfant et n'est pas d'accord sur son éducation. La mère le voit toujours comme un bébé alors que le père essaye de le responsabiliser.

Nous observons ici ce que Gayet (2001) appelle « *les dissonances éducatives* » entre pratiques et principes éducatifs. Il explique qu'il « *n'est pas rare qu'à un libéralisme éducatif fermement revendiqué correspondent en fait des contraintes éducatives qui le contredisent. Mais que comme toujours dans ce genre de configurations, ces mêmes pratiques ou principes soient par nature fluctuants* » (Gayet, 2011, 26). Il est donc important de garder à l'esprit que nous ne pouvons saisir leur réalité qu'à un temps donné, mais qu'il s'agit avant tout de tenter d'évaluer l'impact de cette fluctuation sur l'enfant. Gayet parle également « *d'improvisations éducatives* » pour qualifier le mode éducatif « laisser-faire », c'est-à-dire que le parent opère à des ajustements (sans que cela n'obéisse à une logique prédéterminée) au coup par coup et dans l'urgence. Le parent cherche à s'adapter à l'enfant et vice versa. La pratique « laisser-faire » renvoie à ce que l'auteur qualifie de « *dissonance cognitive* » ou que la littérature anglo-saxonne appelle « *double bind* ».

Une première lecture du récit de Nour nous laisse croire qu'il perçoit de manière tout à fait floue l'éducation de ses parents : ses parents sont tour à tour perçus comme étant sévères et non sévères. Il semble que pour Nour, les punitions n'émanent pas de règles stables (il arrive par exemple aux parents de le punir et de lever aussitôt la punition en le faisant promettre de ne pas recommencer, ou alors, les parents vont le punir pour un fait négligeable et ne pas le punir quand il fait quelque chose de plus grave). Mais une analyse plus approfondie de l'alliance coparentale nous permet de mieux saisir le mode de fonctionnement de cette famille. S'il est vrai que la mère a tendance à laisser-faire l'enfant, tel n'est pas le cas pour le père qui n'hésite pas à avoir recours à des châtiments corporels pour punir Nour. Ce dernier y fait allusion quand il dit à propos du héros de l'histoire « ses parents l'ont frappé », « ils le frappent », etc. Mais ce recours à la violence a tendance à représenter une menace plus symbolique que réelle. En effet, Nour explique que la plupart du temps, ses parents le menacent mais renoncent à le punir une fois qu'il a demandé pardon, lui demandant simplement de ne pas recommencer. L'enfant explique que son père s'énerve des fois et le frappe mais que sa mère intervient aussitôt lui demandant d'arrêter. Concernant le suivi scolaire, c'est tantôt le père et tantôt la mère qui aident Nour à faire ses devoirs mais la plupart du temps, il travaille seul.

La perception de Nour des pratiques éducatives de ses parents nous renseigne sur sa capacité à assimiler les règles énoncées par le père en l'absence de repères stables et malgré le laxisme de la mère. Le cas de Nour montre qu'il est possible pour l'enfant de trouver les ressources nécessaires pour se construire à travers le savoir et les apprentissages. Rappelons à ce propos que la mère de Nour explique « qu'il prend de plus en plus d'assurance depuis qu'il va à l'école ». Ce cas semble de prime abord mettre en échec les théories selon lesquelles seul un environnement familial structuré peut favoriser la construction d'un rapport au savoir de type épistémique.

Néanmoins, en adoptant une approche interactionniste, nous pouvons repérer les types d'interactions qui ont favorisé la réussite scolaire de Nour. C'est à travers le triangle identificatoire constitué par le père-Nour-enseignant que sa relation au savoir se conçoit. Dans notre conception, c'est le sens que confère l'enfant à une situation d'apprentissage et les liens qu'il repère qui vont déterminer sa réussite, comme « *une dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps de façon non aléatoire mais sans causalité unilinéaire* » Charlot et al. (1993, 33).

Nous faisons l'hypothèse que c'est le positionnement décisif du père qui vient nuancer le style éducatif. En effet, ce père qui se place du côté de la loi (symbolique) est suppléé par l'enseignant en classe. En dépit des pratiques éducatives plutôt laxistes de la mère, le père fait figure d'une autorité intériorisée par Nour, influant sur sa relation avec son enseignant. L'enseignant est perçu comme aidant « il m'aide beaucoup », « il m'apprend des choses ». Parallèlement, ce dernier repère chez Nour de grandes aptitudes intellectuelles et une grande volonté d'apprendre.

Ainsi, parce que les normes et valeurs sont reconnues par Nour, « apprendre, devient synonyme de travailler ». Cette modalité du rapport au savoir est représentée un rapport à l'apprendre qui passe par une série de tâches à réaliser, basées sur des règles précises (Charlot, 1997). Nour fait référence à une méthodologie. Il dit qu'il peut apprendre tout seul et explique comment il procède pour apprendre : « je lis la consigne, et après je réponds à la question tout seul et celui qui se trompe corrige et celui qui a juste ne corrige pas » ou encore : « je lis d'abord la question et après je réponds, comme ça, je comprends mieux et je sais quoi répondre ». Ce sont des réponses multidimensionnelles puisque les explications données

s'appuient sur plusieurs dimensions de l'activité d'apprendre et donnent forme à une véritable stratégie d'apprentissage.

De plus, Nour associe des verbes actifs comme « je veux apprendre » aux disciplines scolaires telles que les sciences : nous apprenons « le corps de l'homme », « les plantes et comment elles meurent quand elles jaunissent », « les animaux », etc. Ces éléments témoignent d'une mobilisation cognitive importante. Il accorde une fonction sociale aux apprentissages quand il dit : « je veux apprendre à lire, comme ça je peux lire les plaques des voitures et je ne me trompe pas », « j'apprends comment nos os peuvent devenir solides quand on boit du lait ». Rochex les nomme « *les rapports socio-personnels au savoir* » et évoque « *une appropriation qui n'est achevée que lorsqu'elle permet à un sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, les compétences et les concepts cristallisés dans les outils et les significations, de les mettre en œuvre dans d'autres situations d'interaction qui ont présidé à leur construction. Achèvement qui nécessite une intériorisation, ou plutôt une reconstruction interne de ce qui a été précédemment activité externe* » (Rochex, 1995, 34). Par ailleurs, Nour comprend que grâce à l'école, il peut avoir un métier. Nour veut devenir pilote d'avion pour voler, « parce que ça te permet de voler très haut ». Dans ce sens, le savoir joue un rôle de médiateur dans les projets d'avenir.

A l'école, Nour a d'excellentes notes dans toutes les matières. Il obtient de bonnes notes surtout en science, sa matière préférée. Avec ses pairs, tout se passe bien tant qu'ils sont en classe mais dès qu'ils sont en récréation, ils se disputent, « parce qu'il triche » pendant les jeux et dès lors que ses camarades s'en rendent compte, ils le frappent. Par conséquent, Nour se retrouve souvent seul et développe des activités solitaires, comme par exemple dessiner. En trichant pendant les jeux, Nour va provoquer une situation de conflit avec ses camarades qui vont le rejeter aussitôt. Par là, l'enfant réactive le schéma inconscient de l'abandon dont il a fait l'objet et transpose sa problématique sur ses relations avec ses pairs.

Par ailleurs, le vocabulaire de Nour est très riche. Il s'exprime avec l'éloquence d'une grande personne. Pour son bilan de savoir, il explique que la chose la plus importante qu'il ait apprise depuis qu'il est né, c'est « son père et sa mère ». Il a appris qu'il avait deux pères et deux mères : son père et sa mère qui lui ont donné la vie et son oncle qui l'a « pris » parce qu'il n'a pas d'enfants. Nous pensons que cet oncle qui joue maintenant le rôle du père a réussi à créer un lien identificatoire fort avec Nour. Celui-ci serait parvenu à dépasser cette crise de

personnalisation par la médiation des identifications à autrui (Malrieu, 1979). La définition que Tap (1988) donne du processus de Personnalisation fait apparaître une véritable avancée vers une réalisation de soi à travers les activités scolaires : « *La personnalisation est la quête d'un pouvoir, d'une maîtrise des objets, de soi et d'autrui (...) elle implique un processus de différenciation critique, de dépassement des aliénations et des impuissances, d'objectivation des dépendances et des conflits. Elle est tentative constamment renouvelée de réalisation de potentialités, d'unification du moi, de maîtrise des possibles et d'harmonisation des aspirations dans un programme de vie* » (Tap, 1988, 45).

Nous concluons ce cas avec l'importance que revêt « *L'œuvre* » au sens que lui confèrent Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991). Elle apparaît finalement comme un accomplissement de soi, un accomplissement des efforts par lesquels le sujet parvient à donner du sens à ses actes. Kaës (1986) renforce cette idée : « *l'individu est alors amené à chercher des issues pour venir à bout de ses doutes et de ses contradictions dans le réseau des œuvres, des modèles de personnes et de situations, ainsi que des savoirs ayant valeur d'étayage* »<sup>39</sup>. L'élucidation de conflits dépend donc de la manière dont le sujet peut s'approprier les œuvres, ce détour lui permettant une « *reprise transformatrice* ». En ce sens, on peut estimer que c'est par la médiation des œuvres que s'opère l'objectivation, la régulation des problèmes et enfin, l'attribution de nouvelles significations.

## **1.2. Rapport Epistémique au savoir : principales caractéristiques**

A la suite de ces études de cas d'enfants ayant élaboré un rapport épistémique au savoir, nous faisons les constats suivants :

En premier lieu, nous allons énoncer deux points qui confirment l'idée de l'existence d'une forte influence de l'éducation familiale sur l'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant. Toutefois, nous pensons que l'un des deux points prime sur l'autre. La présence des stimulations intellectuelles est certes importante et nécessaire pour garantir la réussite scolaire de l'enfant, mais c'est davantage la qualité de la relation affective qui prime. En effet, des parents aimants qui développent l'affectivité de l'enfant vont lui offrir l'espace sécurisant pour se construire et s'émanciper. D'après Charlot et al. (1992), ce sont les apprentissages

---

<sup>39</sup> Kaës, R. (1986) cité par Malrieu, P., Baubion-Broye, A., Hajjar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 163-191). Paris : PUF

relationnels et affectifs qui vont amener l'enfant à adopter une posture réflexive, l'amenant à élaborer des mobiles identitaires. De plus, selon Hatchuel (2005) apprendre, questionne la relation avec les parents et notamment le sentiment de culpabilité, puisque « *le savoir est d'abord vécu comme un attribut parental qu'il faut voler au parent. Accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de cette dépendance, ce qui n'est possible que si l'on se sent suffisamment confiant en soi-même pour assumer cette indépendance* » (Hatchuel, 2005, 55). Néanmoins, c'est surtout quand ces deux conditions sont réunies, que nous assistons à « *l'avènement du sujet acteur, conscient de ses actes, de leur orientation vers un effet anticipé* » (Malrieu, 1988, 10).

Un troisième point, dépendant des deux premiers caractérise la qualité des interactions entre enfant-parents ; élève-enseignant et parents-enseignant. Conformément à la posture théorique dans laquelle nous nous inscrivons, l'analyse des processus impliqués dans les apprentissages n'a d'intérêt que dans l'étude des interactions produites par et dans les situations d'apprentissage. Wallon (1959) puis Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991) insistent sur l'importance des échanges de l'enfant au sein des groupes restreints et à travers leur médiation dans les groupes plus larges.

Nous mettrons l'accent particulièrement sur la qualité de la relation de l'élève avec l'enseignant. Pour les cinq sujets, dans tous les cas cette relation est opérante. L'élève reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant et ce dernier perçoit également un rapport épistémique chez l'élève. Cette reconnaissance réciproque fonde une relation de personne à personne sur les différents registres : socio-affectifs, cognitif et pédagogique. Sur le plan socio-affectif, Gilly (1980) entre autres a montré que dans l'élaboration de la relation pédagogique, ce qui est attendu en premier lieu par l'élève, c'est une reconnaissance de sa personne singulière et une valorisation du registre des affects dans les échanges au sein de la classe. Sur le plan cognitif, Piaget (1972) préconise l'acceptation par l'enseignant des démarches tâtonnantes et erronées de l'élève, l'amenant à expérimenter lui-même ce qu'il apprend, il s'agira alors d'un travail intellectuel commun entre l'enseignant et l'élève. Enfin, le triangle pédagogique Meirieu (2004) qui inclut élève, enseignant et savoir ou discipline enseignée, met l'accent sur la nécessité d'un cheminement didactique qui permet de passer du savoir-savant au savoir enseigné. Quant à Hatchuel (2005), elle parle de « *couples psychiques épistémiques* » entre élèves et enseignants, dans la mesure où les élèves reçoivent des messages de la part des

enseignants correspondant à leurs structures psychiques du moment. Le discours de l'enseignant vient alors faire écho chez chacun des élèves dans sa singularité propre.

Enfin, le quatrième point marque l'aboutissement du processus de socialisation puisqu'il permet au sujet de s'inscrire dans la production des œuvres (Malrieu et al., 1991). Même si l'âge de nos sujets est encore jeune pour nous permettre parler de réalisation, nous pensons que c'est grâce aux œuvres que l'enfant pourra s'inscrire dans les institutions et s'adapter à leurs fonctions sociales. L'œuvre étant « *un fragment de nature travaillé, recevant une structure, une forme, qui permet une utilisation meilleure du milieu (...) de telle sorte que soient objectivés les rapports du moyen à la fin* » (Malrieu et al., 1991, 3). Les élèves capables de construire un rapport épistémique au savoir, vont donc avoir la possibilité de réaliser des œuvres par le biais de la Personnalisation. Ainsi, leur production va les amener à « *réorganiser la structure de leurs désirs et savoirs* ». L'œuvre, de ce point de vue apparaît comme « *un accomplissement de soi, des efforts par lesquels le sujet parvient à contrôler ses actes* » (op.cit, 4). Puisque tout rapport au savoir est forcément rapport à soi-même (à travers la construction de soi) et rapport à l'autre (Charlot, 1997), nous pensons comme Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991) que le sujet va se définir grâce à ses œuvres devant les autres.

Par ailleurs, Ces cinq profils d'élèves ayant construit un rapport épistémique montrent qu'en dépit de leurs ressemblances, ils ont des parcours de vie différents, des expériences différentes et des modes de fonctionnement familiaux différents qui ont favorisé telle ou telle modalité du rapport épistémique au savoir. Pour Rochex (2004), la notion de rapport au savoir doit être appréhendée à travers le sens de l'expérience scolaire que vit chaque élève. De fait, le rapport au savoir s'inscrit dans une relation de sens puisque l'individu valorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur accorde (Rochex, 2004). Ainsi, pour Alé et Takoua, apprendre revient à s'appropriier des objets intellectuels à travers le processus « *d'objectivation-dénomination* ». Pour Yacine, apprendre, c'est réfléchir et s'éduquer, grâce au processus de « *distanciation* ». Pour Nour, apprendre, c'est travailler puisque son rapport au savoir passe par la réalisation d'une série de tâches selon des règles déterminées. Enfin, pour Malek, apprendre repose sur l'appropriation et la maîtrise des dispositifs relationnels.

Au demeurant, le rapport épistémique se définit en référence à ce que représente pour le sujet l'acte d'apprendre et le fait de savoir. L'élaboration de rapports au savoir, aux apprentissages et à la scolarité s'enracine d'une part dans les modes de socialisation familiale

(Montandon, 1997) et d'autre part, à travers les formes d'existence du savoir dans les institutions et particulièrement dans l'institution scolaire (Rochex, 2002). En effet, l'école ne se limite pas à recevoir des élèves dotés de tel ou tel type de rapport au savoir, elle contribue également à l'élaboration du rapport au savoir des élèves qu'elle accueille. Selon Rochex (1995), c'est l'analyse des interactions entre les différentes configurations socio-familiales avec l'univers scolaire qui contribue à la formation du sens de l'expérience scolaire des élèves.

## **1. Rapport Utilitaire au savoir**

### **1.1. Études de cas**

#### **1.1.1. Achraf « ou l'effet d'une dissonance éducative »**

La singularité de ce cas, nous est apparue dans l'impact d'une éducation dissonante sur l'élaboration du rapport au savoir d'Achraf. En effet, ce dernier perçoit le message éducatif de ses parents sur un mode ambigu. Certes, il identifie un côté rigide chez son père, mais il saisit également le côté aléatoire et incohérent des pratiques éducatives parentales. Au fur et à mesure du développement du cas, nous allons tenter de montrer dans quelle mesure cette dissonance va impacter sur son rapport à l'enseignant, à l'école et au savoir.

Achraf est un garçon de 6 ans et 11 mois. Il a un frère plus jeune âgé de 2 ans et sa mère est enceinte. Achraf est de taille moyenne et porte des lunettes qui lui donnent un air un peu trop sérieux. C'est un enfant calme qui réfléchit toujours avant de répondre aux questions. Pourtant ses parents le décrivent comme étant très agité et qui n'écoute jamais ce qu'on lui dit. D'après eux, il serait jaloux de son frère. Ils le trouvent immature pour son âge et pensent qu'il ne s'intéresse pas beaucoup à l'école.

Les parents d'Achraf appartiennent à un milieu socio-économique que nous avons qualifié de défavorisé-moyen. Ils ont tous les deux un niveau d'études secondaires. Sa mère est femme au foyer tandis que son père est chauffeur de voiture. Ils adoptent un style éducatif « laisser-faire ». Quand il s'agit de punir Achraf par exemple, ils vont l'envoyer dans sa chambre, mais si celui-ci pleure, ils vont aussitôt lever la punition. Son père le frappe parfois mais il culpabilise aussitôt et revient vers lui en oubliant la punition. Dans ce contexte, nous relevons une dissonance entre valeurs et pratiques éducatives ou encore entre pratiques et représentations que l'on s'en fait (Gayet, 1995). Si les parents affirment qu'ils défendent des principes éducatifs qui reposent sur le respect de la norme sociale (ne pas mentir, écouter les

autres parler sans les interrompre, etc...), leurs pratiques n'en sont pas moins laxistes et incohérentes. En effet, Achraf a le droit de jouer et regarder la télévision où et quand il veut. Quand il veut un jouet, les parents commencent par lui dire qu'ils ne vont pas le lui acheter puis finissent par céder si l'enfant insiste pour l'avoir. D'après Gayet, dans ce genre de configurations éducatives, le quotidien éducatif repose certes la plupart du temps sur quelques principes mais il est surtout constitué de fréquentes improvisations. C'est dans ce sens que l'on peut parler « *d'improvisations éducatives* » (Gayet, 1995). Bien que la famille d'Achraf ne soit pas en grande précarité, il convient de souligner que ce genre de pratiques laxistes et parfois coercitives se rencontrent davantage dans les milieux défavorisés (Bouissou & Tap, 1998).

Par ailleurs, les parents d'Achraf sont ambivalents quant à son avenir, ils aimeraient qu'il réussisse mais ne mettent rien en œuvre pour l'accompagner dans sa scolarité. « On aimerait qu'il étudie pour comprendre la vie, après, il pourra faire ses choix tout seul », nous dit sa mère. Comme l'explique Malrieu (1969) à propos des parents « *laisser-Faire* », « *leurs ambitions pour leur enfant tendent à le faire rester soit à l'intérieur, soit le plus près possible de leur classe d'origine où le savoir, les études apparaissent secondaires* » (Malrieu, 1969, 59). Malgré les incohérences éducatives, le couple forme une forte alliance-co-parentale. Ils sont d'accord sur l'éducation d'Achraf et poursuivent les mêmes objectifs éducatifs. Ils ne se contredisent jamais devant leurs enfants et communiquent beaucoup à leurs sujets. Ils sont un peu inquiets pour Achraf qui ne s'intéresse pas beaucoup à l'école et qui est toujours très agité, mais se soutiennent l'un l'autre et ont confiance en leurs capacités éducatives mutuelles.

D'un autre côté, se dégage du discours d'Achraf une impression de « *passivité* ». Il subit littéralement les consignes édictées par ses parents. Il sait qu'il n'y a pas de règles et n'arrive pas anticiper leurs réactions, se pliant à leurs décisions. Montandon qualifie ce type de profils d'enfants « *conformes* » (Montandon, 1997). D'après Gayet (2004), dans ce contexte d'éducation « *fluctuante et contrastée* », l'absence de mise en valeur des conduites de l'enfant a un impact inhibiteur certain sur son estime de soi. Du reste, nous cherchons à savoir quelle marge de manœuvre reste-t-il à Achraf pour construire son identité en tant qu'acteur de son développement ?

Le père n'adopte pas toujours un positionnement clair face à son fils, mais Achraf le perçoit comme étant sévère « *des fois il me frappe et des fois non* » ; « *il est très dur avec moi,*

quand je suis très agité, il me frappe ». L'enfant considère qu'il ressemble plutôt à sa mère, mais plus tard, il veut devenir chauffeur comme son père. Malrieu (1969) parle de trouble de l'identification chez les enfants dont les parents adoptent un style laisser-faire avec souvent un attachement régressif à la mère, de type œdipien. D'après Montandon (1997), les enfants ont tendance à avoir des représentations plutôt autoritaires des méthodes parentales. Ils perçoivent les pratiques éducatives comme étant plus sévères qu'elles ne le sont en réalité.

Nous avons identifié le style éducatif adopté par les parents d'Achraf comme étant de type « laisser-faire », toutefois, il semble intéressant d'analyser la perception que ce dernier s'en fait. A cet égard, Achraf, montre une confusion en raison de l'absence d'une règle éducative clairement énoncée : « des fois on me frappe et des fois, non ». Il pense que son père est très sévère. Or, dans les milieux défavorisés, il n'est pas rare que les pratiques laxistes coexistent avec les pratiques coercitives (Malrieu, 1969). Ce qui marque l'esprit de l'enfant, c'est le fait que son père recourt parfois aux châtiments corporels, même s'ils sont imprévisibles. Par conséquent, la crainte d'être frappé par son père est dominante, elle est d'autant plus préoccupante que les châtiments corporels ne peuvent pas être anticipés en l'absence de repères stables dans l'élaboration des règles éducatives.

Mais quel en est l'impact sur l'élaboration du rapport au savoir d'Achraf ? L'enseignant d'Achraf le décrit comme un élève très agité. Son rapport à l'apprendre est fluctuant. « Parfois, son envie d'apprendre est très grande et parfois cette envie diminue ». Achraf, quant à lui, est content de lui-même à l'école. Il trouve qu'il a fait des progrès. « Avant, je ne savais pas répondre aux questions et je laissais ma feuille vide, mais maintenant, je sais ». Il veut réussir dans ses études pour pouvoir travailler plus tard. Pour lui, les études, c'est ce qu'il y a de mieux dans la vie, parce que : « les études vont m'apprendre des choses et après je vais passer de classe et après je vais travailler » ; « je veux réussir ! Et avoir des certificats de réussite. Comme ça, quand les gens qui recrutent me voient, ils me donnent du travail, un bon travail, pas comme les maçons, je ne veux pas être maçon parce qu'après, mes vêtements vont être sales ». Achraf dit être content d'apprendre parce que son maître le complimente. Il lève le doigt et attend qu'on lui donne la parole. Son maître lui a expliqué que ce n'était pas grave s'il se trompait et que l'important c'était de participer en classe. Cependant, pour Achraf, les savoirs ne prennent pas de sens pour eux-mêmes, il ne sait pas par exemple pourquoi il apprend des mathématiques, ni à quoi cela va lui servir plus tard.

Charlot et al. (1992) ont repéré dans cette figure du rapport au savoir utilitaire, une dimension « magique ». En effet, Achraf n'attribue pas de sens au savoir lui-même, n'identifie pas les fonctions de l'école et ignore toute médiation entre l'école et le métier. Cependant, il s'exprime comme si la fréquentation de l'école assurait « de façon magique » l'accès à un bon métier (une bonne situation, où il n'aurait pas à se salir les mains comme les maçons). « Ce rapport magique à l'école s'accompagne d'un rapport imaginaire au métier, parlé en terme d'image, de prestige ou de niveau et non pas d'activités » (Charlot et al., 1992, 78).

Achraf a élaboré un rapport utilitaire au savoir mais il n'est pas encore capable de s'investir dans l'acte d'apprendre. Il a compris l'intérêt d'étudier dans la mesure où il pourra en retirer des bénéfices (plus qu'éviter des sanctions). L'éducation de ses parents le place dans une position ambivalente face à l'école. Il sait qu'il faut étudier pour réussir (les allusions à la réussite professionnelle sont prépondérantes dans son discours) mais le savoir n'y joue pas un rôle de médiation dans ses projets d'avenir. Achraf préfère s'amuser en classe plutôt que d'étudier et n'accorde pas beaucoup d'importance à l'école (selon ses parents) et ne s'investit dans les apprentissages que de façon intermittente (selon son enseignant). D'après Malrieu (1969), le peu de cohérence dans les pratiques éducatives parentales engendre de l'anxiété qui serait accompagnée de rationalisation (avec un contrôle important des émotions).

Dans notre corpus, Achraf est le seul enfant dont les parents adoptent un style « laisser-faire » mais qui a élaboré un rapport au savoir utilitaire (et pas externalisé comme c'est le cas pour les autres sujets de notre étude). Nous nous demandons ce qui s'est joué dans ce cas précis ? Malrieu (1969) décrit une passivité face au travail chez ce profil d'enfants et un intérêt restreint pour l'école. Il semble que ce soit la relation qu'entretient Achraf avec son enseignant qui joue un rôle prépondérant. Nous faisons l'hypothèse que le désir de réussite chez Achraf (même s'il est quelque peu hésitant) trouve son origine dans les encouragements de son enseignant : « il me complimente », de même que pour l'intériorisation des règles scolaires : « il faut lever le doigt avant de parler ». Achraf trouve dans sa relation avec son enseignant une dimension structurante qu'il ne trouve pas avec ses parents. En somme, l'enseignant exerce un rôle structurant pour l'élève. Achraf parle à plusieurs reprises de cette relation de façon positive. Il cherche à faire plaisir à son enseignant en se conformant à ses consignes et attentes : « Il lève le doigt et attend qu'on lui donne la parole », « il me complimente ».

A 6,11 ans, Achraf est encore très dépendant du mode de relations dans son milieu familial d'autant que ce style « laisser-faire » est peu propice à encourager l'enfant vers des prises d'autonomie. Cela nous amène à soulever la question de la diversité des formes d'interrelations et d'interstructurations entre d'une part, les relations parents-enfant (selon le style éducatif parental) et d'autre part, les relations enseignant-élève. Ces dernières, selon qu'elles entrent en conflit avec le mode relationnel dominant au sein de la famille (par exemple un style « laisser-faire ») ou selon qu'elles sont facilitées par un style éducatif parental privilégiant l'autonomisation de l'enfant, vont inégalement contribuer dans la construction d'un rapport au savoir épistémique, utilitaire ou externalisé.

Dès lors, l'influence première de la relation éducative parentale (et de ces identifications) va impacter sur la construction singulière d'un rapport au savoir chez l'enfant. Cette orientation va à son tour rendre plus ou moins perméable le style éducatif et le type de relation pédagogique de l'enseignant qui peut également contribuer à moduler la démarche de construction du rapport au savoir de l'enfant-élève (Perrenoud, 1994).

### **1.1.2. Aziz « quand apprendre signifie douleur »**

Aziz est âgé de 6 ans et 10 mois. C'est un petit garçon à l'allure frêle, qui porte des lunettes. Durant l'entretien, il est très agité et présente des signes d'anxiété. C'est l'aîné d'une fratrie de deux garçons.

Les parents d'Aziz sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de moyen-favorisé. Ils sont tous les deux titulaires du bac. Le père est cadre dans la police tandis que la mère est femme au foyer. Les parents adoptent un style éducatif « rigide ». La mère « est très proche » de son fils mais lui impose une discipline de fer. Aziz est régulièrement puni par sa mère. Il arrive qu'elle le frapper violemment (avec une ceinture à clous). Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs mais ne sont pas d'accord sur la manière d'éduquer. Elle trouve que le père n'est pas assez impliqué dans l'éducation d'Aziz, il est souvent absent de la maison du fait de ses contraintes professionnelles. La mère pense mieux connaître son fils car elle passe plus de temps avec lui, mais en réalité elle laisse peu de place au père. « Je suis celle qui connaît le mieux les besoins d'Aziz, je connais ses difficultés et je sais comment y remédier » dit-elle.

S'agissant des principes et valeurs éducatives, ils reposent sur des normes sociales. Comme par exemple, le respect de la règle sociale : « ne pas parler à voix haute » ; « ne pas être insolent » ; « être sage, calme et concentré » ; « aider autrui » ; etc. Gayet (1995) utilise la notion de normes pour expliquer comment les principes et valeurs éducatives peuvent conditionner les pratiques éducatives (quand il n'y a pas dissonance entre valeurs énoncées et pratiques effectives) : « *la norme ne prend vie que par des conduites revêtant un caractère toujours moralisateur. La finalité de la norme est donc de qualifier des conduites, soit pour les approuver, soit pour les réprouver* » (Gayet, 1995, 51). Ici, les valeurs extrêmement rigides invoquées par la mère ne sont pas en dissonance avec les pratiques éducatives parentales puisque Aziz est sévèrement puni quand il n'écoute pas ce qu'on lui dit ou ne fait pas ce que ses parents attendent de lui. Ces valeurs sont des valeurs instrumentales d'éducation qui caractérisent des façons d'être ou d'agir (Rokeach, 1973).

Pour mieux comprendre les valeurs éducatives de la famille d'Aziz, nous faisons référence au concept « *d'attitudes éducatives* », tel qu'il est développé par Verquerre (1994). L'auteur définit « *les attitudes éducatives* » comme « *l'évaluation que les parents portent sur les comportements éducatifs qu'ils peuvent considérer comme souhaitables ou indésirables pour leurs enfants* » (Verquerre et al., 1994). Le concept d'attitude éducative est utilisé pour dénommer la charnière entre valeurs et pratiques éducatives. Les deux concepts comportent une triple dimension d'évaluation (entre le bien et le mal), d'affectivité (j'aime ou non) et de conation (volonté ou motivation à faire cela) (Leyens, 1979 ; Terrisse & Frottier, 1994).

Dans la famille d'Aziz, les parents ne défendent pas tant des valeurs qu'ils n'adoptent « une attitude éducative rigide ». Car si l'on se réfère à la perception des pratiques éducatives par Aziz, celui-ci explique (par le biais du mécanisme de projection dans l'épreuve des histoires à compléter) que ses parents et surtout sa mère « le frappent parfois et parfois non », et rajoute : « c'est comme ils veulent ». Quand il y a punition, elle est toujours très violente. Le père est perçu comme plus souple et plus enclin à laisser passer les bêtises et Aziz tente régulièrement de l'amadouer mais la mère est impitoyable avec son fils. « Elle frappe avec une ceinture, parce que les mères et les pères ont des ceintures » ; « elle frappe toujours, alors lui, il pleure et après il finit par s'endormir ». Selon Fortin (1994), la justification de la violence envers l'enfant repose toujours sur un ensemble de croyances et d'attitudes, sensées la légitimer (ici en la banalisant et en la justifiant : si je ne le frappe pas, il ne veut pas étudier).

Les projets éducatifs formulés à l'égard d'Aziz sont relativement flous « j'attends un bon avenir pour lui » mais la mère voudrait voir Aziz faire son droit ou devenir policier (comme son père). Il nous paraît intéressant à relever ici qu'il s'agit surtout de métiers qui renvoient à la rigueur et à la règle. Son mari et père d'Aziz est certes policier, pourtant, elle trouve qu'il n'est pas assez rigide avec les enfants, elle attend de lui qu'il soit plus sévère et intransigeant avec Aziz. Dès lors, elle cherche à reproduire le même schéma avec son fils puisqu'elle transpose l'objet de son désir sur lui.

Par ailleurs, Aziz s'identifie beaucoup à son père. Comme la majorité des garçons de son âge, il partage des loisirs avec lui « on regarde les matchs de foot ensemble » ; « il m'emmène faire du sport et de la natation ». Aziz préfère quand c'est son père qui lui fait faire ses devoirs. Plus tard, il veut devenir policier (comme son père), jouer de la darbouka<sup>40</sup> (comme son père) et faire du foot (comme son père). Selon Malrieu, « *la personne est la stratification des attitudes élaborées par le sujet au cours de l'histoire de ses échanges de place avec les autres* » (Malrieu, 1979, 5). Cette histoire, qui dépend des autres autant que du sujet lui-même, va l'aider à développer des activités « *d'ouverture* » ou de « *fermeture* » à autrui. L'auteur explique que c'est à travers l'attente, la dépendance, l'anxiété ou l'angoisse de perdre autrui, les exigences, les gratifications d'autrui, les ressentiments à l'égard d'autrui que s'exerce « *la passion identificatoire pour l'autre* ».

L'école est pour Aziz un lieu d'émancipation et un espace de jeu. Même s'il redoute son enseignant, les punitions ne seront jamais aussi impitoyables qu'à la maison. Par conséquent, Aziz en profite pour s'amuser : « L'école, c'est pour s'agiter, et la maison, c'est pour rester sage. Parce qu'à la maison, maman me frappe quand je m'agite ». L'école lui permet de trouver l'espace pour grandir « je veux étudier pour grandir et travailler plus tard » : « Il faut que j'étudie bien à l'école, pour ça, je dois grandir pour devenir sage, parce que sinon, si je reste petit, je vais me rabattre sur l'agitation ». Par là, nous percevons un désir latent de se révolter contre les adultes qui le sanctionnent. « *Il désire alors se délivrer de la tutelle qu'il subit par des projets d'avenir libérateurs au plan de la rêverie* » (Malrieu, 1979, 193).

Ne supportant plus la pression exercée par sa mère, Aziz en vient à ne plus aimer les études : « quand j'étudie, je ne peux pas être heureux parce que quand je me trompe, maman

---

<sup>40</sup> La Darbouka est un instrument de musique à percussion. Elle est très répandue dans le monde arabe.

s'énerve et elle commence à avoir mal au dos et après elle ne peut plus dormir ». Du style éducatif « rigide », on sait que les exigences des parents à l'égard de l'enfant sont très élevées et notamment dans le domaine scolaire. La réussite scolaire devient ainsi la gratification (souvent non intériorisée et destinée à satisfaire le parent et/ou l'enseignant) qui représente la finalité de tout acte d'apprentissage (Malrieu et al., 1969).

Pour son bilan de savoir, Aziz explique que la chose la plus importante qu'il a apprise, c'est « apprendre à devenir calme », « devenir calme à la maison et devenir calme à l'école, parce que quand je suis sage, mon maître ne me punit pas et ma mère ne me punit pas, et je peux aller me baigner ». Son discours dénote d'un rapport instrumental au savoir, en réponse aux exigences familiales et institutionnelles. Il existe une confusion de registres entre les normes scolaires et familiales. Cette confusion va rendre difficile une réelle appropriation. Les savoirs ne prennent pas de sens à partir d'eux même, Aziz ne fait jamais référence au plaisir d'apprendre, mais plutôt à une souffrance quand il apprend avec sa mère (mobilisation subjective). Il ne fait également aucune référence aux matières scolaires (mobilisation cognitive). Pour lui, le savoir va être considéré plutôt comme un moyen de tirer des bénéfices ou éviter des sanctions. Il ignore la nature intellectuelle de l'activité d'apprendre. Avec l'enseignant, il entretient une relation basée sur « la méfiance et la peur ».

Enfin, il existe un climat de tension entre la famille et l'enseignant. Dès notre prise de contact avec les uns et les autres, ils nous ont parlé « d'un problème ». A l'instar de sa relation avec le père d'Aziz, la mère trouve que l'enseignant « ne connaît pas assez bien Aziz et ne sait pas comment le prendre ». Quant à l'enseignant, il trouve que « ses visites sont nombreuses mais sans le moindre bénéfice pour Aziz ». La mère montre de l'anxiété au sujet de l'éventuel échec de son enfant et le sanctionne. Mais de quel échec s'agit-il tout compte fait? Celui d'Aziz ou le sien ?

### **1.1.3. Béhé « un élève mobilisé sur l'école »**

Bébé est âgé de 7 ans, 11 mois. C'est un garçon à l'allure élancée, qui paraît sûr de lui. Durant l'entretien, il répond aux questions avec beaucoup de sérieux. Il est issu d'une famille de trois enfants. Il a un frère aîné âgé de 11 ans et une petite sœur de 3,5 ans.

Les parents de Bébé sont issus d'un milieu que nous avons qualifié de défavorisé-moyen. La mère et le père ont atteint des niveaux d'études secondaires. Elle est femme au

foyer tandis que lui est ouvrier. Le style éducatif adopté par les parents est de type « rigide », mais le père est davantage sévère que la mère. Dans ce couple où on ne communique pas, le père impose une éducation rigide à ses enfants sans que la mère ne puisse s'y opposer. Les parents ne sont pas d'accord sur la manière d'éduquer leurs enfants. Le père, qui s'implique peu, tente constamment de discréditer la mère lorsqu'elle prend une décision. La violence dont fait preuve le père envers Bébé n'est pas que physique, elle est aussi verbale. La mère rapporte que l'enfant est souvent humilié par son père « il lui dit des paroles blessantes », et qu'elle-même fait l'objet de sa violence. Les difficultés conjugales du couple l'avaient amené à quitter le foyer quelque temps, mais elle est ensuite revenue « pour ses enfants ». Aujourd'hui, elle dit avoir appris à se « dégager des problèmes ».

Les parents de Bébé n'ont pas d'objectifs éducatifs clairs et ne formulent pas de projet spécifié à son égard. Leurs principes éducatifs reposent sur l'amour et l'épanouissement de leur enfant mais rien n'est mis en œuvre pour favoriser cet épanouissement. La mère met en avant les difficultés financières qui les empêcheraient de proposer des activités aux enfants. Elle aimerait que son fils soit davantage « focalisé » sur ses études. Elle sait qu'elle doit l'aider mais elle associe l'accompagnement scolaire au manque de moyens.

Face à la rigidité du père, son épouse est incapable d'apporter un point de vue plus nuancé. Le père est violent envers Bébé et a souvent recours aux châtiments corporels pour le punir. Bébé ne peut jamais anticiper quand il sera puni car le père pratique une éducation coercitive incohérente. Concernant les pratiques éducatives en contexte arabo-musulman, Ben Salem (2009) explique que le garçon, bien qu'il jouit de plus de liberté que la fille, est souvent confronté à la rigueur du système social, surtout à partir de l'âge de 7 ans<sup>41</sup>, âge auquel on estime qu'il devient capable d'intérioriser les valeurs de la société. Les châtiments corporels découleraient de cette logique : « *La répression est destinée à donner au jeune une idée négative de lui-même qui décourage la contestation éventuelle, d'un ensemble posé d'avance comme incontestable, ce qui s'exprime par la sacralisation de cet ensemble et des membres de la famille chargés d'en appliquer les normes* » (Camilleri, 1973, 21). Dans ce contexte, les garçons sont paradoxalement éduqués à la soumission en même temps qu'à la virilité (Ben Salem, 2009). Il n'existe pas aujourd'hui en Tunisie d'études en contexte scolaire qui permettent de confronter cette double injonction de « *soumission et virilité* » aux attentes

---

<sup>41</sup> L'âge de 7 ans est considéré dans l'islam comme étant l'âge à partir duquel l'enfant devient capable de distinguer entre le bien et le mal (le hallal et le haram).

scolaires de l'enseignant selon le genre. Il semble cependant que ce type d'éducation parentale ne constitue pas de véritable obstacle à la réussite scolaire et à la construction d'un rapport épistémique au savoir.

Les parents de Béhé ne sont pas d'accord sur son éducation. « Il est contre moi et je suis contre lui », dit la mère à propos de son mari. Les deux parents n'ont pas confiance l'un en l'autre dans leurs compétences éducatives. Le père pense que la mère ne sait pas éduquer quant à elle, elle estime que c'est un mauvais père pour ses enfants. Pour elle, les enfants pourraient mieux s'épanouir s'ils avaient plus de moyens, car pour s'épanouir, dit-t-elle, « il faut pouvoir pratiquer des loisirs, mais ça coûte cher ». Or, quand la mère rend responsable le père de la situation « difficile » dans laquelle se trouve le couple, elle va avoir tendance à le discréditer (implicitement ou explicitement) devant l'enfant. Cela risque d'induire une image négative du père chez l'enfant qui ne va plus le respecter, ce qui va entraîner davantage de violence de la part du père (Edler, 1974). C'est donc la mère qui va favoriser ou pas au père l'accès à l'éducation des enfants à travers son attitude et ses croyances à l'égard du rôle paternel (Kettani, 2009 ; Trucotte et Gaudet, 2009). A ce titre, Allard et Binet (2002) recueillent des témoignages de pères en difficulté économique et montrent que le regard porté sur les compétences parentales des pères par leurs conjointes serait déterminant pour l'exercice de leur rôle de père. Plus généralement, Block et Morrisson (1981) mettent en lien le désaccord éducatif parental et la mésentente conjugale. Dès lors, la qualité de la relation conjugale apparaît un déterminant de l'engagement paternel (Jacobs & Kelly, 2006 ; Trucotte & Gaudet, 2009). Dans ce sens, Kaczynski et al. (2006) étudient l'effet de l'ajustement conjugal sur les conduites de parentage. Les résultats montrent que le conflit conjugal est associé à un niveau élevé de conduites parentales inefficaces, surtout celles des pères.

Parallèlement, Béhé fait systématiquement référence aux punitions et aux châtimements corporels à l'épreuve des histoires à compléter. A chaque fois que le héros ne fait pas ce qu'il faut (cela dépendra de la volonté du père car il n'y a pas de constance dans ce qu'il faut ou ne faut pas faire), le père sévit. Toutefois, dans le discours de Béhé, nous relevons que ce dernier ne saisit pas le sens des punitions et n'en tire aucun enseignement : « Le père frappe parce que son fils l'a énervé » ; « il le frappe parce qu'il est agité ». Il ne fournit aucune explication quant à la réaction suscitée chez le père. Concernant les devoirs à la maison, Béhé fait dire au héros : « je ne veux pas étudier » ; « je n'aime pas l'école parce que je préfère m'amuser ». Il dit être obligé d'aller à l'école parce que c'est ce que le père veut. L'enfant y va, « pour ne pas

énervé son père». Quand nous posons directement la question à Béhé, il répond que son père est trop sévère : « il frappe beaucoup et très fort quand il est énervé ».

Béhé ne s'identifie pas à son père, comme les garçons de son âge mais plutôt à sa mère. Sa relation avec son enseignante est très bonne. Elle est « aidante ». Beaumatin et Laterrasse (2004) rapportent à ce sujet que les enfants valorisent en premier lieu des modèles qui viennent de leurs familles mais qu'il existe une pluralité de modèles identificatoires. Vers 5-6 ans, l'enfant se développe des identifications « *catégorielles* » qui s'appliquent à des statuts (enfant) et à des rôles (élève) qui aident l'enfant à grandir et s'émanciper jusqu'à devenir un sujet singulier. Nous pouvons en mesurer les conséquences sur les résultats scolaires de Béhé, en progression depuis le début de l'année. A titre d'exemple, ce dernier rapporte qu'au premier trimestre, « il avait perdu ses moyens » et s'était mis à pleurer pendant l'examen car il « ne parvenait pas à comprendre les choses difficiles », mais que maintenant il ne pleure plus parce que son enseignante les lui a expliqué. De son côté, l'enseignante le perçoit comme un très bon élève, particulièrement brillant en mathématiques et assidu dans ses devoirs. Elle le trouve cependant parfois un peu distrait. Elle estime qu'ils ont une bonne relation « basée sur le respect, l'obéissance et la confiance ». Nous relevons ici une relation basée sur la confiance mutuelle entre Béhé et son enseignante, lui permettant de progresser à l'école et dans les apprentissages. Ainsi, grâce à ces interactions valorisantes, Béhé va être en mesure de restaurer son image de soi, détériorée par son père, par le biais du transfert positif avec l'enseignante (image maternelle).

Nous faisons l'hypothèse que le rapport utilitaire au savoir élaboré par Béhé s'est construit sur la base des interactions familiales et spécialement avec son père, se demandant comment échapper aux punitions de son père, vécues comme arbitraires. Béhé a donc compris qu'il doit éviter de fâcher son père. Il doit aller à l'école et y obtenir de bonnes notes : « papa aime les études de l'école » ; « je dois obtenir de bonnes notes à l'école pour que papa m'achète des choses, c'est pour ça que je vais à l'école » ; « je vais à l'école pour être bon et avoir un certificat de réussite »<sup>42</sup>. Béhé comprend que ses parents attendent de lui qu'il réussisse à l'école. Pourtant, l'enfant ne bénéficie d'aucun accompagnement scolaire à la maison.

---

<sup>42</sup> Dans les écoles primaires tunisiennes, les enfants les plus méritants reçoivent des certificats de réussite avec les carnets à la fin de chaque trimestre.

Pour Béhé, les savoirs ne prennent pas sens en eux-mêmes mais parce qu'il va en tirer des bénéfices ou éviter des sanctions. Pour toute référence à une méthodologie, Béhé explique « qu'il faut rester sage ». Le rapport au savoir utilitaire repose sur une confusion entre les normes scolaires, familiales et le savoir. Cette confusion rend difficile l'appropriation du savoir. Ainsi, pour Charlot (1992), « *le rapport à l'école et au savoir est une relation de sens engendrée et nourrie par des mobiles qui s'enracinent dans la vie singulière et sociale, mais elle est aussi relation à un savoir que l'enfant, pour se former, doit s'approprier de façon efficace* » (1992, 124). C'est donc sur un mode normatif que Béhé donne sens à son expérience scolaire, en essayant de mettre à profit ce qu'il a décrypté des attentes et exigences de ses parents et en l'occurrence, son père.

En conclusion, nous pensons que le rapport au savoir utilitaire de Béhé, construit sur la base des interactions familiales peut évoluer grâce aux interactions avec l'enseignante, favorisées par un transfert maternel positif. En effet, Béhé apparaît plutôt mobilisé sur l'école, l'enseignante et les pairs que sur le savoir. Pour étayer cette hypothèse, nous nous référons à Charlot, pour qui la scolarité est la deuxième étape du développement du rapport au savoir et qui reste déterminante pour l'investissement scolaire de l'enfant. Charlot pose ce temps de passage à l'école comme un temps pour orienter ou réorienter le rapport au savoir du sujet dans la mesure où les enfants réactualisent dans l'espace pédagogique le mode relationnel vécu avec leurs parents. Le travail de l'enseignant va alors consister en une mise en lien le plus cohérent possible entre l'enfant, la famille et l'école (Hatchuel, 2005).

## **1.2. Rapport utilitaire au savoir : principales caractéristiques**

A la suite de ces études de cas d'enfants ayant élaboré un rapport utilitaire au savoir, nous faisons les constats suivants :

Le rapport utilitaire au savoir est un « *rapport utilitariste de fonctionnalité stricte aux tâches prédéfinies* », il exprime le fait que le sujet recherche l'utilité dans les tâches scolaires ou ce qu'il pourra en retirer comme bénéfice (Prêteur et al., 2009, 8). Notre premier constat apparent repose sur le fait que le profil type du rapport utilitaire au savoir ressemble au profil du rapport épistémique : les élèves aiment venir à l'école et la plupart du temps, ils obtiennent de bons résultats. Cependant, les deux profils se différencient d'une part, dans le sens qu'ils confèrent aux contenus scolaires, d'une part dans le type de mobilisation qu'ils présentent. En effet, le rapport utilitaire se caractérise par le fait que les savoirs ne prennent pas de sens à

partir d'eux-mêmes, mais en tant qu'apprentissages scolaires à partir desquels le sujet va pouvoir retirer des bénéfices ou éviter des sanctions.

D'abord, la question du sens accordé aux apprentissages nous paraît centrale dans la différenciation des figures du rapport au savoir. Selon Charlot et al. (1992), apprendre, c'est donner du sens à ses activités. Les auteurs expliquent : « *n'est événement que ce qui fait sens pour celui à qui cet événement advient, de sorte que l'événement est un rapport et non un fait objectif* » (Charlot et al., 1992, 25). Pour Rochex (1994), le sens ne se ramène pas à la seule « utilité fonctionnelle et pragmatique » des savoirs, comme c'est le cas pour le profil utilitaire du rapport au savoir, mais passe par un processus intersubjectif.

Ensuite, concernant la mobilisation scolaire, la première remarque que nous pouvons énoncer, stipule que le profil d'élève utilitariste ne se mobilise pas sur un versant subjectif. Or, « *la mobilisation subjective renvoie à la capacité d'un enfant à se subjectiver dans son expérience scolaire, c'est-à-dire à se situer comme sujet par rapport au savoir* » (Prêteur & Villatte, 2008, 5). Bien que ce profil d'élèves soit capable de se mobiliser sur un versant cognitif (avec l'évocation de contenus spécifiques ou liés aux apprentissages scolaires), il semble que le versant subjectif ne soit pas investi pour permettre une réelle appropriation du savoir. Néanmoins, c'est grâce à la co-présence des deux versants que le savoir peut revêtir une fonction personnalisante. Nous faisons l'hypothèse que pour ces élèves, le manque d'encouragement des initiatives de l'enfant par les parents ainsi que le recours abusif aux punitions ne favorise pas une distanciation par rapport aux apprentissages. Rappelons que pour développer un rapport fonctionnel au savoir, l'enfant doit pouvoir objectiver la relation à l'autre dans « *un processus de distanciation* » (Charlot, 1992). Dans le rapport utilitaire, l'élève n'éprouve pas ou peu de plaisir à apprendre, cherchant surtout à éviter des sanctions ou rechercher des gratifications.

Le deuxième constat se base sur la correspondance entre style éducatif et rapport au savoir. Parmi les trois études de cas présentées, deux parents adoptent un style éducatif « rigide », le troisième étant perçu comme tel par l'enfant lui-même, même s'il présente les caractéristiques d'un style « laisser-faire ». Dans le chapitre précédent, nous avons établi une concordance entre le style « rigide » et le profil utilitaire. Ce style éducatif se caractérise par des principes rigides et un contrôle important du comportement de l'enfant à travers le recours à des sanctions fortes. Le rapport utilitaire au savoir va dans le même sens de l'évitement des

punitions et la recherche de récompenses. Les exigences des parents à l'égard de l'enfant sont très élevées et notamment dans le domaine scolaire. La réussite scolaire devient ainsi la gratification (souvent non intériorisée et destinée à satisfaire le parent et/ou l'enseignant) qui représente la finalité de tout acte d'apprentissage (Malrieu et al., 1969).

Un troisième constat révèle que sur les trois sujets qui ont élaboré un rapport utilitaire au savoir, les trois sont des garçons. Or, nous savons que filles et garçons élaborent des rapports au savoir différents (Prêteur et al., 2004 ; De Léonardis et al., 2006). Nous avons mentionné précédemment le fait que les garçons plus que les filles accordent un sens utilitaire à l'apprentissage. Cette caractéristique dominante chez eux est parfaitement cohérente avec les attentes sociales qui pèsent sur les garçons (Ben Salem, 2009).

Dans le même sens, l'observation montre que les enseignants opposent fréquemment le groupe des filles au groupe des garçons et pensent que ces derniers sont plus vivants et plus stimulants (Mosconi, 1989). En effet, les enseignants interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles, les sollicitent davantage que les filles et répondent à leurs interventions plus souvent qu'à celles des filles (Mosconi, 1999). Une recherche menée par Kelly (1988) conclut qu'en moyenne les enseignants auraient 44% des interactions avec les filles et 56% avec les garçons. Rappelons que nous avons montré qu'il existe une concordance entre style « rigide » et rapport utilitaire (chez les garçons), nous pensons en effet, que ce sont les interactions avec les enseignants (conjugées avec les pratiques éducatives) qui marquent la différence entre les deux sexes. En effet, du groupe des 4 enfants dont les parents adoptent un style « rigide », ce sont les garçons qui vont élaborer un rapport utilitaire au savoir alors que la seule fille va construire un rapport externalisé.

Enfin, notre quatrième constat repose sur l'importance des critères sociaux et normatifs pour les élèves de ces profils. Il semble en effet, que l'enfant développe un rapport utilitaire en réponse aux fortes exigences sociales, institutionnelles et familiales. Ainsi, nous avons pu repérer une confusion chez ce profil d'élève : une confusion entre les normes scolaires et les normes familiales. C'est cette confusion qui rend difficile l'appropriation du savoir. L'élève semble savoir « intuitivement » que ce qu'il apprend va lui servir (comme par exemple les mathématiques chez Achraf), mais il est incapable d'expliquer en quoi et pourquoi car il ignore la nature intellectuelle de l'activité.

En réponse aux exigences familiales et scolaires, les élèves du profil utilitaire vont donner sens à leur expérience scolaire sur un mode normatif. Ils vont essayer de décrypter les attentes des acteurs éducatifs (parents et enseignants) et tenter d'y répondre. S'ils paraissent avoir compris certains enjeux liés à l'école et la scolarité, ils ne vont jamais les saisir dans leur totalité. C'est ce qui rend difficile l'appropriation des contenus scolaires.

## **2. Rapport externalisé au savoir**

### **2.1. Etudes de cas**

#### **2.1.1. Amani « le paradoxe de l'autonomie »**

Amani est âgée de 6 ans et 8 mois. C'est une petite fille très mince. Elle est très timide. D'après sa mère, Amani manque de confiance en elle et a peur de tout, surtout des cris. Sa mère la décrit comme une petite fille très sage qui a l'habitude de jouer très calmement. Jusqu'à l'arrivée de sa petite sœur, aujourd'hui âgé de 2 ans, elle n'avait jamais fréquenté les autres enfants.

Les parents d'Amani sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de défavorisé-moyen. La mère n'a pas terminé ses études secondaires, elle a un diplôme de couturière mais ne travaille pas. Le père a obtenu le baccalauréat et travaille comme policier. D'après sa femme, il travaille beaucoup, il n'est donc pas très présent mais s'implique beaucoup dans l'éducation de ses enfants. Le couple communique régulièrement. Ils disent être d'accord sur les principes et objectifs éducatifs, mais ne le sont pas toujours sur les méthodes éducatives. Le père rentre fatigué du travail et crie beaucoup et la mère craint que cela contribue davantage à inhiber sa fille, déjà très réservée. Les parents adoptent un style éducatif « couveur » : la petite fille est surprotégée par sa mère. Celle-ci la surveille constamment et intervient dès qu'elle juge qu'Amani n'est pas en mesure de gérer la situation « j'interviens pour protéger ma fille parce qu'elle ne sait pas se défendre ».

Paradoxalement, alors même que l'éducation d'Amani est hyper-protectrice, les objectifs éducatifs des parents reposent sur le développement de l'autonomie de la petite fille. Sa mère explique : « aujourd'hui dans notre société, l'enfant sage n'est pas un modèle, parce qu'il ne peut pas s'en sortir dans la vie. Il doit être éveillé ». Cette prise de conscience est surprenante au regard des pratiques éducatives hyper-protectrices et « réactives », c'est-à-dire, des pratiques où l'adulte agit à la place de l'enfant au lieu de se limiter à encourager ses

initiatives et à le guider dans ses démarches exploratoires (Pourtois, 1991). Ce paradoxe est renforcé par l'absence de projet d'avenir pour leur enfant dès lors que les parents se cantonnent dans une posture de soumission et de retrait. Ils souhaitent offrir à leurs enfants les meilleures conditions de vie et regrettent leur manque de moyens. Enfin, les projets d'avenir formulés par les parents ne sont pas structurés. Ils n'attendent pas beaucoup de leur fille : « je ne demande pas grand-chose, qu'elle soit comme tout le monde, elle ne sera pas un génie. Elle peut y arriver mais petit à petit ».

Amani perçoit une éducation parentale laxiste. Elle ne fait presque jamais mention de punitions, sauf quand sa mère la prive de déjeuner ou de diner. Nous faisons alors un lien avec la théorie de Mélanie Klein (1923) et l'ambivalence de l'enfant face au bon-mauvais objet représenté par la mère. Sur un plan symbolique, cette forme de punition renvoie à un niveau régressif du lien qu'entretient Amani avec sa mère. En effet, quand Klein parlait de « bonne et de mauvaise mère », elle faisait référence à une mère qui tantôt donne, apporte l'amour à l'enfant et tantôt, frustre et suscite l'envie. Ainsi, la mère devient « *un objet interne aménagé à partir des fantasmes de privation et d'oblation, d'amour et de haine que tout enfant connaît* » (Beaumat & Laterasse, 2004, 138).

De fait, Amani craint que sa mère ne lui retire son amour quand celle-ci la réprimande au sujet de l'école ou quand elle n'est pas sage. Elle est en quête constante d'affection et d'étayage. De son côté, sa mère est incapable de la punir, craignant « *de l'inhiber* » mais en réalité cette éducation est génératrice d'anxiété latente « *faite en grande partie du sentiment qu'à l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance* » au risque de la détourner de la recherche d'autonomie (Malrieu, 1969, 56). Amani en vient à se trouver « engluée » dans l'enfance et refuse de grandir, pensant perdre ainsi l'amour de sa mère. En témoigne sa réponse quand on lui demande à qui elle veut ressembler plus tard : « à ma petite sœur de 2 ans ». En retenant comme modèle sa petite sœur âgée de 2 ans, Amani régresse et se trouve obligée de renoncer à grandir et à s'affirmer pour ne perdre l'amour de sa mère et également parce qu'Amani ne ressent pas une réelle et franche incitation à s'affirmer.

Amani semble donc très dépendante de ses parents et surtout de sa mère. Cette dernière semble reproduire le schéma relationnel vécu avec son conjoint, basé sur une relation de soumission et de dépendance. En effet, nous relevons une certaine ambivalence dans les

attitudes de la mère qui projette sans doute un mode relationnel à l'image de celui entretenu avec son mari.

Cependant et malgré l'éducation couveuse du fait de la mère, le père d'Amani porte un regard important sur la scolarité de sa fille. C'est également lui qui aide sa fille à faire ses devoirs à la maison. Toutefois, ses conceptions éducatives sont en discordance avec le point de vue de l'enseignant. Ce dernier rapporte que le père « a tenté de lui imposer une manière de se comporter avec sa fille ». Certains auteurs comme Lahire (1995) ont relevé des niveaux de dissonances entre familles « populaires » et l'univers scolaire. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999) indiquent également que les représentations des familles défavorisées et l'école sont largement divergentes et empreintes « *de méfiance et d'incompréhension* ».

Nous relevons trois niveaux de dissonance dans l'éducation d'Amani. D'abord, un premier niveau de dissonance entre les objectifs éducatifs et les pratiques éducatives. Ensuite, un deuxième niveau de dissonance entre les deux parents. Enfin, un troisième niveau de dissonance entre les conceptions éducatives des parents et d'autres agents éducatifs, comme l'enseignant. Gayet (2001) fait correspondre ces trois niveaux de dissonance à « *une modulation d'appartenance* » des parents à des catégories figées, comme par exemple une mère « couveuse » et un père « rigide ».

Dans un tel contexte de dissonance, se pose alors la question du « *poids éducatif* » de chacun de ces agents, c'est-à-dire leur « *influence effective* » sur le comportement de l'enfant et son rapport au savoir. Selon notre approche théorique qui réfute toute forme de déterminisme, nous formulons l'hypothèse que c'est la complexité des interactions entre Amani et les différents agents éducatifs et la manière dont cette dernière les perçoit qui va impacter sur son expérience scolaire. Nous pensons en effet, comme Rochex (1994), que le sens d'une expérience scolaire apparaît comme l'aboutissement d'un processus intersubjectif passant par l'analyse des différents modes relationnels et identificatoires.

Néanmoins, il convient de noter que ces différentes dissonances risquent d'entraîner des divergences entre les différentes perceptions que les agents éducateurs ont d'Amani d'une part et sa propre perception d'autre part. De fait, « *l'anxiété que provoquent ces divergences entre les éducateurs va susciter une incertitude sur la représentation que le sujet peut avoir de lui-même* » (Malrieu et a., 1991, 13). Or, ces mêmes auteurs rappellent que ce sont bien ces

« autres » qui vont juger de l'aptitude de l'enfant, entraînant de par leur divergences, une image de soi incertaine. En effet, selon la conception de la construction du psychisme de Wallon, « *le soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale, et naît de l'expérience sociale* » (Wallon, 1963, 119). De ce fait, « *ce n'est que dans ses rapports sociaux, en prenant l'attitude des autres envers lui-même, que l'individu peut devenir un objet pour lui-même* » (op. cit, 191). Dans la même lignée, Malrieu (1971) et Tap (1979), conçoivent l'identité comme reposant sur une construction dialectique qui émane d'une interstructuration entre le sujet et ses différents milieux de vie.

Le rapport d'Amani au savoir est externalisé. La petite fille, très dépendante de ses parents sur le plan affectif, ne peut saisir les fonctions et enjeux de l'école. Quand on lui pose la question : pourquoi tu étudies ? Elle répond : « parce que maman et papa m'ont inscrite chez le directeur pour étudier, avant, j'étais au jardin d'enfants mais maintenant ils m'ont ramenée ici ». Amani a une image de soi scolaire dévalorisée. Elle évoque à plusieurs reprises sa crainte de voir ses camarades « la dépasser » et réussir mieux qu'elle. Elle dit par exemple : « j'ai peur que mes amis réussissent mieux que moi » ; « pendant la récréation, ils courent plus vite que moi ».

Amani, qui a besoin de l'étyage de l'adulte pour vaincre ses difficultés, confond les tâches scolaires, et pense pouvoir les « dépasser » à son tour en gagnant l'amour de l'enseignant dont elle ne reconnaît pourtant pas la fonction pédagogique « je vais les gagner (ses camarades) car le maître me donne les photocopies à distribuer ». Les références à l'enseignant sont fréquentes dans son discours, il est celui qui « lui fait apprendre des choses ». Nous remarquons ici qu'il n'y a pas de subjectivation dans le processus d'apprentissage. Amani recourt à la forme passive pour signifier qu'elle apprend ou qu'on lui fait apprendre les contenus scolaires. En définitive, apprendre pour Amani se fait grâce à l'aide de l'adulte, un adulte « *tout puissant* », indispensable pour l'aider à progresser, traduisant un manque de confiance en elle et un manque d'autonomie. Enfin, et comme c'est souvent le cas chez les élèves ayant élaboré un rapport externalisé au savoir, Amani conçoit l'acte d'apprendre en développant des comportements normatifs « moi, je ne me fais pas gronder par le maître, parce que je suis sage ».

Néanmoins, pour son bilan de savoir, Amani évoque l'apprentissage du karaté par lequel nous pensons qu'elle pourrait trouver le moyen de s'émanciper. Si elle utilise encore la

forme passive pour signifier l'acte d'apprendre « mes parents m'ont fait apprendre le karaté », il nous semble que la petite fille y voit un moyen de devenir plus forte et donc de gagner en autonomie symbolique par rapport à ses parents. « Je vais apprendre le karaté pour combattre les mauvaises personnes et devenir la plus forte » finit elle par nous dire. Pour la première fois, dans son discours, la petite fille s'offre la possibilité de devenir « plus forte », rompant ainsi les liens de dépendance qui l'unissent à l'adulte.

### 2.1.2. Jinène « ou la peur de réussir »

Jinène B. est âgée de 6 ans et 10 mois. C'est une petite fille très mince et à l'allure un peu négligée. Elle semble très perturbée. Elle parle peu mais très vite. Elle réclame beaucoup d'attention et d'affection de la part de l'adulte. Elle a un frère aîné, âgé de 9 ans et une petite sœur de 4 ans.

Les parents de Jinène sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de défavorisé. Ils ont tous les deux interrompu leur scolarité à l'école primaire. Longtemps, le père travaillait comme boulanger, mais aujourd'hui leur situation économique est devenue précaire : ils sont tous les deux au chômage. Ils survivent difficilement grâce à l'aide de leur famille. Les parents adoptent un style éducatif « laisser-faire » : Jinène a le droit de jouer où et quand elle veut et refuse d'aller se coucher à l'heure. La mère explique qu'elle essaie de parler avec sa fille mais qu'elle finit par s'énerver parce que celle-ci « ne comprend rien ».

Les recherches ont montré qu'outre les difficultés financières, c'est surtout le niveau d'étude des parents qui est déterminant (Kettani, 2009). Comme on le voit dans ce cas, les parents ont un niveau d'études limité à l'école primaire (3<sup>ème</sup> année pour la mère et 6<sup>ème</sup> année pour le père). Or, nous savons qu'il existe une relation entre le niveau cognitif des enfants et le niveau d'éducation des parents. Cette caractéristique est directement observable au niveau des compétences que les parents « éduqués » sont capables de transmettre à leurs enfants, comme par exemple les opinions ou la motivation (Corak, 2004).

La famille de Jinène se trouve submergée par les problèmes et avoue son impuissance à éduquer les enfants. Certains auteurs parlent de « *faillite éducatives des parents* » en milieu socio-économique défavorisé (Gayet, 2004). Mais il convient de préciser que dans ce contexte d'éducation laxiste, les parents (et surtout la mère) ont souvent recours aux châtiments corporels. Exaspérés par un quotidien difficile, ils avouent être incapables de rétenir quand les

enfants sont agités. Contrairement aux familles qui répondent à des principes éducatifs rigides avec des critères préalablement définis, les parents de Jinène pratiquent ce que Bouissou et Tap (1998) appellent « *des pratiques éducatives fluctuantes et contrastées* ». Ce mode de fonctionnement, caractéristique du style « laisser-faire » et à fortiori en milieu socio-économique défavorisé fait émerger des pratiques éducatives contradictoires : elles sont à la fois rigides, sans possibilité de négociation et la fois laxistes, laissant l'enfant sans repères et sans limites (Pourtois & Desmet, 2004).

Les principes éducatifs des parents de Jinène reposent sur les valeurs religieuses et l'honnêteté. La scolarité ne semble pas au cœur de leurs préoccupations. Ils mettent davantage en avant leurs difficultés financières. En effet, les parents (et surtout la mère) regrettent beaucoup que leur fille soit confrontée à la pauvreté. Elle pense que les conflits conjugaux affectent beaucoup Jinène « on se dispute tout le temps, l'atmosphère est très tendue à la maison, on manque de tout, de l'essentiel, comment voulez vous que les enfants soient épanouis dans ces conditions ? ».

Néanmoins, les attentes des parents vis-à-vis de l'école sont la réussite scolaire et plus tard professionnelle. « Je veux qu'elle soit une lumière, qu'elle réalise tout ce que je n'ai pas pu réaliser moi » ; « si elle étudie, elle va réussir car les études sont la clé de la réussite. Elle pourra partir et vivre une plus belle vie ». Charlot et al. (1992) ainsi que Lahire (1995) ont dressé des tableaux de ces familles, très modestes qui attendent beaucoup de l'école. Elles conçoivent l'avenir scolaire comme une promotion sociale. Pourtant, certains parents se montrent ambivalents vis-à-vis de la réussite de leur enfant, craignant qu'il s'éloigne de son milieu d'origine (Gayet, 1997). Nous pensons que ces sentiments ambigus, certes inconscients, existent chez la famille de Jinène. Les parents font alors porter tout le poids de la culpabilité de leur échec à leur enfant et « sabotent » involontairement leur réussite potentielle. En effet, l'enseignant rapporte que le père de Jinène lui rend souvent visite pour lui parler de « son complexe » causé par son échec à faire des études.

L'étude de l'alliance co-parentale révèle que le couple rencontre des difficultés majeures concernant l'éducation de leurs enfants. En effet, la communication est rompue entre les deux parents. Ils ne sont d'accord ni sur les conceptions éducatives, ni sur les méthodes éducatives, même si tous deux adoptent un style éducatif « laisser-faire ». Il leur arrive régulièrement de se contredire devant les enfants « moi, je dis quelque chose et lui dit le

contraire juste après ». Enfin, les deux parents poursuivent le même objectif éducatif, à savoir, celui d'amener leurs enfants vers la réussite scolaire, mais la mère dénonce l'attitude laxiste et peu intéressée du père : « il espère qu'ils réussiront leurs études mais il ne fait rien pour les aider ! »

Des recherches mettent en lien le stress occasionné par les difficultés économiques et la qualité de la relation conjugale (Rouyer, Devault & Zaouche-Gaudron, 2005). Les difficultés financière occasionneraient un climat de tension qui fragiliserait le couple (McLoyd, 1990). Au-delà du conflit conjugal, c'est l'alliance co-parentale qui s'avère essentielle pour la construction identitaire des enfants (Allard & Binet, 2002 ; Devault et al., 2008 ; Zaouche-Gaudron, 2007) car plus que le partage des tâches, elle constitue un support mutuel entre les deux parents (Robin et Bergonnier-Dupuy, 2007 ; Kettani, 2009).

Par ailleurs, les résultats d'une étude menée par Kaczynski et al. (2006) montrent que le conflit conjugal est associé à un niveau élevé de conduites parentales inefficaces des pères (et des mères). Pour expliquer ce résultat, une des hypothèses avancée par les auteurs serait que les parents pourraient manquer d'énergie et de motivation pour interagir efficacement avec leurs enfants. Nous pensons que tel est le cas pour les parents de Jinène, quand sa mère nous dit : « avant, je leur donnais la meilleure des éducations, mais maintenant, je suis tout le temps sur les nerfs et malade, je ne fais pas mon devoir de mère comme il faut ».

A cet égard, la mère explique qu'elle n'est pas en mesure d'accompagner sa fille dans sa scolarité. La famille ne peut pas offrir aux enfants un environnement propice à l'étude. La mère dit être trop déprimée pour s'occuper de sa fille et le père n'assure aucun suivi au près de ses enfants. L'enseignant rapporte que « les parents de Jinène ne cherchent pas à savoir ce qui se passent à l'école, alors même qu'ils l'accompagnent tous les jours à l'école » et ajoute « ils ne réagissent pas à mes remarques sensées aider Jinène à dépasser ses difficultés ». Tedesco<sup>43</sup> (1979) utilise le terme de « *résignation parentale* » pour décrire l'attitude de ces parents qui « *restent en retrait et ne se mêlent pas du travail de l'enseignant* ». D'après Feyant (2011), la situation précaire dans laquelle se trouvent certaines familles provoque une « *distance symbolique à l'égard de l'école, un repli de la cellule familiale* » (Feyant, 2011, 6).

---

<sup>43</sup> Cité par Bergonnier-Dupuy (2005), p. 9.

Paradoxalement, les attentes des parents vis-à-vis de l'école vont dans le sens de la réussite scolaire, mais là encore les « *visées sont contreproductives* ».

La perception de Jinène des pratiques éducatives de ses parents est celle de pratiques rigides où prédominent les réactions violentes (violence verbale et surtout physique). La figure symbolique du père est absente, en revanche la mère apparaît « *omnipotente* ». Le discours de Jinène est ponctué de moments de silence. Elle a du mal à se projeter et à imaginer la fin des histoires et répète fréquemment : « je ne sais pas ».

Cummings et al. (2006) expliquent que la façon dont les parents gèrent leurs conflits au quotidien a un impact sur le sentiment de sécurité de l'enfant. En effet, les conflits conjugaux affectent significativement le développement affectif des enfants entraînant des troubles anxieux et des difficultés d'adaptation. « *Lorsque la relation conjugale fonctionne correctement, elle constitue une base de sécurité, un pont solidement bâti pour soutenir l'exploration de l'enfant et ses relations à autrui. Lorsqu'un violent conflit vient éroder le pont, l'enfant peut perdre confiance et hésiter à avancer ou avancer de façon inappropriée, incapable de trouver le bon pas en lui-même ou en interaction avec les autres* » (Cummings et al., 2006, 132).

Le rapport au savoir de Jinène est externalisé. Son discours est très minimal, se réduisant à un ou deux mots. Cette forme de discours est qualifiée de « *référentielle* » par Charlot et al. (1992). Elle consiste « *à dire ce que sont les choses sans qu'intervienne le point de vue du sujet* » (Charlot et al., 1992, 170). À la question à quoi sert l'école, elle répond « à faire des études » et elle termine toutes ses phrases par un « *et c'est tout* ». Cela traduit une réaction de défense par rapport à des questions qu'elle vit sans doute comme intrusives.

Pour Jinène, apprendre et travailler signifie développer des comportements normatifs. Sur un plan cognitif, Jinène n'évoque pas des matières scolaires ou des apprentissages, mais plutôt des savoirs normatifs. Par exemple, elle ne va pas apprendre les mathématiques, mais elle va apprendre ce qu'il y a dans « *le livre de mathématiques* ». A plusieurs reprises, elle va évoquer les livres scolaires comme des objets détenant le savoir, un savoir qui lui échappe et qu'elle ne réussit pas à s'approprier. Pour son bilan de savoir, elle résume : « *la chose la plus importante que j'ai apprise, c'est ce qu'il y a dans le livre de lecture* ».

Le thème de la réussite professionnelle est récurrent dans le discours de Jinène : « j'étudie pour « prendre mon avenir » et travailler le plus beau travail » ; elle attend de l'école « la réussite et l'avenir » ; « les études ça sert pour l'avenir ». Selon Charlot et al. (1992), pour certains élèves, réussir des études fait davantage sens que le savoir lui-même. Ici, le rapport à l'école de Jinène est un rapport au métier, à l'avenir et non un rapport au savoir. Ne comprenant pas que la fonction sociale de l'école implique une médiation cognitive et culturelle, elle entretient « *un rapport imaginaire au métier* ».

Elle identifie clairement les attentes de ses parents (surtout sa mère) vis-à-vis de l'école dans le même sens de la réussite scolaire et plus tard professionnelle. Mais, la tournure de la phrase nous amène à nous poser des questions sur le sens qu'elle accorde à ce projet. En effet, plutôt que de dire « ils veulent que JE réussisse », elle utilise la forme passive et dit « ils veulent me faire réussir ».

Rochex illustre fort bien la difficulté dans laquelle se trouvent ces jeunes, comme Jinène, chez qui « *s'il existe un désir réel ou parfois même violent de ne pas reproduire l'héritage familial, la dévalorisation et l'opprobre qui pèsent sur eux entament fortement la labilité identificatoire nécessaire à s'autoriser à devenir autre* » (Rochex, 1998, 227). L'auteur explique ainsi que « *la scolarité et ses enjeux propres, assimilés plus ou moins au pôle de la transgression, sont dès lors envahis, submergés par les ambivalences et conflits subjectifs* » (op. cit., 227). L'émancipation par le savoir et l'école apparaît alors d'autant plus impossible que les familles n'offrent aucun « *point d'appui* » à leurs enfants pour le faire.

### **2.1.3. Linda « figure paternelle et apprentissage »**

Linda est âgée de 5 ans et 11 mois. C'est une petite fille très soignée et au physique harmonieux. Elle manque un peu d'assurance et veut attirer l'attention sur elle. Durant les entretiens, nous remarquons son grand besoin d'étayage et sa recherche constante de l'approbation de l'adulte. Elle a un frère aîné qui a 10 ans.

Les parents de Linda sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de moyen-favorisé. Ils ont un niveau d'études secondaires. Le père de Linda est artisan bijoutier et sa mère est femme au foyer. Les parents de Linda adoptent communément un style éducatif « couveur ». C'est la mère qui est le principal agent éducateur. Le couple communique mais sur un mode unilatéral. La mère est rendue responsable de l'éducation des enfants par son

mari : « je parle toujours à mon mari, je l'informe de ce qui se passe mais il ne se montre pas très intéressé ». Ce dernier intervient très peu et en dernier recours, quand la mère ne peut pas gérer la situation : « je m'occupe de tout. Si les enfants ne sont pas sages, mon mari va me tenir pour responsable » ; « il intervient seulement quand je ne peux plus les gérer ».

Les valeurs éducatives parentales sont dissonantes. L'objectif éducatif est l'épanouissement de Linda mais les principes éducatifs reposent sur le respect des règles sociales, comme par exemple « savoir bien se tenir » ou « ne pas couper la parole aux gens ». C'est ce que Verquerre (1989) a qualifié de valeurs qui rendent compte « *d'un contrôle externe* », il s'agit surtout d'apprendre à l'enfant et surtout les filles « *les bonnes manières* ». Les attentes des parents sont la réussite scolaire et la socialisation de l'enfant. L'avenir professionnel n'est pas sérieusement envisagé : « bien sûr j'attends d'elle qu'elle ait de bonnes notes et qu'elle soit bien à l'école ».

Le manque d'implication du père dans l'éducation de ses enfants est à comprendre dans un contexte de configuration familiale « *traditionnaliste* » où il existe une forte différenciation entre les sexes et les générations. Le pouvoir du chef de la famille sur le groupe est un pouvoir diffus qui tire ses fondements dans les textes religieux qui est dans la plupart des milieux imputé à la tradition, le chef de famille étant le garant de l'honneur du groupe familial et du respect des traditions (Ibn Khaldoun, 1967). Ainsi, il n'exerce son autorité qu'en cas de crises ou conflits majeurs au sein de la famille, ses interventions ayant surtout une valeur symbolique (Ben Salem, 2009). En fin de compte, « *c'est la mère, éducatrice et « transmetteuse » de loi qui est le véritable pivot de la famille* » (Ben Dahman, 1984, 81). Pourtant, l'autorité du père est toujours reconnue et suscite une crainte révérencielle (bien plus que la mère) au point que les enfants éprouvent une angoisse à son retour à la maison (Ben Salem, 2009). Conjugée aux spécificités du style éducatif « couveur », cette configuration familiale traditionnaliste provoque chez Linda une ambivalence, souvent observée chez les enfants dont les parents adoptent un style couveur (Malrieu, 1969).

Linda perçoit des pratiques éducatives plutôt laxistes et ne saisit pas le sens des punitions. La mère est reconnue par sa fille comme étant principal éducateur, mais elle se suffit à lui dire « de ne pas recommencer » quand elle fait une bêtise. La seule vraie menace pour Linda est celle de l'intervention du père et par le biais du transfert, celle de l'enseignant. Elle fait dire à sa mère dans l'histoire : « si tu ne fais pas bien tes devoirs, je vais te dénoncer à ton

enseignant ». En effet, Linda craint beaucoup ce qui symbolise pour elle la figure paternelle (le père et l'enseignant). Au début de l'année, elle a très mal vécu la séparation avec une première enseignante-femme qui avait permuté avec son actuel enseignant-homme actuel. La mère rapporte que Linda « en était malade et ne voulait plus aller à l'école pendant un certain temps ». Dans le cas de Linda, le père qui n'assume pas la fonction paternelle est vécu comme une menace et génère une angoisse chez la petite fille. Elle a vu cette menace se réaliser quand ce père, représenté par l'enseignant a « pris la place de son enseignante », brisant ainsi le lien fusionnel qu'elle avait reproduit à l'image de sa relation avec sa mère et entraînant un « traumatisme » chez la petite fille. Nous avons relevé quelques lapsus relatifs à cela : « ma maîtresse m'a appris » ; « la maîtresse m'a dit », quand elle veut parler de son enseignant.

Le père de Linda est très peu impliqué dans son éducation, pensant que c'est là l'unique rôle de son épouse. Nous nous demandons alors quel impact ce manque « d'engagement » a t il sur le développement socio-affectif de Linda. Dans les configurations parentales de type « couveur », la relation mère-enfant est vécue sur un mode fusionnel. D'après Le Camus (1999, 2002), au-delà de cette fonction symbolique, c'est le père réel, acteur de la vie quotidienne qui importe dans l'étude du développement socio-affectif de l'enfant. Le père va alors contribuer au développement de l'enfant par des gestes quotidiens car il va anticiper sur le développement de l'enfant, l'incitant à aller au-delà de ses capacités réelles. « Par sa position de tiers, le père suffisamment présent introduit la distance nécessaire entre l'enfant et sa mère, l'enfant et lui-même » (Zaouche-Gaudron, 1997, 17). Au-delà de la présence réelle du père, nous pensons que ce sont plutôt les aspects inconscients (identifications, projections) qui jouent un rôle déterminant dans le développement psycho-affectif de l'enfant. En effet, sur un plan symbolique, Freud (1912) et surtout Lacan (2005) expliquent que c'est précisément le rôle du père d'interdire cette fusion, donnant ainsi à l'enfant la possibilité de construire son identité, grâce notamment à la différenciation des sexes et des générations:

Cette controverse engagée entre le point de vue psychanalytique et celui de l'équipe toulousaine nous semble intéressante à soulever car elle permet de saisir la complexité des processus éducatifs. Pour rendre compte de l'importance de l'implication du père dans le processus de socialisation de l'enfant, Le Camus (1989, 1997) et Zaouche-Gaudron (1995) montrent que les enfants dont les pères occupent une fonction paternelle, différenciée de la fonction maternelle, présentent un attachement mature et un important degré d'ouverture vers les pairs. Bien que nous soyons d'accord avec les auteurs, nous pensons néanmoins que la

différenciation n'est « efficiente » que parce que chaque parent reconnaît et valorise préalablement le rôle et la fonction de l'autre parent. Ce qui suppose une alliance co-parentale réelle. En effet, par sa fonction d'ouverture au monde, le père permet à l'enfant de prendre confiance en lui et d'explorer son environnement tout en étant capable de réagir aux imprévus. Par son engagement (et notamment dans les activités de jeu), le père va permettre à l'enfant de découvrir ses propres habiletés cognitives et encourager son autonomie. Autant d'atouts qui vont favoriser sa réussite scolaire.

Le rapport de Linda au savoir est externalisé. Elle aime venir à l'école, en revanche, elle n'arrive pas à en saisir les enjeux et fonctions. Pour elle, étudier sert à obtenir des bonnes notes et des gratifications: « je veux aller à l'école pour obtenir des certificats de réussite ». Sur le registre cognitif, elle évoque des apprentissages mais ceux-ci ne sont pas spécifiés « j'aime ce qu'il y a dans le livre de lecture ».

Comme souvent dans le rapport externalisé au savoir, Linda inscrit l'acte d'apprendre dans des comportements normatifs « je dois travailler seule ». Mais Linda a du mal à se tenir à cette directive. L'enseignant rapporte qu'au début de l'année Linda avait du mal à travailler sans copier sur sa voisine. Il explique que l'élève, manquant de confiance en elle, était « incapable de réfléchir par elle-même ». Dès qu'elle se sentait en difficulté, elle notait ou répétait scrupuleusement ce que faisait sa camarade. Adoptant une posture d'extériorité à l'activité, Linda n'est pas capable de mobiliser une attitude réflexive à l'égard de la tâche. En se référant systématiquement aux productions de sa camarade, elle répond de façon « magique » en étant dans le simulacre, sans repérer la finalité de la tâche.

Parallèlement, son enseignant note une absence de désir d'apprendre. Elle a une image de soi scolaire dévalorisée et s'inscrit dans un rapport extériorisé aux apprentissages. L'école devrait lui permettre d'obtenir des bonnes notes car, visiblement c'est ce que les parents veulent et attendent d'elle. La perte de ses repères (familiaux) ne lui permet pas de se positionner face aux exigences du système scolaire puisqu'elle ne comprend pas ce que l'on attend d'elle. Elle va de ce fait chercher à obtenir ces bonnes notes mais sans en saisir le sens (et par conséquent, elle peut ressentir un sentiment d'injustice ou de non reconnaissance par rapport à d'autres élèves qui obtiennent des bonnes notes). Chez Linda, nous ne repérons pas d'activité de subjectivation. Elle utilise la forme passive pour indiquer qu'elle apprend : « on m'a appris ». L'élève n'est pas engagée dans un processus d'objectivation du savoir et ne peut

se positionner en tant que « Soi » et individu à part entière sur ces savoirs (Charlot et al, 1992). L'aide (qui est ici davantage du côté d'une prise en charge et d'un rapport de dépendance) de l'adulte (sa mère) ou de ses pairs (sa camarade) devient pour elle indispensable. D'après Malrieu (1969), l'éducation « *affectueuse et inquiète* » du style « couveur » entraîne chez l'enfant « *l'inhibition du désir de dépassement et installe une anxiété latente, faite en grande partie du sentiment qu'à l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance* » (Malrieu, 1969, 56).

Cet exemple illustre l'incapacité dans laquelle se trouve l'enfant à se considérer comme sujet-acteur de son développement et à s'impliquer dans des conflits (propres à l'acte d'apprendre). Ces conflits d'identifications et de représentations sont à la fois intra et inter psychiques. Ils peuvent être relatifs à des situations réelles ou fantasmée et se répercutent sur « *la possibilité qu'a le sujet à poser des actes pour lui-même et par lui-même en tant que personne différenciée d'autrui* » (Prêteur, Lescarret et De Léonardis, 2008, 462). Or le faible degré d'autonomie de Linda l'empêche d'investir les tâches (scolaires) proposées. Dès lors, sa seule motivation devient celle de « faire plaisir à l'autre », et en l'occurrence ses parents. Ce sont donc les perceptions de l'enfant sur ses propres expériences éducatives qui vont conditionner sa capacité à gérer le conflit, à prendre position et trouver des issues ou à le contourner (en copiant sur la voisine par exemple).

#### **2.1.4. Maissa « une élève en quête de sens »**

Maissa est âgée de 6 ans et 7 mois. Elle a un frère aîné, âgé de 7 ans et une petite sœur d'un an. C'est une petite fille menue dont l'apparence est un peu négligée. Elle semble manquer d'assurance. Elle est en constante recherche d'affection de la part des adultes. Ses parents la trouvent agitée, elle serait d'après eux, jalouse de sa sœur.

Les parents de Maissa sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de défavorisé-moyen. Aucun des deux parents n'a atteint la seconde. Ils travaillent tous les deux comme ouvriers. Ils adoptent un style éducatif de type « rigide ». Il convient cependant de préciser que si les parents peuvent se montrer intransigeants sur certains points : (à la maison, Maissa n'a pas le droit de jouer où elle veut, elle est sévèrement punie si elle néglige ses affaires ou si la maîtresse se plaint d'elle), leurs pratiques éducatives peuvent être laxistes à d'autres égards : (elle peut regarder la télévision quand elle veut et dort à l'heure qu'elle désire). Ils disent communiquer au sujet de Maissa, spécialement depuis que sa sœur est née,

car ils ont remarqué qu'elle en était jalouse. Toutefois, ils ne sont pas toujours d'accord au sujet de l'éducation de leurs enfants, chacun des deux accusant l'autre d'être trop sévère.

Concernant les valeurs éducatives, les parents énoncent d'abord des principes éducatifs « rigides » mais déclarent ensuite qu'il leur est difficile de les appliquer. Par exemple, la mère explique que Maïssa doit respecter les adultes et écouter ce qu'ils disent mais se plaint en même temps de sa fille qui n'écoute pas. Ils attendent d'elle qu'elle réussisse ses études « plus tard, je la vois étudier les langues » mais rien n'est mis en œuvre pour lui permettre d'y arriver. Malrieu (1969) précise que les parents qui adoptent un style rigide, sont souvent « *incapables de dépasser certains principes* », même s'ils savent qu'ils ne vont pas les mettre en œuvre de manière cohérente.

Nous constatons dans ce type de fonctionnement éducatif plusieurs types de dissonance à un niveau intrafamilial (Gayet, 2001) : un premier niveau de dissonance entre principes éducatifs et pratiques éducatives, du fait de ce que Gayet appelle des ajustements à l'enfant « *au coup par coup et dans l'urgence de l'action* ». C'est dans ce sens que l'auteur parle « *d'improvisations éducatives* ». Un second niveau de dissonance existe entre les pratiques des deux parents, cette dissonance se traduit par un désaccord entre les deux conjoints, non pas à propos des principes éducatifs mais plutôt quand il s'agit de les mettre en pratique. Enfin, nous notons un troisième niveau de dissonance dans les pratiques elles-mêmes, certainement la conséquence des deux premiers.

Malgré l'attitude parfois laxiste des parents, Maïssa perçoit l'éducation de ses parents comme étant sévère. D'après son discours, nous pouvons saisir ses difficultés à comprendre ce que ses parents attendent d'elle. Voici ce qu'elle raconte à propos de l'héroïne des histoires à compléter: « sa mère l'a puni et lui a demandé de faire ses devoirs mais quand elle est revenue, elle l'a trouvée en train de faire le ménage. Elle pensait faire plaisir à sa mère en faisant le ménage ». Cela révèle les difficultés de la petite fille à comprendre ce qu'on attend d'elle. Dans les histoires qu'elle raconte, Maïssa a généralement recours à la ruse et au mensonge pour éviter les punitions des parents (soit elle fait semblant de dormir ; soit elle cache la vérité sur ce qu'il s'est passé). Mais toutes ces tentatives restent vaines car les parents finissent toujours par la punir sans chercher à comprendre ce qui s'est réellement passé. Elle perçoit également une pression parentale pour réussir à l'école : « mes parents veulent que j'aie de bonnes notes à l'école et que j'obtienne un certificat de réussite ! » Quand on lui demande ce

qu'elle veut faire plus tard, elle répond qu'elle veut devenir médecin « pour guérir maman et papa ». Sans doute pour qu'ils arrêtent de la frapper...

De plus, nous relevons une image dévalorisée de Maissa (par le biais de l'héroïne et donc d'elle-même grâce au mécanisme de projection en jeu dans les histoires à compléter) : « ce n'est pas une bonne élève, elle ne fait pas les devoirs que sa mère lui donne et en plus, elle ment car elle préfère jouer plutôt qu'étudier ». Une fois de plus, nous nous référons à la description que fait Malrieu (1969) du fonctionnement familial de type « rigide ». Selon l'auteur, les enfants dont les parents adoptent ce style montrent une grande anxiété et rentrent dans « un circuit d'échec-sanction-anxiété ». En effet, comme en témoigne le discours de Maissa, nous retrouvons chez ces enfants le reflet de l'opinion de leur parents : « tu ne fais pas tes devoirs »; « tu mens »; « tu veux toujours jouer et tu ne veux jamais étudier ».

Quelle peut en être la répercussion sur son rapport au savoir et son rapport à l'apprendre ? L'enseignante de Maissa décrit une petite fille distraite en classe et « toujours occupée à griffonner sur un papier quelque chose qui n'a rien à voir avec ce qui se passe en cours ». D'après elle, Maissa se montre peu intéressée par les activités scolaires et ne répond pas aux consignes quand il s'agit de faire un exercice ou transcrire un texte. Malrieu (1969), dans sa description du profil d'enfants dont les parents adoptent le style « rigide », parle d'enfants « rêveurs » avec une « attention peu soutenue ». Ce sont des enfants qui sont submergés par l'anxiété, causée par le sentiment d'échec et de dévalorisation de soi. Charlot et al. (1992) ont également parlé d'enfants, incapables de donner du sens aux apprentissages car « submergés par un problème personnel ». De fait, ses résultats scolaires attestent de ses difficultés à l'école. Charlot et al. (1992) expliquent que si un enfant ne donne pas de sens à l'école, « il n'y travaillera pas ».

Dans ce cas, en l'occurrence, « les processus scolaires de mobilisation, qui sont en tout état de cause, les processus opératoires de la réussite et de l'échec scolaire, sont soutenus et entretenus par des processus sociaux et subjectifs qui débordent du cadre de l'école » (Charlot et al., 1992, 71). Les auteurs précisent à juste titre que si certains élèves ne sont pas mobilisés sur l'école, c'est parce qu'ils sont mobilisés sur autre chose, comme par exemple les problèmes familiaux. Pour reprendre les propos de Malrieu (1969), ils seraient envahis par une anxiété générée par une situation vécue comme conflictuelle avec les parents : « La motivation pour le travail scolaire n'est pas absente mais la poursuite du projet est rendue difficile par le

« blocage » crée par l'anxiété et les comportements parasites qu'elle fait naître » (Malrieu, 1969, 52).

Maissa repère les difficultés qu'elle a « à se concentrer » et fait le lien avec ses problèmes en classe. Son discours témoigne de son incapacité à accorder du sens aux apprentissages. A l'instar des pratiques éducatives de ses parents, elle ne sait pas ce que l'on attend d'elle à l'école, ni ce qu'elle doit y faire. Cette extériorité au savoir se traduit par une incompréhension du milieu dans lequel elle évolue. L'analyse de son discours révèle néanmoins une production très riche, probablement due à son anxiété et à ses difficultés à saisir ce que l'autre (l'adulte) attend d'elle. Elle dit : « l'école, ça sert pour étudier et aussi pour jouer avec les copains » ; « ça sert aussi pour devenir intelligent » ; « je viens à l'école pour apprendre, comme ça, quand je suis à la maison, je prends un livre dans les mains et je ne reste pas à regarder comme ça pour rien » ; « je veux apprendre les sciences. Bah, parce que je veux devenir plus grande que mon frère, parce que maintenant, il est plus grand que moi » ; « je veux retourner au jardin d'enfants pour apprendre le français, parce qu'ils ont une feuille avec écrit dessus ABC... » Pour son bilan de savoir, Maissa revient également sur cette période où elle était au jardin d'enfants et où elle apprenait les lettres de l'alphabet.

Ici, l'école ne peut avoir qu'un sens « ponctuel », c'est-à-dire que Maissa opère une mobilisation sur telle ou telle matière ou telle ou telle chose que l'on y apprend (Charlot et al., 1992). Comme l'expliquent les auteurs, « l'acquisition de connaissances disciplinaires ne peut pas être le garant d'une appropriation du savoir », car rappelons-le « il n'y a pas de recouvrement entre « rapport à l'école et rapport au savoir » (Charlot et al., 1992, 185). Dans ce cas précis, la différence entre « bien travailler à l'école » et « apprendre » est importante, car pour Maissa, aller à l'école ne renvoie pas à acquérir au fil du temps des acquisitions scolaires mais la place dans une position où elle attend qu'il se passe des choses, combien bien même, ce serait de l'ordre du fantasme puisque selon Maissa, bien travailler à l'école devrait lui permettre de devenir « plus grande que son frère ».

Par ailleurs, Maissa vit une relation conflictuelle avec ses pairs. Cette relation s'est construite sur un mode violent « ma copine m'a frappée » ; « mes copains me frappent ». Ces plaintes sont fréquentes chez les enfants de cet âge, mais ce qui nous fait insister sur cet aspect du mode relationnel de Maissa, ce sont les corroborations de l'enseignante. Celle-ci décrit la relation de Maissa avec ses pairs comme violente et agressive. En effet, « Maissa arrache à ses

camarades leurs affaires et ne manque pas de se fâcher contre eux après ». On retrouve souvent cette caractéristique du mode relationnel chez les enfants qui sont « violentés » par leurs parents. Tout se passe comme s'ils ne pouvaient pas entrer en contact avec les autres (en général avec les pairs, car ils craignent les adultes envers qui ils adoptent une position passive), ni se faire aimer d'eux sans le recours à la violence, car seule la violence signifie les relations inter-personnelles pour l'enfant. Ils vont alors provoquer leurs camarades (comme ici, en leur prenant leurs affaires) jusqu'à ce que ces derniers les frappent. Ainsi, ils vont se sentir « exister » par le biais de leurs corps. Ce mécanisme est semblable à une identification à l'agresseur, et en l'occurrence, Maïssa s'identifie plutôt à son père qu'à sa mère.

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur l'analyse des pratiques langagières de Maïssa. Bien que certains auteurs aient mis en évidence une relation entre échec scolaire et langage le concevant comme « *objet culturel et pédagogique* », le cas de Maïssa montre que cette relation n'est pas toujours vraie. En effet, ce cas montre à quel point, l'étude du discours (quand il est riche et bien développé) permet d'appréhender « *le rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place et son histoire personnelle* » (Charlot et al., 1992, 165). En définitive, nous pensons que ce cas illustre tout l'intérêt que nous portons à des analyses singulières dans le cadre d'un paradigme compréhensif car il offre une autre vision « moins réductrice » et « *une lecture en positif* » du mode de fonctionnement du sujet. Ainsi, nous pensons que si l'enseignante prend conscience de la sévérité parentale et si elle est en mesure d'aider Maïssa, celle-ci pourra trouver les ressources nécessaires pour évoluer positivement tout au long de sa scolarité.

#### **2.1.5. Rachida « la collaboration famille-école »**

Rachida est âgée de 6 ans et demi. C'est une petite fille très mince et très vive. Elle porte des lunettes. Elle est très souriante et a le contact facile. Elle a une sœur aînée, âgée de 13 ans. Rachida est décrite par sa mère comme une petite fille très sensible, qui a très peur des cris.

Les parents de Rachida sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de moyen-favorisé. Ils ont tous les deux obtenu leur diplôme du baccalauréat. Le père est militaire et la mère ne travaille pas. Les parents de Rachida adoptent un style éducatif « rigide ». Ils admettent avoir recours régulièrement au châtime<sup>n</sup>t corporel pour punir Rachida. Cette violence physique est généralement accompagnée de violence verbale. Le père est très colérique et ne supporte pas la moindre contrariété à son retour à la maison le soir. Même si le

couple dit communiquer régulièrement au sujet des enfants, c'est surtout le cas quand surviennent des problèmes importants. La mère nous dit à ce propos: « en fait, rares sont les fois où j'ai besoin de son aide. De toute façon, il n'aime pas m'entendre me plaindre à propos des petits problèmes quotidiens ». De fait, elle gère pratiquement seule l'éducation des enfants. Elle explique : « il me laisse m'occuper de tout » ; « j'aimerais bien qu'il m'aide mais je n'ai pas le choix. Pour lui, la solution de facilité c'est la violence et les cris ». Les parents ont les mêmes objectifs pour les enfants et veulent que leurs enfants réussissent à l'école pour devenir « des gens importants ».

Les valeurs éducatives reposent sur des principes très stricts. Le plus important, c'est : « la politesse » et « tout ce qui est moral ». La mère cite plusieurs exemples pour expliquer ses propos : « Rachida doit respecter les adultes, ne pas prendre quelque chose qui ne lui appartient pas sans demander la permission, elle doit dire « bessmellah » avant de manger et elle ne doit pas jeter les papiers par terre ». Dans le même sens, l'objectif éducatif est d'apprendre à Rachida à respecter les adultes (son enseignant, ses camarades, sa famille) et aider les autres. Les attentes des parents reposent sur des exigences très élevées. Les parents voudraient que Rachida « soit la meilleure » et « qu'elle choisisse un métier qui a de l'avenir » ; « elle doit faire quelque chose de spécial, d'extraordinaire, pas comme tout le monde ».

Les parents sont très exigeants surtout dans le domaine scolaire. Leur éducation repose sur des principes éducatifs extrêmement rigides. Le père de Rachida intervient uniquement pour réprimander ou frapper. L'autorité parentale s'exerce dans ce cas sous une forme coercitive. Kellerhals et Montandon (1991) en proposent une description : L'enfant y est perçu comme un sujet passif qui doit obéir aux règles édictées par ses parents. Il existe également une forte différenciation et une hiérarchisation entre les générations et les statuts. L'enfant doit obéir de manière inconditionnelle à ses parents et subir l'influence contraignante des adultes. Dans ce cas, nous retrouvons au sommet de la pyramide le père de Rachida, ensuite sa mère et enfin elle (ce qui n'est pas sans nous rappeler le mode de fonctionnement militaire). Selon Fortin (1994), le recours à des pratiques coercitives et violentes puise sa justification dans un ensemble de croyances, attitudes et systèmes explicatifs qui ont pour effet de légitimer la violence, soit en niant sa gravité, soit en la banalisant.

En nous référant à la typologie de Todd (1983), nous identifions la famille de Rachida comme une famille qui fonctionne sur un mode autoritaire. Ce mode de fonctionnement est

caractérisé par la permanence d'une relation autoritaire entre ascendants et descendants et une relation non égalitaire entre collatéraux de sexes opposés. Malgré les bouleversements sociétaux importants qui ont bouleversé les structures sociales en Tunisie, la famille de Rachida démontre que ces changements ne sont pas toujours accompagnés de modifications au niveau de représentations et des attitudes éducatives. Cet exemple où prédominent des rapports de dépendance et de soumission des femmes par rapport aux hommes et où le père symbolise l'obéissance et l'autorité, en témoigne.

Se pose dès lors la question de savoir quel sens Rachida accorde à l'éducation qu'elle reçoit et quelle marge de liberté il lui reste pour se construire dans un climat rigide et violent. L'analyse des histoires à compléter montre un fort degré d'anxiété dû au climat d'insécurité dans lequel évolue Rachida. Nous relevons dans son discours beaucoup d'éléments d'une extrême violence. Elle raconte que le père de l'héroïne « la frappe avec des coups de poing et la tue ». Si elle obtient de mauvaises notes, « sa mère la prive de déjeuner » ; « sa mère la gifle et son père lui donne des coups de poing ». En se projetant sur l'héroïne de l'histoire, elle nous montre une image très dépréciée d'elle-même : « il faut que le monde entier la punisse, elle n'est pas sage et elle ne fait pas ses devoirs ».

Cette image d'elle-même reflète l'opinion parentale. Les parents de Rachida pensent qu'elle peut mieux faire (les exigences parentales sont très élevées). Pour cela, elle doit être plus sage et doit bien travailler à l'école. Or, sa progression scolaire est rendue difficile par ce que Malrieu (1969) décrit comme « un blocage créé par l'anxiété et qui fait naître des comportements parasites ». Rachida est à tel point envahie par l'angoisse générée par un milieu familial peu sécurisant qu'elle a du mal à étudier. Ses résultats scolaires témoignent de grandes difficultés, surtout en début d'année. Ses notes, notamment en mathématiques et en lecture-écriture et en mathématiques, sont faibles, signe que cette première confrontation avec l'école et les apprentissages scolaires est difficile pour elle. Les faibles notes en mathématiques sont généralement induites par des difficultés d'organisation de l'espace et donc de la latéralité. Certains auteurs défendent l'hypothèse que « l'on apprend avec son corps » (Wallon, 1949; Berger, 1983). La manière dont il est touché, les actes qu'on lui propose, le contexte émotionnel et matériel dans lequel se déroule ses expériences, vont organiser le mode de pensée de l'enfant. Nous faisons alors l'hypothèse que les difficultés d'apprentissages de Rachida relèvent de difficultés de représentation de soi quand son corps a été investi de

manière chaotique et de difficultés d'appropriation du savoir quand il a été investi sur un mode violent.

Nous relevons parmi les réponses de Rachida une phrase qui nous paraît lourde de sens : « la famille, c'est elle qui apprend tout à ses enfants ». Nous nous sommes alors demandée quelle était la place laissée à l'école par la famille ? Comment une éducation qui ne considère pas l'enfant en tant qu'acteur de son propre développement mais comme sujet passif, peut elle l'amener à investir l'école comme un lieu d'émancipation et de construction du savoir ?

Le rapport au savoir de Rachida est un rapport externalisé. Il semble qu'elle n'accorde pas de sens aux apprentissages et a des difficultés à saisir les enjeux de l'école. Elle dit : « l'école, ça sert à étudier et quand on grandit, on fait ce qu'on a appris à l'école » ; « j'attends de l'école que les vacances d'été arrivent » ; « on doit étudier et faire les choses importantes, comme étudier et aussi aider les autres » ; « ce que j'aime le plus à l'école, c'est le grand tableau noir , le cahier de classe et surtout quand la maitresse nous met un dessin sur le cahier quand l'écriture lui plait ». Si elle semble en apparence mobilisée sur le plan cognitif (évocation des contenus scolaires et des disciplines), nous pensons qu'en réalité, elle est très angoissée par ses difficultés scolaires (elle cite de manière récurrente les mathématiques comme sa matière préférée, or, c'est la matière dans laquelle, elle a de mauvaises notes). Face aux exigences parentales, la réussite à l'école ne peut avoir d'autres finalités que de satisfaire le parent « si je ne travaille pas bien à l'école, mes parents, et bah, ils ne seront pas contents ». Enfin, pour Rachida, apprendre et travailler signifie développer des comportements normatifs en réponse aux exigences institutionnelles. Elle explique : « moi, je fais tout ce que la maîtresse me dit de faire » ; « je dois bien travailler et pour ça, je ne dois pas bavarder en classe ». Elle ajoute : « et moi, je dénonce mes camarades quand ils bavardent, comme ça la maitresse les frappe ».

La relation avec l'enseignante est unilatérale « à l'école, j'étudie les mathématiques et aussi les choses que la maitresse nous enseigne » ; « les enseignants nous font apprendre des choses et nous font passer de classe ». Rachida semble adopter une position passive face au savoir. Les tâches et activités scolaires sont prescrites de la même manière que les ordres parentaux. Elle rajoute à propos de la maitresse : « je fais ce que la maitresse me dit de faire » ; « des fois, quand je ne suis pas sage, elle me frappe ». Est-ce de l'ordre de la réalité ou du

fantasme ? Nous ne pouvons l'affirmer, mais il semble que Rachida ne conçoit pas la relation avec l'adulte autrement que sur un mode passif, cela se répercute inévitablement sur sa position en tant que sujet dans monde. Elle semble subir les influences des milieux dans lesquels elle évolue (familial et scolaire) et ne peut se considérer comme sujet-acteur de son développement. Rochex (1994) ne manque pas de rappeler que le sens d'une scolarité émane d'un processus intersubjectif, de sorte que ce processus implique l'analyse des modes relationnels et identificatoires des sujets-apprenants. Le rapport au savoir, dans sa dimension identitaire correspond « à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, etc. » (Bautier et Rochex, 1998, 34).

En conclusion, nous pensons que les progrès réalisés par Rachida en fin d'année, aidée en cela par sa mère lui ont permis de trouver les moyens de se dépasser, se prouvant à elle-même, ainsi qu'à ses parents qu'elle en était capable. Sa maîtresse souligne sa détermination à progresser malgré les difficultés. Nous faisons l'hypothèse qu'après les difficultés d'adaptation qu'elle a rencontrées en début d'année, dues à une projection du vécu familial traumatisant sur l'école, celle-ci a trouvé les moyens de réinvestir l'école sur un mode plus structurant. L'école, nouveau lieu de socialisation, lui a alors donné l'occasion de créer un nouveau rapport à autrui. Dans ce sens, sa relation avec l'enseignante semble également avoir évolué. L'alliance créée par la mère et l'enseignante pour l'accompagner dans sa scolarité, lui a permis de constater qu'elle pouvait avancer « en sécurité » et à son propre rythme.

#### **2.1.6. Waddah « ou comment grandir ? »**

Waddah est âgé de 6 ans et 9 mois. C'est un petit garçon en léger surpoids qui manque un peu d'assurance. Nous apprenons par la mère que l'enfant est enurésique. Il utilise le parler-bébé pour s'exprimer et semble un peu immature. Il a un frère cadet, âgé de 4 ans. Waddah est décrit par ses parents comme un enfant très sage.

Les parents de Waddah appartiennent à un milieu socio-économique que nous avons qualifié de moyen-favorisé. Le père et la mère ont obtenu des diplômes universitaires et sont tous les deux des cadres dans une banque. Ils adoptent le style éducatif « couveur ». La mère pense être trop « fusionnelle » avec son fils. En même temps, elle reproche à son mari de ne pas être assez présent. Comme l'explique Malrieu (1969), dans la configuration familiale de type « couveur », la mère est dans tous les cas, l'éducatrice responsable. Pour comprendre le rôle du père dans l'éducation de son fils et au-delà d'une simple analyse en termes de présence

ou absence à la maison, il faut s'interroger sur le sens que Waddah attribue à l'implication de son père. Il s'agit de savoir si le père de Waddah joue ou non un rôle structurant pour son fils ?

Les valeurs éducatives sont essentiellement basées sur une conception souple de l'éducation. D'après Malrieu (1969), ces enfants « couvés » ne sont pratiquement jamais sanctionnés, ni à propos de leur travail, ni à propos de leur conduite. Les parents de Waddah recherchent avant tout à le voir épanoui et à lui procurer « la joie de vivre ». Ils se proposent comme objectifs éducatifs « l'encadrement de sa scolarité dans la mesure du possible ». Toutefois, ils pensent que Waddah ne s'intéresse pas beaucoup à l'école et nous comprenons par là qu'ils se positionnent d'emblée sur « un mode fataliste », selon les propos de Malrieu (1969) s'agissant des parents « hyper-protecteurs ou couveurs ».

Waddah semble manquer de maturité. D'après ses parents, il montre très peu d'intérêt pour l'école. Il veut toujours jouer : « rassuré, il compte sur nous pour le préserver des problèmes de la vie » nous disent ses parents. Son parler-bébé témoigne de sa tendance à se replier sur des comportements infantiles et son énurésie confirme le mouvement régressif dans lequel il se trouve. Il est très attaché à sa mère « je reste tout le temps avec ma maman, quand elle me dit de faire quelque chose, je le fais ». Quand on lui demande ce qu'il fait avec son père, il a plus de difficultés à décrire leurs activités communes. Nous nous demandons dès lors comment il perçoit l'éducation parentale et quel sens il lui attribue ?

Nous relevons dans le discours de Waddah, la prédominance d'une figure maternelle toute puissante. La figure paternelle est totalement absente du discours de l'enfant. La mère est tantôt celle qui punit, qui frappe, qui chasse de la maison et tantôt celle qui pardonne. Par ailleurs nous ne parvenons pas à identifier une méthode punitive dans son discours (signe qu'il n'est quasiment jamais puni). Le héros est parfois « violenté » par sa mère, mais nous pensons que cela reflète plutôt une image symbolique d'une mère toute puissante plutôt qu'une violence vécue par l'enfant puisque ses parents n'ont pas recours au châtiment corporel comme mode de punition. Malrieu (1969) avait déjà relevé l'existence d'attitudes ambivalentes à l'égard des parents chez ces enfants. Il explique que pour comprendre ces attitudes, il faut tenir compte du fait que ces familles mettent souvent en valeur des troubles chez l'enfant qui vont le détourner de la recherche d'autonomie, l'obligeant à un arrêt du développement. L'enfant va alors développer des troubles anxieux importants. Dans le cas de Waddah, les troubles qui ont

été mis en avant par la mère sont d'ordre scolaire<sup>44</sup>. En effet, elle impute les difficultés scolaires de Waddah à des problèmes de lenteur et manque d'attention et aimerait que cela soit pris en compte par l'école. Cela a généré une situation conflictuelle avec l'enseignant et le directeur de l'école, se répercutant sur son rapport au savoir.

D'après son enseignant, Waddah montre très peu d'envie d'apprendre. Malrieu (1969) explique que chez les enfants dont les parents adoptent un style « couveur », les enseignants sont souvent frappés par une absence de motivation et mettent en cause le manque d'énergie et de volonté de ces élèves. Tout se passe comme s'ils étaient « *résignés à l'échec* ». Ainsi, Waddah pense que ce sont ses parents qui vont « le faire réussir à l'école » en lui faisant faire des exercices d'écriture par exemple. Il ne saisit pas les enjeux de l'école : « l'école ça sert à faire des études pour faire les leçons avec ». De fait, l'enfant du style « couveur », « *inhibe les désirs de dépassement et installe une anxiété latente, faite en grande partie du sentiment qu'à l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance. Il pourrait surmonter ses insuffisances diverses, mais il en est empêché par un mécanisme d'auto-inhibition* » (Malrieu, 1969, 56).

Waddah aimerait pouvoir grandir mais ne peut pas. Intuitivement, il pense que l'école est un lieu d'émancipation qui pourrait lui permettre de devenir grand : « Je veux réussir mes études parce que je veux grandir et étudier dans une école pour grands, comme ça, après, je peux travailler à la banque (comme ses deux parents) et acheter plein de choses » : « mon père veut que je grandisse, mais moi, je lui dis toujours, petit à petit, je vais grandir et avoir beaucoup d'argent » « si je ne réussis pas à l'école, je reste petit et je ne grandis pas ». Charlot al. (1992) évoquent les enfants pour qui l'école ne prend de sens que parce qu'elle va leur permettre de devenir grands et intelligents (ou riches). Ce sont les élèves qui attendent que « *ça se passe* ». Quand ils sont mobilisés sur l'école, c'est essentiellement sur des motifs périphériques « parce qu'il y a les copains » ou « parce qu'il y a un magicien » ou encore « parce qu'on y fait du sport » comme c'est le cas pour Waddah. Les projets d'avenir sont flous et le savoir n'y joue aucun rôle de médiation « plus tard, je veux avoir de l'argent, comme ça, j'achète à manger à mes enfants et je ne les laisse pas mourir de faim ».

L'analyse du mode de fonctionnement familial montre un processus d'émancipation avorté chez Waddah. Gérard Mendel (1992) évoque à ce sujet l'angoisse que provoquent chez

---

<sup>44</sup> Quand elle a appris notre intervention dans l'école de Waddah, la mère nous a contactée par téléphone pour nous demander de l'aider car il rencontre des difficultés scolaires.

l'enfant les moments d'émancipation. En effet, c'est la confiance du parent en son enfant qui va lui permettre de s'émanciper (à travers l'école et les apprentissages). Winnicott (1971) utilise le terme de « *holding* » pour désigner l'attention « *bienveillante et distanciée* », permettant à l'enfant de passer de la dépendance à ses parents à la possibilité d'exister par et pour lui-même. Si ce lien de confiance n'existe pas, l'enfant pourra difficilement s'émanciper.

Par ailleurs, pour Waddah, apprendre signifie développer des comportements normatifs qui répondent à l'exigence scolaire. Quand il explique ce qu'il fait en classe, il dit : « je sors mon livre et toujours je lève le doigt et je commence à étudier » ; « je reste sage et le maître il me donne des bons points » ; « je dois rester sage et comme ça, le maître il me donne un bon point et aussi personne ne doit copier sur moi ». Toutefois, nous aurions tort de penser que le poids de cette exigence scolaire ne pèse pas lourd sur les petites épaules de Waddah. Le petit garçon est envahi par l'angoisse d'échouer et de rester petit, de ne pas grandir. Il s'auto-évalue « moyen » à l'école : « je suis bien un peu, parce que des fois, le maître me donne un mauvais point et des fois un bon point mais si j'ai trop de mauvais points, je vais me faire partir de l'école et je vais rester petit ! » ; « c'est pour ça quand le maître dit de faire quelque chose, je le fais tout de suite ».

Malrieu (1969) met parfaitement en exergue cette souffrance qui se cache sous la passivité apparente des enfants dont les parents adoptent un style « couveur ». « *C'est en réalité leur émotivité qui gêne le contrôle des comportements scolaires : ils craignent le maître (qui a le pouvoir symbolique d'empêcher Waddah de grandir s'il le « fait quitter » l'école et que celui-ci ne puisse plus étudier) et ils ont besoin d'être stimulés pour agir. Ils sont en apparence peu intéressés, cependant inquiets de leurs résultats (Waddah craint d'obtenir encore des mauvais points)* » (Malrieu, 1969, 58).

En conclusion, le cas de Waddah nous apporte un éclairage sur le rôle fondamental des parents (en tant qu'agents éducateurs) dans l'élaboration du rapport au savoir de l'enfant. Dans ce sens, Malrieu (1995) met l'accent sur l'importance du processus de personnalisation dans le développement de l'enfant. D'après l'auteur, « *C'est à travers les questionnements sur soi et sur le milieu, les projets et les tentatives pour mieux comprendre le monde et soi-même* » que l'enfant va se développer et s'émanciper (Malrieu, 1995, 12). Le rôle des parents est primordial pour accroître l'autonomie de l'enfant et l'amener vers un désir d'apprendre car l'enfant va

s'appuyer d'abord sur les modèles identificatoires pour apprendre. Dans cet exemple, le rôle du père n'est pas structurant pour l'enfant. Cela impacte inévitablement sur sa relation avec l'enseignant-homme par le biais des mécanismes identificatoires.

### **2.1.7. Maram « l'effet des stéréotypes de genre »**

Maram a 6 ans et 9 mois. Elle a un frère cadet, âgé de 4 ans. C'est une petite fille très réservée et très timide. Lors de notre premier contact, elle semble très mal à l'aise et n'arrive à se détendre qu'au bout d'un certain temps. Elle utilise l'arabe standard<sup>45</sup> quand elle me parle, signe de son malaise et de son incapacité à sortir du cadre scolaire.

Les parents de Maram appartiennent à un milieu socio-économique que nous avons qualifié de moyen-favorisé. Tous les deux ont un niveau scolaire correspondant aux études secondaires. Nous n'avons jamais rencontré la mère, qui ne vient jamais à l'école. Le couple adopte un style éducatif de type « « laisser-faire ». Leurs enfants ont le droit de jouer et de regarder la télévision sans limites, mais uniquement à la maison. Ils sont d'accord sur l'éducation des enfants et communiquent régulièrement à leur sujet. Le père est très impliqué dans l'éducation de Maram, ce qui fait de lui le principal responsable éducatif.

Les valeurs éducatives reposent sur « l'épanouissement de l'enfant ». Le père insiste sur l'importance de fournir à Maram les meilleures conditions matérielles (fournitures scolaires, ordinateur, etc.) pour étudier. Les objectifs éducatifs des parents vont dans le même sens. Pour le père, la réussite scolaire de Maram devrait alors lui permettre d'accéder à la culture afin « de mieux comprendre le monde ». La réussite professionnelle n'est pas une finalité pour les parents : « l'objectif n'est pas qu'elle travaille », nous dit-il. Les parents qui ont également un petit garçon expliquent leurs choix éducatifs par le fait « qu'une fille et un garçon ne sont pas pareils, la fille est beaucoup plus peureuse que le garçon », le père ajoute : « je ne me comporte pas avec ma fille et mon fils de la même manière ». Pour illustrer ce cas, nous nous référons aux observations de Mahfoudh & Meliti (2007) qui notent qu'en Tunisie, on accorde plus de liberté aux garçons et que les filles sont davantage « protégées », encore largement socialisées dans la perspective de devenir « maîtresse de maison ».

---

<sup>45</sup> En Tunisie, comme dans tous les pays arabe, se pratique la diglossie : L'arabe standard est utilisé au niveau formel (c'est la langue officielle qui se pratique à l'oral et à l'écrit) et l'arabe dialectal est utilisé au niveau informel (c'est le dialecte commun à chaque pays ou région qui s'emploie uniquement sous forme orale). Avant leur entrée à l'école et jusqu'à l'âge de 6 ans, les enfants tunisiens pratiquent uniquement l'arabe dialectal.

Les valeurs et principes prônés par la famille de Maram nous font nous interroger sur les modalités de l'éducation différenciée selon le genre en Tunisie. Nous basant sur le discours du père à propos de l'éducation de Maram, mais aussi sur l'absence de la mère de la vie scolaire de sa fille, nous assimilons la famille de Maram à la structure familiale soit de type « traditionnel ». Nous faisons l'hypothèse que cette famille, accède depuis peu à un statut social élevé grâce au revenu du père (qui tient une boutique de vêtements), mais qu'en revanche le niveau d'études des parents et leur niveau culturel n'a pas entraîné un changement de mentalité. Ce qui entraîne des conceptions éducatives plutôt ambivalentes. En effet, d'une part, les parents sont conscients de la nécessité de stimuler leur fille et de favoriser son accès aux apprentissages, d'autre part, ils pensent qu'à long terme, sa place est à la maison. Elle peut bénéficier de tout le confort à la maison mais en revanche, elle a peu de possibilité de s'épanouir en dehors du foyer familial puisque les sorties des femmes de la maison sont contrôlées par le père et limitées à sa présence. Or, nous savons que dans la conception traditionaliste, les filles, bien plus que les garçons, sont éduquées à la soumission, mais surtout à la retenue et l'honneur (Ben Salem, 2009).

Par ailleurs, Maram est décrite par son enseignante comme une élève très timide et très passive. Elle n'ose pas prendre la parole en classe devant ses camarades. Pourtant, l'enseignante souligne que Maram est une bonne élève qui est capable de fournir les bonnes réponses. Cette inhibition s'explique par le fait que souvent les attitudes des enfants sont plus influencées par les attitudes parentales sur leurs capacités que par leurs propres performances (Parsons et al., 1982). Ces croyances parentales sont conformes aux stéréotypes, elles favorisent les garçons et semblent avoir un impact particulier sur les filles, au moment où émerge l'image de soi scolaire (Entwisle et al., 1997).

Tout comme son enseignante, nous avons perçu chez Maram une forte timidité voire même une inhibition. Dès lors, nous nous sommes demandée comment Maram interagit-elle avec ses parents ? Comment perçoit-elle les pratiques éducatives parentales ?

Le discours de Maram est restreint. Elle parle très peu. Il faut lui poser à chaque fois des questions pour l'encourager et l'inciter à raconter les histoires. La petite fille a du mal à répondre à la consigne qui stipule qu'elle doit imaginer la fin des histoires. Comme nous l'avons déjà mentionné, elle utilise l'arabe standard qui rappelle le cadre scolaire. Maram fonctionne sur un mode rigide mais parvient malgré tout à s'identifier à l'héroïne de l'histoire.

Nous saisissons à travers son récit que la figure paternelle est perçue comme très puissante. Elle dit par exemple : « son père est le plus sévère, parce que le père, il est toujours très fort ». Elle perçoit une éducation parentale tantôt laxiste avec absence de punitions et tantôt coercitive avec recours au châtiment corporel.

Nous relevons également grâce à cette épreuve projective que la petite fille a une image d'elle-même fortement dépréciée et une représentation des stéréotypes de genre qui correspond à ce qui est véhiculé au sein de sa famille : « non, elle (à propos de l'héroïne) ne sait pas compter et lire » ; « elle ne va pas devenir intelligente » ; « on doit bien travailler à l'école parce que comme ça, après quand on devient grand, on élève bien nos enfants ». De fait, les recherches ont montré que les stéréotypes de sexe dont sont victimes les filles vont inévitablement se répercuter sur leurs estime de soi scolaire (Marry, 2003 ; Jarlegan et Tazouti, 2007).<sup>46</sup> Cela aura pour conséquence une dévalorisation de soi alors même que leurs résultats scolaires sont satisfaisants (Oubrayrie, De Léonardis & Safont, 1994).

Maram aime beaucoup venir à l'école : « parce que l'école est belle et il y a des images accrochées au mur ». Elle est davantage mobilisée sur l'école que sur le savoir en lui-même. Pour Charlot et al. (1992) le rapport à l'école est différent du rapport au savoir. Maram n'arrive pas à intégrer ce qu'elle apprend à l'école dans un système de sens. Pour elle, apprendre est utile pour acquérir des savoirs scolaires de base (lire, écrire, compter, etc.) et développer des comportements normatifs qui répondent à ce que l'institution attend d'elle, mais elle doit rester dans les limites que son père a posé pour elle. Par conséquent, les fonctions et enjeux de l'école ne peuvent être maîtrisés, puisqu'à long terme, l'école n'a pas de finalité. Elle veut apprendre le calcul « parce qu'il est beau ». Quand on lui demande à quoi cela va lui servir, elle répond : « pour compter jusqu'à 100 ».

Maram est reconnue comme étant une bonne élève par son enseignante car elle s'adapte très bien aux exigences scolaires « c'est une bonne élève qui fait tout ce que je lui demande ». L'enseignante se base davantage sur des aspects « comportementalo-disciplinaires » que sur son rapport au savoir. Les recherches ont montré que les filles répondent mieux aux attentes de l'institution (calmes, obéissantes, attentives et soumises), facilitant ainsi le rôle de l'enseignant. Elles exercent correctement leur métier d'élève (Zazzo, 1978 ; Duru-Bellat,

---

<sup>46</sup> Cités par Prêteur et Villatte (2008).

1990 ; Zaidman, 1996). Prêteur et Subet, 1995 ont d'ailleurs montré que les filles rentrent plus tôt et en plus grand nombre dans « *le métier d'élève* ». Comme dans ce cas où l'enseignante signale le manque de participation en classe, mais ne manque pas de mettre en avant son sérieux au travail.

Le langage utilisé par Maram correspond à une forme de discours minimal. L'entretien est jalonné de nombreux silences qui manifestent une certaine forme d'inhibition. Le langage est utilisé pour répondre à une consigne (comme pour se conformer à une norme scolaire). Son utilisation est « *référentielle* » : il s'agit de décrire les choses telles qu'elles sont sans que Maram ne donne pas son point de vue, ou rarement. Tout paraît comme si « *l'individu est absent de son discours* » (Charlot et al., 1992, 170).

En conclusion, ce cas nous apporte un éclairage sur l'impact de la socialisation genrée sur l'élaboration du rapport au savoir chez l'enfant. Nous pensons que c'est l'éducation familiale et les types d'interaction au sein de la famille qui ont favorisé le développement de tel ou tel type de comportement stéréotypé chez Maram et qui ont conduit à l'élaboration d'un rapport au savoir externalisé. Sans en prendre conscience, l'enseignante mobilise des schèmes stéréotypés de genre sur les qualités scolaires de Maram, ce qui renforce l'attitude de ses parents à son égard et impacte sur son estime de soi scolaire.

#### **2.1.8. Yassine « quand l'anxiété génère le conflit intrapsychique »**

Yassine est âgé de 6 ans et 7 mois. Il a une sœur cadette, qui a 4 ans. C'est un petit garçon très chétif. Il manque d'énergie, il faut beaucoup d'encouragements pour le mettre en confiance. Il lui arrive parfois de bégayer quand il est sous pression. Sa mère nous prévient qu'il est très « nerveux ».

Les parents de Yassine sont issus d'un milieu socio-économique que nous avons qualifié de défavorisé-moyen. Ils ont tous les deux fait des études secondaires mais n'ont pas obtenu le diplôme du baccalauréat. La mère, âgée de 45 ans, a travaillé comme secrétaire, est aujourd'hui en retraite anticipée. Le père est gérant dans une salle de jeux. Le couple adopte un style éducatif « couveur ». La mère perçoit son fils comme étant plus jeune que son âge. Elle a constamment très peur pour lui, il n'a pas le droit de jouer dans un endroit qui échappe à son contrôle. Elle s'occupe elle-même de le nourrir ou de l'habiller. Les parents sont d'accord sur l'éducation de leurs enfants et ont les mêmes objectifs éducatifs, mais c'est la mère qui

s'occupe principalement de leur éducation. Le couple communique au sujet de Yassine mais c'est surtout quand la mère rencontre des difficultés avec son fils, qu'elle fait appel à son mari.

L'éducation de Yassine ne repose pas sur des principes clairement définis « il faut qu'il soit sage et éduqué, mais c'est un enfant, et de surcroit un garçon, donc c'est normal qu'il aime jouer » ; « tant que c'est un enfant, tant qu'il aime jouer ! » nous dit-elle. L'objectif éducatif est de « l'accompagner dans sa scolarité » mais la mère explique qu'elle ne veut pas le bousculer : « je l'aide, mais je ne veux pas lui mettre la pression pour les études, je le laisse faire ce qu'il aime comme jouer par exemple ». Les attentes parentales sont très floues, le discours des parents en témoigne : « nous (ses parents), on fait ce qu'on a à faire pour l'aider, mais en ces temps-ci, les études... enfin, le système ne fonctionne pas bien... Dieu nous préserve ». Malrieu (1969) a désigné cette attitude parentale par « l'état d'esprit fataliste » chez les parents « couveurs ». Dans ce style éducatif, Les projets d'avenir des parents formulés à l'égard de l'enfant ne sont pas structurés, les parents refusant parfois même d'en former. Ils s'occupent peu du travail scolaire et la mère, principal agent éducateur favorise un climat général anxieux qui maintient l'enfant en demande perpétuelle d'affection.

Selon Malrieu (1969), « *cette éducation affectueuse et inquiète inhibe les désirs de dépassement et installe une anxiété latente, faite en grande partie du sentiment qu'à l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance. Il sent qu'il pourrait surmonter ses insuffisances diverses mais il en est empêché par un mécanisme d'auto-inhibition* » (Malrieu, 1969, 56). Cette description, valable dans les cas extrêmes où l'enfant ne peut pas établir d'autres types d'interactions susceptibles de le positionner comme acteur de son propre développement, nous semble néanmoins s'appliquer au cas de Yassine. En effet, l'enfant apparaît très inhibé, il a besoin d'être constamment stimulé pour répondre à nos questions, qu'il a du mal à comprendre. Il est très hésitant et répète systématiquement à chaque question : « je ne sais pas » ; « je n'ai pas compris ».

Nous ne parvenons pas tout à fait à saisir la perception qu'a Yassine de la dynamique familiale ou des pratiques éducatives parentales car il a des difficultés à imaginer une suite pour les histoires et reste très collé à l'énoncé. Néanmoins, tout indique dans son discours que ses parents n'ont pratiquement jamais recours à des punitions. Il n'y fait aucune référence à une règle éducative. Nous relevons également que le père est quasiment absent du discours de

Yassine. La mère ne punit pas franchement, mais peut éventuellement « réprimander » le héros s'il rentre tard à la maison ou ne fait pas ses devoirs.

L'identification est ambiguë : « je veux ressembler à papa et à maman, euh... je ne sais pas. Aux deux en même temps, peut être à papa, peut être à maman ». D'après Malrieu (1969), cette ambiguïté est caractéristique du style éducatif « couveur ». Elle est particulièrement marquée chez Yassine. L'identification, très vive à 6 ans, « n'est pas seulement un organisateur de représentations : elle lance le sujet vers son avenir, suscite en lui la tension vers la réalisation de ses potentialités. Elle le fait passer d'un désir d'autonomie à l'affirmation de soi dans l'imaginaire, avec une impatience plus ou moins marquée à devenir grand » (Malrieu et al., 1991, 9). Les auteurs expliquent que c'est par le biais de ce processus identificatoire que l'enfant va s'inscrire dans « les rôles sociaux » (rôle dans la famille, rôle dans l'école). Et rajoutent : « C'est un aspect essentiel de la socialisation que cette inscription du sujet dans une structure d'activité reconnue, organisée selon les règles qui s'imposent à un collectif. Cette inscription n'est féconde que si elle est portée par le désir du sujet » (op. cit., 10). C'est donc par le biais de cette construction identitaire et sociale que le sujet accède à l'autonomie. Nous mesurons alors toute la difficulté de Yassine à élaborer un tel processus. L'enseignant évoque les difficultés de l'élève à rentrer en contact avec ses pairs et n'hésite pas à parler de « replis sur soi ».

Durant l'entretien, nous trouvons Yassine confus dans ses réponses. Il a des difficultés pour comprendre l'énoncé des questions. Il emploie des interpolations : silence, difficultés dans l'énonciation du discours qui « retardent la progression ». Selon Bardin (1977), ces signes peuvent être considérés comme « des signes d'inhibition, d'arrêt dans le discours, de rupture dans la continuité de ce qui vient à l'esprit » (Bardin, 1977, 236). Les récurrences dans le discours de Yassine expriment sa manière d'appréhender le savoir sous forme binaire « je sais » ou « je ne sais pas » ; « je peux » ou « je ne peux pas ». Or, cela entrave le processus d'objectivation nécessaire à tout acte d'apprentissage. Yassine ne fait qu'obéir à une consigne. Il ne peut pas ajuster sa conduite en fonction de la situation et se trouve dans l'incapacité « d'effectuer les anticipations nécessaires à partir d'expériences antérieures objectivées et de procéder à des rétroactions critiques » (Malrieu et al., 1991, 11), car pour les auteurs, être soi, c'est d'abord : « s'affirmer dans une maîtrise toujours plus grande des tâches devant lesquelles l'enfant est placé » (op. cit., 11).

Le rapport au savoir de Yassine est externalisé. Néanmoins, il se considère bon élève et aime l'école « parce que l'école, il est bien ». Il étudie parce que comme ça quand il sera grand il travaillera dans « quelque chose de bien », c'est ce que Malrieu appelle « *une restriction du désir* » dont la conséquence est l'absence de projets d'avenir. Il ne saisit pas les fonctions et enjeux de l'école : « l'école ça sert ... euh, parce qu'il est bien ». Il est dans l'incapacité d'adopter un positionnement réflexif par rapport à lui-même ou par rapport aux savoirs. La dépendance, engendrée par la surprotection finit par briser les initiatives de Yassine et installe en lui une anxiété qui vient parer contre les exigences scolaires (Malrieu & Malrieu, 1973). Outre cette anxiété, source de grande confusion pour l'enfant, l'inhibition entraîne une absence de motivation. Il semble qu'aucune stimulation ne peut faire émerger un désir d'apprendre chez Yassine.

Malrieu & Malrieu (1973) tentent de comprendre la personnalité de « *l'écolier anxieux* », dont les structures subjectives sous-jacentes puisent leurs fondements dans la vie familiale. Les auteurs expliquent que l'anxiété scolaire peut être la conséquence « *de divergences entre les modèles éducatifs de la famille et ceux de l'école. A l'école, l'enfant est amené à élaborer de nouveaux contrôles, caractéristiques du travail intellectuel : analyse, synthèse méthodique, catégorisation des problèmes, mémoire discriminante, etc.* » (Malrieu & Malrieu, 1973, 150). Et certains styles éducatifs y sont peu favorables, en l'occurrence, une éducation hyper-protectrice-anxieuse va développer « *le renoncement au succès en décourageant la recherche d'autonomie, atténuant le désir de s'affirmer dans la compétition* » (op. cit., 150).

En définitive, nous faisons l'hypothèse que cette première confrontation de Yassine à l'institution scolaire génère « un conflit » dans l'affrontement des tâches scolaires. Et nous pensons comme Malrieu & Malrieu que ce conflit révèle « *un cloisonnement entre les divers milieux qui socialisent les conduites de l'enfant et l'absence d'une réflexion commune sur les besoins de sa personne* » (Malrieu & Malrieu, 1973, 150). Pour corroborer cette idée, nous avons également relevé que la relation enseignant-famille est défailante. L'enseignant explique que : « les parents de Yassine portent très peu d'intérêt à la scolarité de leur fils. Le père travaille et la mère ne peut pas l'aider du fait de son faible niveau d'études ». A ce titre, Bergonnier-Dupuy (2005) souligne l'importance des relations parents-enseignants dans le processus d'accompagnement scolaire. Certains auteurs ont en effet analysé les phénomènes de dissonance entre les familles issues de milieu défavorisé et l'école et leur impact sur la

scolarité de l'enfant (Lahire, 1995 ; Gayet, 1997). Nous pensons que cet élément peut entraver l'adaptation de Yacine au milieu scolaire mais qu'il est de surcroît générateur de conflit.

## 2.2. Rapport externalisé au savoir : principales caractéristiques

L'analyse des cas d'enfants ayant élaboré un rapport externalisé au savoir nous permet de repérer les caractéristiques suivantes :

Notre premier constat est relatif à la composition du corpus d'élèves ayant élaboré un rapport au savoir externalisé.

- En premier lieu, nous avons relevé **une prédominance des filles parmi les élèves de ce corpus** : 6 élèves sur 8 sont des filles.

Dans le même sens, nous remarquons que les filles dont les parents adoptent un style éducatif autre que « stimulant », c'est-à-dire « rigide » ou « laisser faire », développent un rapport externalisé au savoir. Parallèlement, les seuls garçons ayant élaboré un rapport externalisé sont des enfants dont les parents adoptent un style « couveur ». Nous proposons deux explications à ce constat.

Une première explication relève de la dimension culturelle, étroitement liée aux spécificités éducatives familiales et scolaires du contexte socio-culturel dans lequel s'insère notre étude. Même si aujourd'hui, en Tunisie, l'éducation est de moins en moins différenciée selon le genre, les filles, bien plus que les garçons sont éduquées à la soumission, mais surtout à la retenue et l'honneur (Ben Salem, 2009). En effet, Mahfoudh & Melliti (2007) observent que l'on accorde plus de liberté aux garçons et que les filles sont davantage « *tenuës à l'écart du monde extérieur* » et restent encore largement socialisées dans la perspective de devenir « *maitresse de maison* ». Les mêmes auteurs relèvent par ailleurs, que lorsque les filles obtiennent de bons résultats scolaires, tout est mis en œuvre pour leur permettre de réussir. Et combien même les filles manqueraient de liberté par rapport aux garçons, une enquête a montré que lorsqu'elles réussissent dans leurs études, les parents et surtout les mères leur font davantage confiance (Tlili, 2006). Une lecture interactionniste de ce résultat pourrait expliquer en partie pourquoi seules les filles dont les parents adoptent un style éducatif « stimulant »

élaborent un rapport épistémique au savoir et comment leurs bons résultats scolaires contribuent à nourrir les attentes positives de leurs parents envers elles.

Une deuxième explication nous renvoie à l'étude des stéréotypes de genre observés dans les interactions entre enseignants et élèves. Certains auteurs (Mosconi, 1999 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer, 2011) s'accordent pour dire que les enseignants stimulent davantage les garçons que les filles et interagissent nettement plus avec les garçons jugés « *plus vifs* » sur le plan intellectuel que les filles. Du reste, si on adopte l'hypothèse soutenue par Prêteur, Constans et Féchant (2004) qui stipule que le parcours scolaire est orienté par l'appropriation des rôles de sexe, on admet que cela impacte sur la construction de leur rapport au savoir.

- En deuxième lieu, nous avons établi **une correspondance entre styles éducatifs « couveur » et à moindre mesure « laisser-faire » et rapport externalisé au savoir.**

Il semble en effet, d'après les études de cas singuliers que nous venons de présenter que les caractéristiques du style éducatif « couveur » (Malrieu, 1969) et les types d'interactions qu'il implique, constituent les prémices de l'élaboration d'un rapport externalisé au savoir. En effet, le mode relationnel instauré par la famille dans le style éducatif « couveur » oriente l'enfant-élève dans un rapport « aliénant » avec l'enseignant. Cela place l'enfant dans une position qui l'empêche de s'émanciper et d'exister en tant que sujet-acteur de son développement, réduisant à néant toute tentative de subjectivation, nécessaire pour l'appropriation du savoir. Les enseignants jugent ces élèves passifs et peu intéressés par le travail scolaire, mais en réalité, se développent chez eux des mécanismes d'auto-inhibition du fait de l'éducation parentale hyper-protectrice. Leurs parents formulent à leur égard peu de projets et abordent leurs scolarités dans un esprit généralement fataliste (Malrieu et al., 1969). De fait, ce rapport éducatif infantilisant, « étouffe » les prises d'initiatives de l'enfant et la responsabilisation de ses conduites, entraînant pour effet de limiter ses expressions d'autonomisation et ses attitudes réflexives au plan intellectuel.

**S'agissant du style éducatif « laisser-faire », nous notons une représentativité dans les figures du rapport au savoir, avec un score élevé concernant le rapport externalisé,** caractéristique des enfants dont les parents adoptent ce style. L'enfant reçoit peu de feedback et quand il en reçoit ils ne sont ni cohérents, ni stables. De fait, il est amené à adopter et tester plusieurs stratégies et schémas de conduites aléatoires. Les exigences à son égard étant très

faibles, peu de stratégies parentales sont mises en œuvre pour accompagner la scolarité de l'enfant (Malrieu et al., 1969).

Notre deuxième constat nous amène à identifier des traits communs à tous les élèves dont le rapport au savoir est externalisé.

D'abord, tous les cas présentés montrent des élèves dans l'incapacité de donner du sens aux apprentissages scolaires. Néanmoins, ces enfants-élèves peuvent élaborer d'autres formes de rapport au savoir, peu reconnues ou valorisées par l'école, ce qui n'implique pas forcément qu'ils ne donnent pas de sens à l'école. Cela ne veut pas dire pour autant que ces élèves soient « déficients » sur le plan intellectuel, mais ils ne s'inscrivent pas dans une forme de rapport au savoir « *scripturale-scolaire* », telle que Lahire (1993, 1995) l'a formalisé. Dès lors, il est important de différencier le rapport à l'école et le rapport au savoir. En effet, la plupart des élèves interrogés semblent attribuer du sens à l'école sans que leur mobilisation n'entraîne une appropriation du savoir ou même un désir d'apprendre. D'après Charlot et al. (1992), il n'existe pas d'équivalence entre rapport à l'école et rapport au savoir. Selon les auteurs, il n'y aurait donc pas d'équivalence entre « *désir d'école, ou désir de savoir, et rapport au savoir* ».

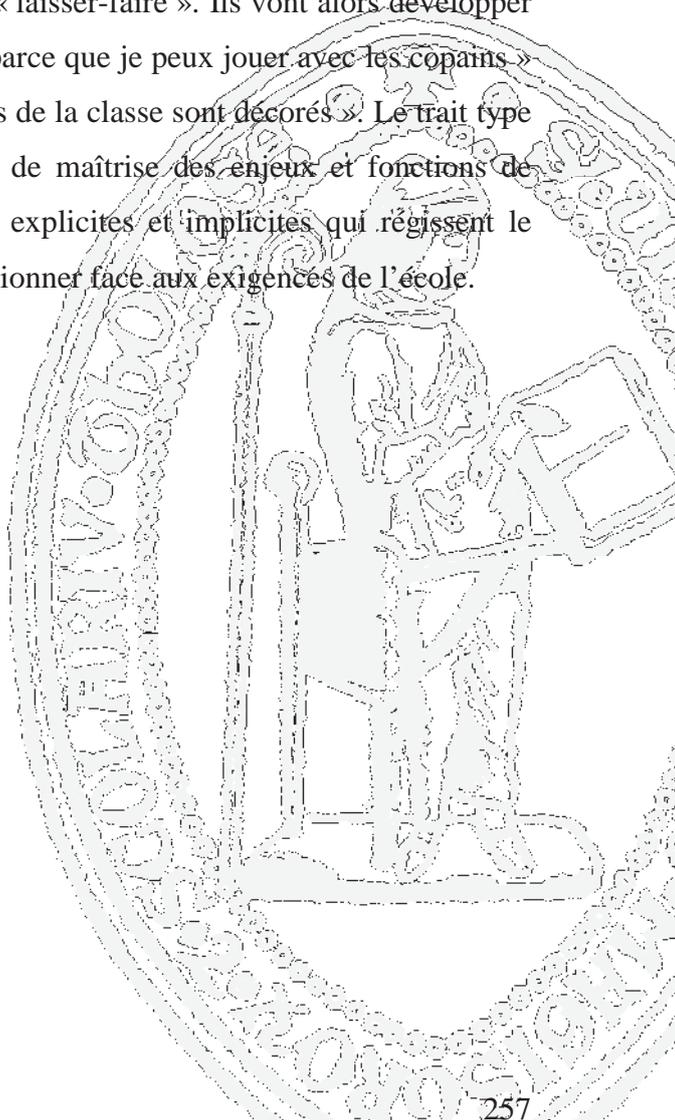
Certes, nous pensons que ces différents rapports sont enclins à s'imbriquer à l'âge où les enfants sont fortement mobilisés par l'école et où l'appropriation effective des savoirs est encore vacillante, mais il faut préciser que le milieu familial joue un rôle déterminant. En effet, les jeunes enfants, qui entrent à l'école primaire et qui ont été initiés par leur famille à la forme « *scripturale-scolaire* » par le biais des pratiques fonctionnelles régulières de lecture-écriture vont avoir la possibilité de développer une attitude réflexive à l'égard du langage oral et écrit grâce aux échanges et interactions diversifiés à propos du langage écrit (Foucambert, 1995, Prêteur et Sublet, 1989, Prêteur et Louvet-Schmauss, 1991, Prêteur et Vial, 1997). Ces jeunes enfants décryptent mieux « *les attentes et visées pédagogiques, la nature des activités scolaires proposées par l'enseignant, l'intérêt et les objectifs d'apprentissage sous-jacents et de ce fait, différencient mieux le sens spécifique entre rapport à l'école et rapport au savoir. Dans ce cas, le rapport à l'école n'absorbe pas le rapport au savoir. Ils peuvent ressentir de l'intérêt pour l'école afin de rencontrer les pairs, jouer avec eux tout en éprouvant de la curiosité pour le savoir et désirer apprendre à lire-écrire* » (Charlot et al. 1992, 165).

Ensuite, l'analyse des pratiques langagières nous révèle l'existence d'un lien entre le langage et le rapport qu'entretient le sujet avec le savoir. En effet, comme l'indiquent Charlot et al. (1992) : « *étudier le langage, c'est étudier le rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle* » (Charlot et al., 1992, 165). Or, la question du langage a souvent été au cœur des débats sur l'échec scolaire mettant en lien le milieu socio-économique et culturel et les pratiques langagières. Etudier les pratiques langagières des élèves ayant développé un rapport au savoir externalisé nous a permis de mieux saisir la signification de leurs propos. En effet, les pratiques langagières spécifiques au rapport au savoir externalisé renvoient à « *un langage référentiel* » qui consiste à décrire et à énumérer, sans s'impliquer dans le discours. Les élèves utilisent plus souvent le « on », traduisant ce qui est subi, que le « Je », signe d'implication du sujet. De plus, dans une volonté de se conformer à une consigne, le discours est conçu de façon binaire « je sais » vs « je ne sais pas » ; « je peux » vs « je ne peux pas ». Enfin, le style est souvent confus, hésitant et répétitif avec des interpolations (silences, lacunes dans le discours) qui selon Bardin (1977), « *retardent la progression* » dans le discours.

Notre troisième constat nous a permis d'identifier des profils-types d'élèves qui ont élaboré un rapport externalisé au savoir ou des formes de non-mobilisation scolaire. Nous avons également établi **des liens entre les profils-types du rapport externalisé au savoir et les styles éducatifs des parents**. Nous pensons en effet, que les modalités du rapport au savoir sont différentes selon telle ou telle configuration familiale.

- Il y a ceux pour qui il existe une problématique identitaire génératrice d'anxiété et pour qui grandir est « difficile ». C'est le cas pour les enfants dont les parents adoptent un style « couveur ». Le trait type relevé chez ces élèves correspond à un grand besoin d'étayage. Pour eux, apprendre se fait uniquement à l'aide de l'adulte (parent ou enseignant). La fonction de l'enseignant est d'ailleurs généralement peu reconnue. Le rôle de ce dernier étant souvent réduit à des aspects affectifs. Nous relevons par exemple dans le discours des enfants : « j'ai peur que l'enseignant se fâche contre moi » ou « mon enseignant, il m'aime bien parce que je fais tout ce qu'il dit ». De même, l'enfant va aborder les apprentissages dans une position passive : « on m'a appris les chiffres » ; « mes parents me font faire mes devoirs ».

- Il y a ceux qui sont submergés par les problèmes familiaux à un point où ils deviennent étrangers à ce qui se passe à l'école. C'est souvent le cas pour les enfants qui vivent dans un environnement familial perturbant, et dont les parents adoptent des pratiques éducatives dissonantes, ou encore pour les enfants dont les parents adoptent un style « rigide » et qui sont victimes de violences familiales. Le trait type relevé chez ces élèves est qu'ils signifient l'acte d'apprendre en développant des comportements normatifs comme par exemple, « rester sage » ; « ne pas copier sur les voisins » ou alors ils vont être mobilisés sur un métier et développeront « *un rapport magique* » à l'école pour avoir « un bon métier et une belle vie », comme le relèvent Charlot et al. (1992).
- Il y a ceux qui sont mobilisés sur l'école, ou une partie de l'école, par exemple sur une discipline particulière, ou alors ce sont des élèves qui trouvent du sens à l'école mais ce sens est étranger aux connaissances, comme par exemple les copains. C'est le cas pour les enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire ». Ils vont alors développer des réponses du type « j'aime venir à l'école parce que je peux jouer avec les copains » ou alors « l'école c'est bien parce que les murs de la classe sont décorés ». Le trait type relevé chez ces élèves relève d'une absence de maîtrise des enjeux et fonctions de l'école. Leur incapacité à décoder les règles explicites et implicites qui régissent le système scolaire ne leur permet pas de se positionner face aux exigences de l'école.



## CONCLUSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

Dans cette recherche, nous avons analysé les liens entre les processus éducatifs parentaux et l'élaboration du rapport au savoir chez des garçons et des filles de première année de l'enseignement primaire en Tunisie. Au terme de cette étude, nous avons mis en lumière un ensemble de résultats qui nous permettront de déboucher sur des recommandations et perspectives. Néanmoins, et avant de revenir sur les résultats les plus probants, il convient de spécifier les limites de notre recherche.

D'abord, notre étude étant transversale, nous n'avons pas pu aborder l'aspect évolutif du développement de l'enfant dans l'élaboration de son rapport au savoir. De plus, les interactions sociales étant par définition fluctuantes, nous n'avons pu en saisir qu'une partie à un moment donné de la vie de l'enfant. Néanmoins, nous considérons le processus de construction identitaire à travers lequel nous appréhendons le rapport au savoir comme une élaboration en cours. En effet, à l'instar de Charlot et al. (1992), nous concevons les apprentissages à l'école comme le produit de différents processus « *mettant en jeu « les rapports à », les valeurs, les habitudes cognitives, les interprétations de la situation de classe, les discours des enseignants et des parents, etc. Ces discours sont eux-mêmes en interaction, ce qui signifie en particulier qu'on ne peut à priori décider lequel est prépondérant, que ce soit en terme d'influence ou de rôle chronologique* » (Charlot et al., 1992, 185).

Ensuite, la constitution de l'échantillon peut présenter des biais. De fait, la sélection dans un seul établissement, en milieu urbain, dans une zone sociogéographique, ne peut pas prétendre refléter une large diversité. En outre, le choix de mener notre étude auprès des populations urbaines ne permet pas de prendre en compte les spécificités des populations rurales en Tunisie. Il convient dès lors d'émettre quelques réserves et de rappeler que notre étude se veut « exploratoire-compréhensive » selon la catégorisation de Van Der Maren (1995), c'est-à-dire qu'elle vise à produire des théories interprétatives selon un contexte bien déterminé, appelé « *contexte de la découverte* » par opposition au « *contexte de la preuve* ». Ainsi, si nous ne pouvons prétendre à une valeur représentative de nos résultats, ils n'en demeurent pas moins significatifs. Au demeurant, dans le contexte d'une étude qualitative, la valeur significative se définit comme « *l'attribution d'une signification aux données réduites et organisées, et ce, au moyen de la formulation de relations ou de configurations exprimées dans des propositions ou des modèles* » (Goyette & Boutin, 1997, 80).

Une troisième limite concerne l'investigation auprès des parents. Les données des entretiens ont été recueillies uniquement auprès des mères. Malgré notre volonté d'intégrer les pères dans l'étude des processus éducatifs, nous n'avons pas été en mesure de les mobiliser. Rares sont ceux qui ont répondu à notre sollicitation. Aussi, dans un souci d'homogénéité, avons-nous préféré orienter notre recherche vers les points de vue des mères.

Enfin, notre étude ne prend pas en compte de manière exhaustive l'ensemble des dimensions impliquées dans l'élaboration du rapport au savoir des sujets. A cet égard, les spécificités du lien entre estime de soi scolaire et rapport au savoir n'ont pas pu être abordées de manière explicite. Or, les études de cas nous ont permis de mesurer l'importance de ce lien dans l'impact de l'éducation familiale sur le développement socio-affectif de l'enfant. L'estime de soi scolaire apparaît comme une dimension intermédiaire entre l'éducation familiale et le rapport au savoir. Du reste, dans l'optique de comprendre les processus en jeu dans l'élaboration du rapport au savoir, aborder cette dimension aurait permis de mesurer comment les jeunes enfants construisent des représentations de l'école, des activités scolaires et d'eux-mêmes (Prêteur & De Léonardis, 2003).

Néanmoins, et malgré les limites que nous venons de souligner, nos résultats nous ont permis d'étayer la posture théorique socio-constructiviste selon une démarche qualitative qui saisit l'individu dans sa singularité. Nous pensons avoir montré que l'influence du milieu familial est certes déterminante, mais non définitive. Comme Malrieu, nous pensons que c'est l'étude des différentes temporalités qui aide à comprendre les démarches de construction et de développement. En effet, selon l'auteur, le développement de l'enfant est conçu comme un processus historique. De fait, l'individu en évolution est sans cesse amené à « *resignifier les modèles qui lui sont proposés, restructurer les attitudes qu'on lui avait fait adopter, se refaire une autre perspective historique, aussi bien pour le passé que pour l'avenir* » (Malrieu, 1978, 269). Nous référant aux travaux de Meyerson (1947, 1954) et Malrieu (1972, 1978) qui mettent en avant les retombées de la psychologie historique aux théories du développement de l'enfant, nous pensons avoir contribué à apporter un éclairage théorique sur l'intrication des processus éducatifs et du rapport au savoir par l'apport d'un certain nombre de points.

Dans un premier temps, nous souhaitons revenir sur les quatre points fondamentaux énoncés par Meyerson (1947) puis repris par Malrieu (1978), qui nous ont permis d'apporter un éclairage nouveau à la théorie du rapport au savoir. Le premier point se rapporte à la notion

de **crise** ou conflit de personnalisation qui jalonne le développement de l'enfant. C'est en parvenant à dépasser ses doutes que le sujet parvient à s'émanciper. De fait, la construction du rapport au savoir implique un dépassement (ou pas) du sujet des différentes situations auxquelles il est confronté. Ensuite, le rôle joué par **l'expérience** constitue un élément essentiel dans le développement du sujet et en l'occurrence dans l'élaboration de son rapport au savoir. Ce dernier étant un rapport singulier du sujet par rapport au monde, nous pensons que seule son expérience intersubjective revêt de l'importance. Le troisième point aborde le rôle **des personnes** et des interactions interpersonnelles dans le développement socio-affectif de l'enfant. Il est en effet essentiel d'appréhender le rapport au savoir à travers l'étude des différentes relations que le sujet entretient avec les différents agents éducatifs, constituant ainsi la base du lien social. Enfin, l'étude **des œuvres** permet d'apporter une vision objective, concrète et déterministe selon Meyerson (1947). L'importance de « *L'œuvre* » au sens que lui confèrent Malrieu et al. (1991) réside dans l'accomplissement de soi du sujet, un accomplissement des efforts par lesquels il parvient à donner du sens à ses actes. En ce sens, on peut estimer que c'est par la médiation des œuvres que s'opèrent l'objectivation et l'attribution de nouvelles significations, nécessaires à l'élaboration du rapport au savoir.

Ensuite, les analyses statistiques descriptives ont révélé l'existence d'un lien entre rapport au savoir et style éducatif parental, nous autorisant à établir les concordances suivantes :

**Le style éducatif « stimulant »** favorise le développement **d'un rapport épistémique au savoir**. Ce style se caractérise par un contrôle souple des comportements de l'enfant. Les parents favorisent le développement intellectuel de l'enfant tout en laissant une place importante aux initiatives et à la négociation (Malrieu et al., 1969).

**Le style éducatif « couveur »** favorise le développement **d'un rapport externalisé au savoir**. Ce style éducatif se caractérise par une hyper-anxiété du parent, transmise à l'enfant. Le parent inhibe toutes les prises d'initiatives de l'enfant et lui fait appréhender le monde comme hostile et dangereux pour sa sécurité affective. A cet égard, les apprentissages en tant qu'objets du monde sont tout aussi effrayants que le reste. L'enfant adopte une position passive dans l'apprentissage et n'identifie pas les fonctions de l'école (Malrieu et al., 1969).

**Le style éducatif « rigide »** favorise le développement **d'un rapport utilitaire au savoir**. Mais il existe une différenciation genrée : les garçons dont les parents adoptent un style rigide élaborent un rapport utilitaire au savoir alors que les filles élaborent un rapport externalisé. Ce style se caractérise par des principes rigides et un contrôle important du comportement de l'enfant à travers le recours à des sanctions fortes. Le rapport utilitaire au savoir va dans le même sens de l'évitement des punitions et de la recherche de récompense. Les exigences des parents à l'égard de l'enfant sont très élevées et notamment dans le domaine scolaire. La réussite scolaire devient ainsi la gratification (souvent non intériorisée et destinée à satisfaire le parent et/ou l'enseignant) qui représente la finalité de tout acte d'apprentissage (Malrieu et al., 1969). Mais il semble que ces stéréotypes de genre impliquent l'exercice d'une plus forte pression à l'égard des garçons.

**Seul le style éducatif « laisser-faire »** est représenté dans les 3 types de rapports au savoir. L'enfant reçoit peu de « feed-back » et quand il en reçoit ils ne sont ni cohérents, ni stables. L'enfant est donc amené à adopter et tester plusieurs stratégies et schémas de conduites peu stables dans le temps. Les exigences à son égard étant très faibles, peu de stratégies parentales sont mises en œuvre pour accompagner la scolarité de l'enfant (Malrieu et al., 1969). Néanmoins, nous notons un score élevé pour **le rapport externalisé** caractéristique des enfants dont les parents adoptent ce style.

Le troisième résultat concerne la qualité de **la relation affective** entre le parent et l'enfant. Les styles éducatifs peuvent différer et les configurations familiales aussi, si l'enfant bénéficie d'une relation affective sécurisante, il va avoir la possibilité de s'investir dans l'école et les apprentissages.

Ainsi, grâce à la confiance de leurs parents dans leurs capacités, les enfants apprennent le mieux. Pour étayer ce résultat qui nous paraît fondamental dans la compréhension de la genèse du rapport au savoir épistémique chez l'enfant, nous nous référons à Hatchuel (2005). Selon elle, l'acte d'apprendre, comme tout acte d'émancipation est généralement accompagné de culpabilité chez l'enfant dans la mesure où « *le savoir est d'abord vécu comme un attribut parental qu'il faut voler aux parents* » (Hatchuel, 2005, 55). En effet, selon Mendel (1992), l'enfant nourrit une angoisse d'être abandonné dans les moments d'émancipation (c'est bien là le paradoxe de l'autonomie qui veut que pour devenir autonome, il est nécessaire d'avoir recours à autrui). Mais cette aide devrait surtout lui permettre de prendre de la distance, de

s'autoriser à s'affirmer et non d'en être dépendant. En définitive, pour l'enfant, « *accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de la dépendance, ce qui n'est possible que si l'on se sent à l'abri d'une éventuelle vengeance et suffisamment confiant en soi-même pour assumer cette indépendance* » (Hatchuel, 2005, 55). Cet éclairage nous permet d'illustrer l'importance d'avoir recours à une lecture socio-clinique dans l'étude du rapport au savoir. Car bien que nous considérions les éléments théoriques apportés par l'approche socio-constructiviste essentiels, nous pensons qu'ils devraient être complétés par une analyse des enjeux inconscients qui tissent les relations au sein de la famille et du groupe scolaire.

Au demeurant, il ressort de notre étude que l'éducation familiale ne peut pas être réduite à des catégories. En effet, étant donné notre posture théorique, nous pensons que les typologies des styles éducatifs renvoient à une approche structurale figée et réductrice, qui l'est beaucoup moins en réalité si nous adoptons une approche interactionniste. Les études de cas que nous avons présentées en témoignent. En effet, les mécanismes mis en place par les sujets sont beaucoup plus complexes que les catégories censées reposer sur une logique directive explicative. A ce propos, Gayet (2001) n'hésite pas à parler « *d'illusion* » partagée par les chercheurs eux-mêmes. L'auteur ajoute qu'il apparaît comme évident « *qu'aucune éducation si rigide soit elle ne peut être réduite à une stratégie simple* » (Gayet, 2001, 33).

Une analyse plus approfondie des cas nous a permis d'apporter quelques nuances qui nous paraissent importantes à souligner. Ainsi, l'étude des dimensions valeurs éducatives et alliance co-parentale, quand elles sont conjuguées aux styles éducatifs, nous a permis de dresser des profils d'éducation familiale. D'une part que les styles éducatifs adoptés par le parent sont souvent propres à un seul parent dominant (qui impose son style, l'autre parent étant celui qui suit). Cela est vrai sauf pour le style stimulant, qui nécessite une connivence intellectuelle entre les deux parents et une communication régulière. D'autre part, nous remarquons que l'étude des styles éducatifs ne saurait échapper à une dimension subjective, qui consciemment ou inconsciemment fait manquer le parent interviewé d'objectivité.

De fait, d'après Bergonnier-Dupuy (2005), les recherches ne permettent pas d'affirmer l'existence d'une stabilité des pratiques éducatives en fonction de configurations familiales types. Nous appuyons sur nos résultats, nous énonçons deux postulats qui nous paraissent importants à prendre en compte dans l'étude des pratiques éducatives.

- 1) D'abord, il nous semble que seule la prise en compte systématique du point de vue des enfants permet de saisir la réalité subjective du sujet. En effet, étant donné notre posture théorique, nous inscrivons cette recherche dans la lignée de Wallon qui considère l'enfant comme acteur de son propre développement. L'enfant, au même titre que l'adulte, est au cœur des interactions au sein des différents milieux de vie dans lesquels il évolue (Montandon, 1997).
- 2) Ensuite, nous pensons que l'étude des types de configurations parentales et des figures de rapport doit être complétée par une analyse du mode de fonctionnement relationnel et familial de l'enfant. Par exemple, les caractéristiques du rapport externalisé ne sont pas les mêmes chez les enfants dont les parents adoptent un style « couveur » que chez les enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire ».

Enfin, il ressort une spécificité culturelle de ces formes de rapport au savoir entre filles et garçons en Tunisie, spécificité qui s'inverse par rapport aux orientations observées au sein de population d'élèves français (Villatte, 2010 ; Courtinat-Camps & Prêteur, 2011). En effet, du côté français, les filles apparaissent comme beaucoup plus orientées sur le versant d'un rapport épistémique au savoir (et pas uniquement sur le seul critère de « la curiosité et le désir d'apprendre ») conjugué au registre d'un rapport internalisé au savoir. Ici, c'est le registre d'un rapport externalisé qui distingue le plus les filles. Ces spécificités culturelles sont étroitement liées aux spécificités éducatives familiales et scolaires des contextes socio-culturels de chacun des pays considérés. Ce constat est à rattacher au fait qu'en France, depuis une ou deux décennies, les filles ont dépassé les garçons dans la réussite scolaire. Elles ont acquis l'assurance et la confiance en elles (Baudelot & Establet (1992) ; Rouyer et al., (2011)).

En définitive, notre méthode cherche à saisir la réalité subjective des sujets tout en tenant compte de leur singularité. S'il est vrai que nous avons réussi à identifier des tendances spécifiques au cas de la Tunisie, nous pensons néanmoins que c'est l'étude de la singularité de chaque sujet qui nous éclaire sur son mode de construction du rapport au savoir. La complexité des interactions, les spécificités culturelles, les différents modes de vie, le travail des parents, la place de l'enfant dans la famille et les considérations économiques sont autant de facteurs qui rentrent en jeu dans l'étude de l'éducation familiale. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier une approche interactionniste sociale, qui prend en considération les différents

milieux de vie dans lesquels évolue l'enfant, mais aussi l'analyse des phénomènes intrapsychiques conscients et inconscients grâce à l'éclairage de la psychanalyse.

Ainsi, dans le cadre des projets visant à améliorer la qualité de l'accompagnement parental à la scolarité et de l'intervention pédagogique des enseignants auprès des jeunes écoliers tunisiens, nos résultats pourraient suggérer de nouvelles pistes d'intervention. Trois points sont à relever :

D'abord, la mobilisation des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants. Outre le soutien scolaire apporté à l'enfant pour ses devoirs, Bergonnier-Dupuy (2005) a montré que l'accompagnement à la scolarité peut être abordé selon la nature des relations entre le parent et l'institution scolaire. En effet, nous pensons que la relation parents-enseignant joue un rôle essentiel, car elle permet avant tout d'assurer une continuité entre le milieu familial et le milieu scolaire. Nous avons pu établir que les parents qui ont la meilleure relation avec les enseignants de leurs enfants sont des parents « stimulants » dont il a été montré que leurs enfants-élèves élaborent un rapport épistémique au savoir ; inversement, les parents qui rencontrent des problèmes relationnels avec les enseignants de leurs enfants sont des parents « couveurs » et dont il a été montré que leurs enfants-élèves élaborent un rapport externalisé au savoir. L'ensemble des résultats obtenus confirment les données existantes dans la littérature et les caractéristiques propres à chaque style éducatif (Malrieu, 1969). Ces résultats stipulent que l'implication et la mobilisation des parents dépendent des styles et pratiques éducatives et sont corroborés par les études menées sur la mobilisation des familles, puisque la réussite de la scolarisation des enfants à l'école primaire en dépend (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991, Prêteur & Vial, 1997).

Ensuite, il convient d'attirer l'attention des parents sur la perception des enfants des attentes et exigences scolaires formulées à leur égard, qui joue un rôle important dans leur investissement scolaire et la construction de leur rapport au savoir. En confrontant les attentes des parents vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants et la perception de ces attentes par les enfants, nous pensons en montrer les enjeux :

- Les parents du style « couveur » formulent peu ou pas de projets pour l'enfant qui ne perçoit pas d'attentes particulières formulées à son égard. L'éducation de type couveur s'inscrit généralement dans un esprit « fataliste », les projets d'avenir sont rarement

formulés et quand ils le sont, ils ne sont pas structurés. Ces enfants ont tendance à élaborer un rapport externalisé au savoir.

- Les parents du style « rigide » développent des exigences très fortes vis-à-vis de l'enfant avec de grandes attentes pour la réussite scolaire et professionnelle, ce que l'enfant perçoit nécessairement car il apprend en cherchant à éviter les punitions et en recherchant les récompenses. Ces enfants ont tendance à élaborer un rapport au savoir utilitaire.
- Les parents adoptant un style « stimulant », s'ils accordent de l'importance à la réussite scolaire et professionnelle, mettent également l'accent sur l'importance de l'épanouissement de l'enfant, qui comprend qu'il doit « apprendre et étudier ». Pour eux, la réussite scolaire ne relève pas uniquement des aptitudes intellectuelles mais se construit grâce aux relations interpersonnelles. Ces enfants ont tendance à élaborer un rapport épistémique au savoir.
- Les parents du style « laisser-faire » développent des attentes de réussite scolaire et professionnelle vis-à-vis de l'enfant et ce malgré l'absence de moyens mis à la disposition de l'enfant pour y parvenir. Les exigences pour le travail scolaire sont généralement purement verbales. L'enfant ressent cette incohérence et n'arrive pas à percevoir des attentes claires de la part de ses parents. Nous n'avons pas pu établir de concordance entre les enfants dont les parents adoptent un style « laisser-faire » et un rapport au savoir spécifié.

Enfin, les interactions avec les différents milieux peuvent modifier un parcours, c'est pourquoi, nous pensons que le rôle de l'enseignant est également majeur. Il doit saisir au mieux la nature du rapport des élèves au savoir pour mieux le comprendre. Develay (1996) entre autres, explique que l'enseignant qui doit saisir le type de rapport au savoir de l'apprenant doit également comprendre son type de rapport à la loi. « *Un rapport au savoir qui ne soit pas d'emblée un rapport de rejet mais un rapport d'adhésion, constitue un premier préalable pour apprendre. Par ailleurs, un rapport à la loi qui permette la sérénité pour accepter les déstabilisations de l'apprendre constitue le second préalable à toute acquisition du savoir.* » (Develay, 1996, 39).

A l'âge de la première confrontation avec l'école, l'enfant, qui n'a connu auparavant que le milieu familial, découvre un nouveau lieu de socialisation. Les interactions qu'il aura vécues avec sa famille et qui l'ont conduit à construire un rapport au monde en général et au savoir en particulier vont se trouver réinterrogées selon de nouvelles données. Le rapport au savoir étant un concept qui se conçoit dans une dynamique évolutive, les interactions avec l'enseignant et l'expérience scolaire peuvent alors amener l'enfant à faire évoluer son rapport au savoir dans un sens ou dans un autre.

L'enseignant devrait de ce fait être amené à repérer les modes de fonctionnement relationnel de chaque élève afin d'établir une relation qui fasse sens pour l'élève. La plupart des enseignants repèrent très rapidement les besoins spécifiques de leurs élèves, mais le système scolaire tend vers l'homogénéisation des pratiques et non vers la prise en compte de la singularité de chaque élève. Or, en accord avec les recherches sur le rapport au savoir, nous avons montré à travers nos études de cas combien la construction du rapport au savoir est spécifique à chaque sujet. Il s'agit de saisir les singularités de l'individu selon ses expériences intersubjectives. Du reste, comment une intervention « standardisée » pourrait-elle apporter des réponses spécifiques à chaque élève, en tenant compte de son histoire singulière.



# BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T.M. (1978). Psychopathology of childhood: Research problems and issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, p. 759-776.
- Adler, P.A., Kless, S.J., Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*. Vol. 65, no3, p. 169-187.
- Allard, F. & Binet, L. (2002). *Comment les pères en situation de pauvreté s'engagent ils envers leur jeune enfant ?* Direction de la santé publique de Québec. RRSSSQ.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- Association francophone d'éducation comparée. (1991). *Le retour des valeurs dans l'éducation perspectives comparatives*. Actes du colloque international organisé au C.I.E.P. Sèvres du 23-25 mai 1991.
- Auduc, J.L. (2007). *Filles et garçons dans le système pédagogique : une fracture sexuée*. Le café pédagogique.
- Aulagnier, P. (2001). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Editions Payot et Rivages.
- Bachelard, G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Backet, K.C. (1982). *Mothers and fathers: A study of the development and negotiation of parental behavior*. London: Macmillan.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Maradaga.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baubion-Broye, A., Gaffié, B., Hajjar, V., Lanneau, G., Larrue, J., Malarieu, P. (1979). *Rapports sociaux, rapports interpersonnels, rapports à autrui : Esquisse d'une problématique d'interstructuration*. *HOMO XVIII-XV* (2) 61-79. ART EQ1.B11.
- Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Seuil.
- Baudelot, C., Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 2.
- Bautier, E., Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beaumat, A., Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres : se construire dans le lien social*. Toulouse : Editions Milan.

- Begoin-Guignard, F. (1981). Pulsion sadique et épistémophilique. In *La curiosité en psychanalyse* sous la direction de Henri Sztulman et Jacques Fénelon, Toulouse : Privat
- Behnam, D. & Bouraoui, S. (1986). *Familles Musulmanes et Modernité, le défi des traditions*. Paris : Publisud.
- Belajouza, M. & Belkadi-Maaouia, A. (1988). *La dimension Autorité-Permissivité dans les attitudes éducatives parentales*. Actes du colloque : Les relations interpersonnelles dans la famille maghrébine. Tunis 27-30 octobre 1986.
- Bell, R.S. & Harper, L.V. (Eds) (1977). *Child Effects on Adults*. Lincoln. University of Nebraska.
- Ben Dahmen, H. (1984). *Parentalité maghrébine et fonction paternelle au Maghreb*. Paris : Ed. La Pensée Universelle.
- Ben Miled, E. (1998). *Les tunisiennes ont-elles une histoire?* Tunis : Simpack.
- Ben Nasr, A. (2004). *La gestion des conflits conjugaux en Tunisie. De l'adaptation à l'innovation*. Tunis, CPU.
- Ben Salem, L. (1990). Structures familiales et changement social en Tunisie. *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*. C.R.E.S.M., C.R.S., (100), 165-180.
- Ben Salem, L. (1994). La famille tunisienne : Questions et Hypothèses. In *Structures familiales et rôles sociaux*. Editions Cérès. Actes du colloque de l'ISEFC, Tunis 3-4 février 1994.
- Ben Salem, L. (1994). Femmes tunisiennes et production scientifique, sociologie et anthropologie. In *Femmes tunisiennes et production scientifique*, T1, Vol 2. CREDIF, 1997, 211-274.
- Ben Salem, L. Locoh, T. (2001). Les transformations du mariage et de la famille. In Vallin, J. et Locoh, T. (2001). *Population et développement en Tunisie. La Métamorphose*. Tunis : Cérès Edition. 2001, 143-169.
- Ben Salem, L. (2009). *Familles et changements sociaux en Tunisie*. Tunis : Centre de Publication Universitaire.
- Berger, M. (1983). *Les troubles du développement cognitif- Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Dunod.
- Bergès, J., Bergès-Bounes, M. Calmettes-Jean, S. (2003). *En somme, que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Paris : Editions Erès. 2003, 241-245.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2006). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, no 151, avril-mai-juin 2006, 5-16.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociale, codes sociolinguistiques et contrôle social* (traduction). Paris : Editions de minuit.

Bernstein, B., Henderson, D. (1973). Social class differences in the relevance of language to socialization. In B. Bernstein (eds.) *Class, codes and control*, Vol. 2. London : Routledge & Kegan Paul.

Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris, Rapport CORDES, n°23.

Bion, W.R. (1962, a). *Une Théorie de l'activité de pensée*. Réflexion faite. Paris : Presse Universitaire de France.

Bion, W.R. (1962, b). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presse Universitaire de France. 1979.

Bion, W.R. (1963). *Eléments de psychanalyse*. Paris : Presse Universitaire de France. 1979.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blanchet, A. & coll. (1997). *Recherche sur le langage en psychologie clinique*. Paris : Dunod.

Block, J.H., Block, J., Morriison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development* (52) 965-974.

Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjonctures. *Child Development* (54)1335-1354.

Boimare S., Mathieu M., Privat P. (1997). *L'enfant et sa famille : entre pédagogie et psychanalyse*. Paris : Erès Editions.

Bolsterli, M. & Maulini, O. (sous la direction de). (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Bouissou, C. & Bergonnier Dupuy, G. (2001). *Pratiques éducatives et construction par l'enfant d'un rapport à soi et à autrui*. Actes du VIIème congrès de l'AIFREF-Québec.

Bouissou, C. & Tap, P. (1998). Education parentale et socialisation de l'enfant : internalité, valorisation et positionnement de soi. *European Journal of Psychology of Education*, vol XIII, n°4, pp. 475-484.

Boukadida, N. (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe. (Etude longitudinale)*. Thèse de Doctorat sous la direction de Jean-Emile Gombert. Université de Rennes 2- Université de Tunis 1.

Boulognini, M., Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Boulton, M.G. (1983). *On being a mother: a study of women with preschool children*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*. VII, 1966, p. 325-347.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bousnina, M. (1991). Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie. *Journal de l'Université de Tunis*, (2), série Géographie, 2T., 210-471.
- Bréchon, P. (sous la direction de). (2000). *Les valeurs des français. Evolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Brossais, E. (2003). *Implication paternelle et rapport à l'apprendre. Le point de vue des enfants de 8-10 ans*. Thèse de Doctorat nouveau régime sous la direction de C. Laterasse, Toulouse : Université de Toulouse II- Le Mirail.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF
- Busfield, J. (1987). Parenting and Parenthood. In G. Cohen (ed). *Social change and the life course*, 67-87. London: Tavistock.
- Camilleri, C. (1973). *Jeunesse, Famille et Développement. Essai sur les changements socio-culturels dans un pays du Tiers Monde*. C.R.E.S.M., C.N.R.S. Aix en Provence.
- Capdevielle-Mougribas, V., De Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherches Qualitatives*. Vol 29 (2), 2010, 134-159.
- Capdevielle-Mougribas, V., De Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M-O., Courtinat, A. (2006). *Rupture de contrat d'apprentissage. Rapport au savoir et à l'apprendre des apprentis professionnels de niveau V. Rapport terminal* commandité par la Chambre régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées. Toulouse.
- Capdevielle-Mougribas, V., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P. (2008). *Diversité et paradoxes des curricula des élèves d'origine populaire exclus de l'enseignement général*. Actes du colloque de Sociologie de l'éducation « ce que l'école fait aux individus ». Nantes. 16 et 17 juin 2008.
- Capdevielle-Mougribas, V. & Prêteur, Y. (2011). Lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification : mythes et réalités de la formation initiale de niveau V. in *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*. (A Paraitre).

Castelain-Meunier, C. (2001a). La complexité contemporaine de la répartition et de la prise en charge des places parentales. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.) *La Problématique Parentale*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Castelain-Meunier, C. (2001b). Paternité, virilité et identité. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.) *La Problématique Parentale*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Castellan, J., Siegel, S. (1988). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education.

Charlot, B. (1977). Le savoir, statut épistémologique, social et pédagogique. *Education permanente*. 39-40, 45-60.

Charlot, B. (1981). Pratiques sociales et rapport social au savoir. *Dialogue*. 39, 32-34.

Charlot, B. (1985). Echec scolaire et rapport social au savoir. *Cibles*, 9. 27-30.

Charlot, B. (1994). « C'est la rude et dure loi de la vie ». Contradictions sociales, ébranlements identitaires et fractures épistémiques dans l'école d'aujourd'hui. *Empan*, (15), septembre 1994.

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.

Charlot, B., (2001) La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques, in B. Charlot. *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, p. 5-24.

Charlot, B., (2001) *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1999). Zep et pédagogie de la réussite. *Ville, école, intégration*, (117), 16-27.

Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.

Chiland, C. (1989). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : PUF.

Clake-Stewart, K.A. & Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. In Schulman, L.S. (Ed.) *Review of research in Education* (pp. 47-119). Itaska, IL : F.E. Peacock Publishers.

Clark, R.M. (1983). *Family life and school achievement. Why poor black children succeed or fail*. Chicago: The University of Chicago Press Books.

Claudio Carneiro, M. (2010). Extrait du cours : Crise et cycle de vie. La Coparentalité. Formation aux interventions et thérapies familiales systémiques & Certificat systémique FCU.

Centre d'enseignement post-universitaire pour la spécialisation en psychiatrie et psychothérapie. Année 2009-2010.

*Code du Statut personnel.* (2001). Tunis : Publication de l'Imprimerie officielle de la République Tunisienne.

Constans, S., De Léonardis, M. (2003). Co-construction of the representations of intelligence between mother and daughter : developmental and differential approaches. *European Journal of Psychology of Education.* 18 (4), 369-387.

Constans, S., De Léonardis, M., & Fillias, F. (2003). Les représentations sociales de l'intelligence. Etude comparative chez des mères et des filles issues de milieux socioculturels contrastés. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale,* 57, 9-22.

Cook-Gumperez, J. (1973). *Social control and socialization : A study of class differences in the language of maternal control.* London : Routledge & Kegan Paul.

Corak, M. (2004). *Les enfants pauvres deviennent-ils des adultes pauvres ? Les enseignements pour les politiques publiques pour une comparaison internationale.* Acte du colloque : Le devenir des enfants de familles défavorisées en France. CERC, 1<sup>er</sup> avril 2004.

Courbage, Y. & Todd, E. (2007). *Le rendez vous des civilisations.* Paris : Le Seuil.

Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés.* Thèse de doctorat, nouveau régime sous la direction de Myriam de Léonardis. Université de Toulouse-II-Le Mirail.

Courtinat-Camps, A. ; Prêteur, Y. (2011). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre filles et garçons. In *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires* (p 91-105). Ramonville st-Agne : Eres.

Cross, K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Crowley, K., Callanan, M.A., Tenenbaum, H.R., Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science,* 12 (3), 258-261.

Cummings, E.M., Schermerhorn, A.C., Davies, P.T., Goeke-Morey, M.C. & Cummmings, J.S. (2006). Inter-parental discord and child adjustment of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development.* (77), 132-152.

De Léonardis, M. (2004). Introduction. *Pratiques Psychologiques,* Vol. 10, (2), 89-92.

De Léonardis, M. (2006). Influence de la composition de la fratrie sur les pratiques éducatives parentales déclarées et sur la représentation de l'éducation chez les préadolescents. *Psychologie Française.* (51), 155-170.

De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V : Entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2006. Vol. 35, no1, 5-27.

De Léonardis, M., Féchant, H., Prêteur, Y (2005), Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue Française de Pédagogie*. N°151, 47-59.

De Léonardis, M., Rouyer, V., Féchant-Pitavy, H., Zaouche-Gaudron, C., Prêteur, Y. (2003). *L'enfant dans le lien social : Perspectives de la psychologie du développement*. Toulouse : Eres.

Demeersman, A. (1967). *La Famille Tunisienne et les temps nouveaux*. Tunis : M.T.E. 2<sup>ème</sup> édition, 1973.

De Queiroz, J.M. & Ziolkovski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan Université.

De Singly, F. (1996). *Le Soi, le Couple et la Famille*. Paris : l'Harmattan.

Deslandes, R., Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et Francophonie*, Volume XXXII : 1. Printemps 2004.

Devault, A., Milcent, M-P., Ouellet, F., Laurin, I., Jauron, M. & Lacharité, C. (2008). Life Stories of Young Fathers in Contexts of vulnerability. *Fathering*, 6 (3), 226-248.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF.

Doise, W. Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interédition.

Doise, W. Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie De l'expérience*. Paris : Seuil.

Dufrenne, M. (1953). *La Personnalité de Base*. Paris : PUF.

Durning, P. (1988). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris : Mire/ Matrice.

Durning, P. (1995). *Education familiale : Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Félix Alcan.

Durkheim, E. (1975). *Eléments d'une théorie sociale*. Paris : Les Editions de Minuit.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan.

Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.

- Duru-Bellat, M. (2005). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- Edler, J.H. (1974). *Children of great depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Pallas, A.M., Cadigan, D. (1987). The Emergent academic self-image of first graders: its response to social structure. *Child Development*, 58, p. 1190-1206.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed). *The handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Esparbés-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2004). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire : incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*. Rapport final. Paris : Commissariat général au Plan.
- Féchant, H., De Léonardis, M. (2006). Influence de la fratrie sur les pratiques éducatives parentales et sur la représentation de l'éducation chez les préadolescents. *Psychologie Française*. 51. 155-170.
- Ferchiou, S. (sous la direction de). (1992). *Hassab wa nassab. Parentalité, alliance et patrimoine en Tunisie*. Paris. CNRS.
- Ferrand, M. (1998). Pouvoirs des mères, droits des pères : la parentalité d'aujourd'hui. In Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 2. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Fine, A. (1998). Transmissions et relations entre générations. In Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Fine, A., Laterrasse, C., Prêteur, Y. (1998). *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 2. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. (1998). *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Fivaz-depeursinge E. (2003). L'alliance coparentale et le développement affectif de l'enfant dans le triangle primaire, *Thérapie familiale* 2003/3, Vol. 24, 267-273.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*. 81, 31-42.
- Florin, A., Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école*. Paris : PUR.
- Fortin, A. (1994). *Mesure de la justification de la violence envers l'enfant. Rapport final de recherche*. Subvention CQRS. Montréal : Département de psychologie. Université de Montréal.

- Foucault (1975), *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Frascarolo, F. (2001a). Ancrage pour la paternité. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.) *La Problématique parentale*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Freeberg, N.E. et Payne, D.T. (1967). Parental influences on cognitive development in early childhood. *Child Development*, 38 (1), pp-65-87.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1912). *Totem et Tabou*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Traduction en Français. Métapsychologie, coll. Idées. Paris : PUF, 1968.
- Freud, S. (1981). *Essais de Psychanalyse : « Psychologie des foules et analyse du moi »*. Traduction en Français. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Garric, N., Capdevielle-Mougnibas, V. (2009). La variation comme principe d'exploration de corpus : Intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de discours. *Corpus* (8), « Corpus de textes, textes en corpus », 2009, 105-128.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gayet, D. (1995). Dissonance éducative. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 5,(2), 25-42.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris: Armand Colin Edition.
- Gayet, D. (2000). La justification de la violence envers l'enfant: Un facteur de risque de violence. *Revue Internationale de l'Education Familiale*. Vol 4, no 2, 5-34.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives en milieu populaire*. Université de Paris 10-Nanterre. Séminaire de Mons. 10 décembre 2004.
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (eds.). *Contemporary Theories About the Family*, Vol1. New York: Free Press.
- Gecas, V., Nye, F.I. (1974). Sex and Class differences in parent-child interaction : A test of Kohn's hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, n°36, 742-749.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: the anthropologist as author*. Stanford Junior University.
- Gibello B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Bayard éditions.
- Granié-Gianotti, M-A. (1998). Père ou mère, gauche ou droite : influence sur les représentations éducatives familiales. In Fine, A., Laterrasse, C., Préteur, Y. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 2. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La Recherche Qualitative*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychique. *Revue Française de Pédagogie*. 127, 37-47
- Hatchuel, F. (2004). Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques Psychologiques*. 10, 133-139.
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre et transmettre. Une approche psychanalytique du Rapport au savoir*. Paris : Edition La Découverte.
- Heidegger, M. (1927). *Etre et Temps*. Traduction Vezin. (1986). Paris Gallimard.
- Helali, A. (1988). *Les valeurs familiales véhiculées à travers la presse enfantine arabe*. Acte du colloque les relations interpersonnelles dans la famille maghrébine. Tunis 27-30 octobre 1986.
- Hess, R.D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. In P.D. Mussen (eds.) *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2, New York: Wiley.
- Hess, R.D., Shipman, V.C. (1968). Influences upon early learning: the cognitive environments of urban preschool children. In Hess, R.D. et Bear, R.M. (eds.). *Early Education, Current theory, research and action*. Chicago III: Aldine Publishing Company.
- Hill, N-E. (2002). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness. The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93 (4), pp. 686-697.
- Hind, R.A., Perret-Clermont, A.N., Stivenson-Hinde, J. (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg : DelVal.
- Hoffman, L.W. (1977). Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre sexes. In M. C. Hurtig, M.F. Pichévin (éd), *La Différence des sexes. Questions de psychologie*. Alençon : Editions Tierces, p. 185-213.
- Huet-Gueye, M., de Léonardis, M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie Française*, 52. 183-197.
- Husserl, E. (1953). *Méditations Cartésiennes*. Traduction G. Pfeiffer et E. Levina. Paris : Vrin (3<sup>ème</sup> édition).
- Ibn Khaldûn. (1967). *Discours sur l'Histoire Universelle (al Muqaddima)*. Traduction de Vincent Monteil. Beyrouth, Commission internationale pour la traduction des chefs d'œuvres. UNESCO.
- Jacobs, J.N., Kelly, M.L. (2006). Predictors of paternal involvement in childcare in dual-earnert families with young children. *Fathering*, 4 (1) , 23-47.

Jaulin, A. (1998). L'enfant dans la famille selon Aristote. In Fine, A., Laterrasse, C., Prêteur, Y. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 2. Toulouse : Editions universitaires du Sud.

Jodelet, D. (dir.). 1989. *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.

Juranville, A. (1982). La Figure de la Mère chez Virginia Woolf. *Psychanalyse à l'Université*, Vol. 7, n°26.

Kaczynski, K.J., Lindahl, K.M., Malik, N.M. & Laurenceau, J-P. (2006). Marital conflict, maternal and paternal parenting and child adjustment: A test of mediation and moderation. *Journal of Family Psychology*, 20 (2), 199-208.

Kardiner, A. (1939). *L'Individu dans sa société*. Traduit par Prigent T. Paris : Gallimard, 1969.

Karoui, N. (1989). Le couple en Tunisie : du discours à la réalité. *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*. XXVI, N° 98/99, 59-79.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris : Nathan. Collections 128.

Kellerhals, J., Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Kellerhals, J., Perrin, J.F., Steinauer-Cresson, G., Voneche, L. & Wirth, G. (1982). *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*. Lausanne : Edition Favre.

Kellerhals, J. Valente, L. (1986). Interactions familiales et styles de contrôle de la déviance. *Déviance et Société*, n°10 (4), 341-361.

Kelly, A. (1988). Gender Differences in Teachers-Pupils Interactions: A Meta-Synthesis Review. *Research in Education*, (39), 1-24.

Kettani, M. (2009). *Le développement socio-affectif des jeunes enfants en situation de précarité socio-économique. L'influence de l'engagement paternel sur les conduites intériorisées et extériorisées des enfants de 2 à 6 ans*. Thèse de Doctorat nouveau régime sous la direction de Chantal Zaouche-Gaudron. Toulouse : université le Mirail II- Le Mirail.

Klein, M. (1923). *Essais de psychanalyse*. Paris : PUF.

Klein, M. (1959). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF.

Klein, M. (1975). *La psychanalyse des enfants*. Traduit de l'édition anglaise par J. Boulanger. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Presse Universitaire de France.

Kogen, V.L., et Winberger, H.C. (1969). Interactions patterns in disadvantaged families. *Journal of Clinical Psychology*, 25, pp. 347-352.

Kohn, M.L. (1959). Social Class and the Exercise of Parental Authority. *American Sociological Review*, 24 (3), p. 352-386.

- Kohn, M.L. (1969). *Class and Conformity : A study of values*. Georgetown, Ontario : Irwin-Dorsey.
- Kridis, N. (sous la direction de). 2002. *Communication et Famille*. Tunis : Sud Edition.
- Labib, T., Ben Salem, L., Mamlouk, H., Zaim, H. (1996). *La Jeunesse Tunisienne. Interprétations et recommandations*. Enquête nationale sur la jeunesse.
- Lacan, J. (1938). *La Famille : le complexe, facteur concret de la psychologie familiale. Les complexes familiaux en pathologie*. Encyclopédie Française, Tome VIII. Mars 1938.
- Lacan, J. (1958). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. *La Psychanalyse*, 1958, n°4, « les psychoses », p 1-50.
- Lacan, J. (2005). *Des noms-du-père*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lamb, M.E., Roopnarine, J.L. (1979). Peer influences on sex role development in pre-schoolers. *Child Development*, 50, p. 1219-1222.
- Laparra, M., Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques Psychologiques* n° 145/146, juin 2010.
- Larroze-Marracq H., Lescarret O. et Tran Thu H. Rapport au savoir. Rapport au contexte. Que mesure-t-on dans une évaluation psychologique? *Pratiques psychologiques*. (10), 107-117.
- Laterasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Laterasse, C. Alberti, C. (1998). Le père et la mise en échec du savoir. In Fine, A., Laterasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lebovici, S. Soulé, M. (1972). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Le Camus, J. (1989). *Les racines de la Socialité*. Paris : Bayard éditions; Centurion.
- Le Camus, J. (1999). *Le père éducateur du jeune enfant*. Paris : PUF.
- Le Camus, J. (2002). Le lien père-bébé. *Devenir*, 2002/2. Volume 22, 145-167.
- Le Camus, J. (2011). *Un père pour grandir. Essai sur la paternité*. Paris : Robert Laffont.
- Le Camus, J., Labrell, F., Zaouche-Gaudron, C., (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Nathan.
- Le Camus, J., Laterasse, C. (1998). Du père concret au père symbolique. In Fine, A., Laterasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.

- Lehalle H., Mellier D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.
- Lemel, Y., Roudet. (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielle*. Paris : L'Harmattan.
- Le Pape, M-C. (2009). Etre parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*. 2009/4, n° 154. P 88-95.
- Lerner, R.M., Spanier, G.B. (1978). *Child Influences on Marital and Family Interactions. A Life-Span Perspective*. New York: Academic Press.
- Lescarret, O. (1987). *Représentations parentales et conduites verbales chez des enfants de 6 et 9 ans : à propos de l'ambivalence. Conduites et représentations*. XXIème journées de l'APSEF. Toulouse : Privat (61-78).
- Lescarret, O., De Léonardis, M. (1996). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Lescarret, O. De Léonardis, M. Oubrayrie, N. Safont-Mottay, C. (1998). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent. In Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.
- Lescarret, O., Lê Khanh, Ricaud, H. (2000). *Enfances, Cultures, Éducatons. Volume 1. Etudes Vietnamiennes*. Hanoi : Editions Thê Gioi.
- Lescarret, O., Lê Khanh, Ricaud, H. (2000). *Enfances, Cultures, Éducatons. Volume 2. Etudes Vietnamiennes*. Hanoi : Editions Thê Gioi.
- Lescarret, O., Oubrayrie, N. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives. Etude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. *Revue de Recherche en Education*, no 20, 7-25.
- Lescarret, O., Philip, C. (1993). Les systèmes de valeurs parental et scolaire - la régulation du conflit chez l'enfant de quatre ans. *Apprentissage et Socialisation*, volume 16, n° 1 et 2.
- Leyens, J-P. (1979). *Psychologie Sociale*. Bruxelles. Pierre Mardaga.
- Louvet-Schmauss, E. (1994). *Développement des compétences en lecture-écriture chez des enfants de 5 à 7 ans selon les contextes éducatifs familiaux : Une approche comparative franco-allemande*. Thèse de Doctorat nouveau régime sous la co-direction de P. Tap & Y. Prêteur, Toulouse : Université de Toulouse II- Le Mirail.
- Lumnis, M. Stevenson, H.W. (1990). Gender differences in beliefs and achievement : a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 26 (2), 254-263.

- Maccoby, E.E. (1980). *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Barce Jovanovch.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology of sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : les presses de l'université Laval.
- Machard, L. (2003). *Les manquements à l'obligation scolaire. Rapport remis au Ministre Luc Ferry*. Ministère de l'Education Nationale, Paris.
- MacLoyd, V. (1990). The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children : Psychological Distress, Parenting and Socialemotional Development. *Child Development*, (61), 311-346.
- Mac Millan, J. & Schumacher, S. (1989). *Reserch in Education, a conceptual Introduction*. Glenview, Illinois : Scott Foresman Editions.
- Mahfoudh, D. (1994). Traditionalisme et modernisme conjugal dans la famille tunisienne. *Structure familiale et rôles sociaux*. Colloque de l'ISEFC. Tunis : Cérès Editions.
- Mahfoudh-Draoui, D. et al. (2000). *Etude sur la socialisation de l'Enfant dans la famille tunisienne*. Ministère des affaires de la Femme et de la Famille. Dirassét.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Malinowski, B. (1944). *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*. (1968). Traduction française de François Maspero. Collection les Textes à l'appui.
- Malrieu, P. (1963). *La vie affective de l'enfant*. Paris : Editions du Scarabée.
- Malrieu, P. (1967). *Les Emotions et la Personnalité de l'Enfant*. Paris : Librairie Philosophique. Vrin.
- Malrieu, P. (1969). Education familiale et comportements scolaires. *Annales*. Nouvelle série. Tome V- Fascicule 4. Faculté des sciences humaines et sociales de Toulouse. Octobre 1969. *HOMO*, VIII, p 47-69. (Extrait).
- Malrieu, P. (1972). *Psychologie comparative et Art*. Paris : PUF.
- Malrieu, P. (1979, a). Etude critique. Problème de linguistique. *Journal de psychologie Normale et Pathologique*, 2, 219-232.
- Malrieu, P. (1979, b). Aspects de la construction du système des valeurs à l'école primaire. *Revue de Psychologie Appliquée*. Vol 29, (2), 187-196.
- Malrieu, P. (1979, c). La crise de la personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, 3 (3), 1-18.

- Malrieu, P. (1988). La construction des actes de personne. In L. Not (Ed.). *Regards sur la personne* (pp. 95-117). Toulouse : PUM.
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation : Analyse psycho-sociale. *Aprendizagem/Desenvolvimento*, IV (15/16), 9-17. ART.EQ2.M24.
- Malrieu, P. (1996). Préface. In O. Lescarret & M. de Léonardis (Eds). *Séparation des sexes et compétences* (pp. 9-19). Paris : L'Harmattan.
- Malrieu, P. (1999). Dialogue et dialectique dans les subjectivations. *Champs psychosomatiques* (16), 47-63.
- Malrieu, P., Baubion-Broye, A., Hajjar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 163-191). Paris : PUF.
- Malrieu, P. & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds.). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Marry, C. (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, Genre et Société* (11), pp. XX.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- Mayer, R. (2000). *Méthodes de Recherche en intervention sociale*. Québec: Gaétan Morin Editions.
- McHale, J.P., Cowan, P. (Ed). (1996). *Understanding how family-level dynamics affect children's development: studies of two parent families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McHale, J.P., Khazan, I., Erera, P., Rotman, T., De Courcey, W. & McConnell, M. (2002). Coparenting in diverse family systems. In M.H. Bornstein, (Eds). *Handbook of Parenting. Being and becoming a parent*, Vol.3 (pp.75-107). Mahwah : Erlbaum.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF Editeur.
- Melliti, I., Mahfoudh Draoui, D. et al. (Sous la direction de). *Dynamique identitaire et frontières culturelles*. Tunis, UNICEF. 2007.
- Mendel, G. (1992). *La Société n'est pas une famille- De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. La Découverte, coll. « Textes à l'appui : psychanalyse et société ».
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influences de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de Psychologie*, 1987, 40 (382), 933-939.
- Meyerson, I. (1947). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin.
- Meyerson, I. (1954). Thèmes nouveaux de psychologie objective : l'histoire, la construction, la structure. *Journal de psychologie*, n°12. 17-18.

- Minuchin, S. (1979). *Famille en thérapie*. Toulouse. Erès.
- Montandon, C. (1997). *L'Education du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches Féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p 7-17.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielle*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N., Blanchard-Laville, C. & Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du Rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset (FR) : éditions Deval.
- Najar, S., Kerrou, M. (2007). *Décision sur scène. Un regard sociologique sur le pouvoir décisionnel des femmes tunisiennes*. Beyrouth : Entreprise Universitaire d'Etudes et de Publications.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.
- Office National de la Famille et de la Population. (2002). *Enquête Tunisienne sur la Santé de la Famille*. Rapport principal 2002. Tunis : les presses de l'ONFP (projet panarabe pour la santé de la famille).
- Office National de la Famille et de la Population. (2006). *Les mutations Socio-démographiques de la Famille Tunisienne. Analyses approfondies des résultats de l'enquête PAFAM*. Tunis : les presses de l'ONFP.
- Office National de la Famille et de la Population. (2006). *La parentalité en question : être père aujourd'hui... Les Cercles de la Population et de la Santé de la Reproduction*. Dossier documentaire n° 5. Mai 2006. Tunis : centre de Documentation, des Archives et des Publications.
- Oubrayrie, N., De Léonardis, M. & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44, (4), 307-317.
- Pagès, M., Bonetti, M., Gaulejac, V. (De). (1979). *L'Emprise de l'organisation*. Paris : PUF.
- Paikoff, R.L., Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-Child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110 (1), 47-66.

- Palacio-Quintin, E. (1989). *Variables de l'environnement familial qui affecte le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible*. Rapport interne du conseil québécois de la recherche sociale.
- Papousek, H. et Papousek, M. (1989). Intuitive parenting: aspects related to educational psychology. *European Journal of Psychology*, 4, 201-210.
- Parke, R.D. & O'Leary, S. (1975). Father-mother-infant interaction in the new-born period: Some feelings, some observations and some unresolved issues. In K. Riegel & J. Meacham (eds.). *The developing individual in a changing world : Social and environmental issues*, vol.2. Mouton: The Hague.
- Parsons, J.E., Adler, T.F., Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs : parental influences. *Child Development*, 53, p. 310-321.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. *Revue didactologie des langues-cultures*. 131, p. 265-273.
- Percheron, A. (1991). La transmission des valeurs. In De Singly, F. (Ed.). (1991). *La Famille: Etat des saviors*. Paris : la Découverte.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : PUF.
- Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Québec : Edisem.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse: Privat.
- Peterson, G. W. & Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization. In M.B. Sussman & S.K. Steinmetz (Eds), *Handbook of marriage and the family*. 471-507. New York : Plenum Press.
- Peterson, G.W., Rollins, B.C. & Thomas, D.L. (1985). Parental influence and adolescent conformity: compliance and internalization. *Youth and Society*, n°16 (4), 397-420.
- Peterson, G.W., Rollins, B.C., Thomas, D.L.& Heaps, L.K. (1982). Social placement of adolescents: sex-role influences on family decisions regarding the careers of outh. *Journal of Marriage and the Family*, n°44, 647-658.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation?* Paris: Denoël.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1958). *De la logique de l'enfant à l'adolescent*. Paris : PUF.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, (32), 15-32.
- Pomerantz, E.M., Dong, W. (2006). Effects of mothers perceptions of children's competence: the moderating role of mother's theories of competence. *Developmental Psychology*, 42 (5), 950-961.

- Pourtois, J.P. (1989). *Les thématiques en éducation familiales*. Bruxelles : De Boeck- Wesmal.
- Pourtois J.P. (1991). *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, n°86, janvier février mars. 69-101.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1991). L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, n°96, juillet août septembre. 87-112.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (2000). *Relation familiale et Résilience*. Paris : l'Harmattan.
- Pourtois, J-P., Desmet, H., Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations*, no1, 2004, p 22-35.
- Prêteur, Y., Ben Fadhel, S.E (1998). Contexte éducatif sociofamilial et acquisition de l'écrit en classe d'adaptation. *La psychiatrie de l'Enfant*, XLI, (2), 579-614.
- Prêteur, Y., Constans, S., Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*. 10. 119-132.
- Prêteur, Y., De Léonardis, M. (1995). *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Prêteur, Y., De Léonardis, M. (2002). Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement spécialisé à l'Ecole Primaire. In Laterrasse, C. (2002). *Du Rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : l'Harmattan.
- Prêteur, Y., De Léonardis, M. (2003). Contextes éducatifs familiaux et scolaires, rapport au savoir et valeur de soi chez des enfants de 6-7 ans. In Guillein, A. *L'Enfant dans le lien social. Perspectives de la Psychologie du Développement*. Ramonville : Erès, 2003. 205-210.
- Prêteur, Y., Fondeville, B. (2001). Rapport au savoir et mobilisation scolaire d'enfants scolarisés en première année d'école élémentaire. In B. Ongari (Eds.). *Contextes du développement et facteurs de protection*. Trento : Edizioni 3T. 131-149.
- Prêteur, Y., Hugon, M., Villatte, A. (2009). Expérience scolaire et image de soi chez les enfants de 6-7 ans. Approche différenciée selon les milieux de vie et l'éducation familiale et scolaire. *Psychologie et Education*, no1, 43-45.
- Prêteur, Y., Lescarret, O.& Beaumatin, A. (1992). *Intégration sociale des enfants de 4 à 7 ans. Etude longitudinale (1988-1991)*. Rapport final de recherche. UTM.
- Prêteur, Y., Lescarret O. et De Léonardis M. (1998, a). Family education, child-parent interactions and child development. *European Journal of Psychology of Education*, XIII, (4), 461-474.

Prêteur, Y., Sublet, F. (1995). Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit. *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Prêteur, Y., Vial, B. (1997). Rapport à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1<sup>ère</sup> année du cycle des apprentissages fondamentaux. In C. Barré de Miniac et B. Lété (Eds.). *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck Université.

Prêteur, Y., Vial, B. (1998). Rapport à l'écrit et à l'école des familles et de leurs jeunes enfants. In Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.

Prêteur, Y., Villatte, A. (2008). Rapport à l'école, au savoir et au langage d'enfants scolarisés au cours préparatoire. Colloque RIPSYDEVE. Université de Rouen. 16-17 Mai 2008.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'Analyse des Données*, 8 (2). 187-198.

Reuchlin, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif. In *Milieu et Développement. Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de langue française*. 69-136. Paris : PUF.

Revault d'Allonnes, C. éd. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Ricaud, H. (1998). *Education familiale et socialisation du jeune enfant. Influence de l'implication différenciée du couple parental sur les modalités de résolution des conflits interpersonnels de l'enfant de 3 à 5 ans en milieu scolaire*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Toulouse II Le Mirail.

Ricaud, H. (1998). Implication paternelle différenciée et comportement social du jeune enfant à l'école. In Fine, A., Laterrasse, C., Zaouche-Gaudron, C. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Tome 1. Toulouse : Editions universitaires du Sud.

Robin, M. & Bergonnier-Dupuy, G. (2007). Evolution du regard des chercheurs en psychologie sur le couple et la famille. In G. Bergonnier-Dupuy & M. Robin (Eds). *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles* (pp.19-50). Ramonville Sainte-Agne : Erès.

Rochex, J-Y. (1996). Le Rapport au savoir. In *Construire ses Savoirs, construire sa Citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale.

Rochex, J.Y. (1998). *Le sens de l'Expérience scolaire*. Paris : PUF.

Rochex, J.Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n°2, 339-356.

- Rochex, J.Y. (2002). Entre apprentissages et socialisation : le rapport au savoir. Communication au symposium *De la famille aux savoirs : dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles*. Enjeux conceptuels interdisciplinaires. Timimoun, Algérie.
- Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Revue Psychologique*, vol. 10. 93-106.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rollins, B.C. & Thomas, D.L. (1979). Parental Support, power and control techniques in the socialization of children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (eds). *Contemporary theories about the family: Research-based theories*, vol.1. New York: Free Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1972). *Pygmalion in the Classroom*. New York Holt. Rinehart and Wintston Trad. (1975). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Roussel, L. (1980). Mariages et divorces : contribution à une analyse systématique des modèles matrimoniaux. *Population*, n°6, 1025-1040.
- Rouyer V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., Prêteur, Y. (sous la direction de). (2011). *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires*. Toulouse : Erès Editions.
- Rouyer, V., Devault, A. & Zaouche-Gaudron, C. (2005). Conjugalité et parentalité. In Zaouche-Gaudron (Eds). *Les conditions de vie défavorables influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* (pp. 37-71). Ramonville Saint Agne : Erès (collection Mille et un bébés).
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2008). Attentes, valeurs et mobilisation scolaire des collégiens de troisième. In : E. Loaret, J-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet, et P. Vrignaud (Eds.). « *Perspectives différentielles en psychologie* », *XVIIèmes Journées internationales de Psychologie Différentielle* (pp.501-504). Nanterre, 19-21 septembre 2006, Rennes : PUR.
- Santiago-Delefosse, M. (2001). Intérêt du point de vue développemental de L.S. Vygotsky dans le débat Objectivisme/Subjectivisme en psychologie. *Pratiques psychologiques*. 2001,3, 95-106.
- Santiago-Delefosse, M., Rouan, G. & coll. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Sartre, J.P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin.
- Schmit, G., Rolland, A.C., Jacob, A. (2003). Comment devient-on un « élève suffisamment bon » ? Est-ce un indice fiable d'une bonne santé mentale ? *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 51. 308-315.

- Serbin, L.A., Connor, J.M., Citron, C.C. (1981). Sex-differentiated free play behavior: effects of teacher modeling, location, and gender. *Developmental Psychology*, 17 (5), p. 640-646.
- Sethom, H. (1992). *Pouvoir urbain et paysannerie en Tunisie*. Tunis : Cérès productions. Fondation nationale de la recherche scientifique.
- Sheldon, W.H. (1951). The somatotype, the morphophenotype and the morphogenotype. *Cold Springs Harbor Symposia on quantitative biology*, vol. 15, 373-382.
- Sinclair de Zwart, H. (1977). Etudes comparatives, in *La genèse de la parole*. Paris : PUF.
- Steward, M. et Steward, D. (1973). The observation of anglo-mexican and chinese-american mothers teaching their young sons. *Child Development*, 44, pp. 329-337.
- Taamallah, M. (1986). L'urbanisation, ses conséquences sur les structures socio-démographiques en Tunisie. *Revue Tunisienne des Sciences Sociales*. 23<sup>ème</sup> année. No 84/87.
- Tap, P. (1979). Identité individuelle et personnalisation. Actes du Colloque: *Production et affirmation de l'identité*. Toulouse : Le Privat.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion. Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Tournai : Casterman.
- Tenenbaum, H.R., Leaper, C. (2003). Parent-Child conversations about science: the socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39 (1), 34-47.
- Terrail, J.P. (1995). *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*. Paris : L'Harmattan.
- Terrisse, B. & Trottier, S. (1994). *Attitudes éducatives, origines ethniques et classes sociales*. Communication présentée à la deuxième Biennale de l'éducation et de la formation.
- Tlili, S. (2006). *Trajectoires d'orientation des élèves issus de milieux défavorisés*. Mémoire de Master en Conseil, Information et Orientation Scolaire et Universitaire. Tunis, ISEFC.
- Todd, E. (1983). *La Troisième Planète. Structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris : Seuil.
- Todd, E. (1984). *L'Enfance du monde. Structures familiales et développement*. Paris : Seuil.
- Todd, E. (2011). *Allah n'y est pour rien*. Feuillelet tiré d'une émission de télévision: arrêt sur image. Avril 2011.
- Trucotte, G. & Gaudet, J. (2009). Conditions favorables et obstacles à l'engagement paternel: un bilan des connaissances. In D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Eds). *La paternité au XXIème siècle* (pp. 153-174). Canada : les Presses de l'Université Laval.

Vallet, P. (2003). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation. *Imaginaire et Inconscient*, 9, 109-117.

Van Der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de Recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*. Thèse de doctorat d'état non publiée. Université de Paris V.

Verquerre, R. et al. (1994). Normes d'internalité et attitudes éducatives des parents, normes d'internalité des enfants. In During, P. Pourtois, J-P. (Eds). *Education et famille*. Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Pédagogies en développement ». p. 28-44.

Vial, B., Prêteur, Y. (1997). Education sociofamiliale et développement du rapport à l'écrit et à l'école. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*. (AIFREF), 1, (1), 55-69.

Vial, B., Prêteur, Y. (1997). Projets éducatifs des familles et intégration scolaire en ZEP. *Pratiques Psychologiques*. (SFP), 1, 23-34.

Villate, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et « tout venant »*. Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel. Thèse de doctorat nouveau régime. Sous la direction de Myriam de Léonardis. Université de Toulouse II-Le Mirail.

Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*, n°4, 351-366.

Vygotsky, L.S. (1985, a). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Wallet, J-W. (1994). Styles éducatifs familiaux et adolescents en Algérie et en France. *Enfance*, no 1, 95 à 103.

Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.

Wallon, H. (1952). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, n° 3(4) 73-78.

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, n° 3 (4), 287- 296.

Wallon, H. (1963). Niveaux et fluctuations du Moi. *Enfance*, 1963, n°1-2, 87-97.

Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

West, C. Zimmermann, D.H. (1987). *Doing gender*. In *Gender and Society (Quarterly)*. Beverly Hills/London/New Dehli/ Sage. P. 125-151.

Winnicott, W. D. (1971) ; *Jeu et Réalité*. Traduction Française. Paris : Gallimard, 1975.

Wittgenstein, L. (1989). *Remarques sur la Philosophie de la Psychologie*. Traduction française de G. Granel. Paris : TER.

Working group held in Tunisia. *Responsible parenthood and sex education. November 1969.*  
Ed. Susan Bruke. Londres : IPPF.

Young M. & Wilmott, P. (1973). *The Symmetrical Family.* Harmondsworth : Penguin.

Zaafrane, A. (2002). *Femmes et emploi en Tunisie.* Tunis, CREDIF.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire.* Paris : l'Harmattan.

Zamiti, K. (1988). Rapport père-fils et structure sociale en Tunisie. Pour une anthropologie du silence. Les relations interpersonnelles dans la famille maghrébine. *Cahiers du CERES.* Série Psychologie n° 6, 195-207.

Zaouche-Gaudron, C.(1995). *Analyse des processus de subjectivation et de sexuation à travers la relation père-bébé.* Thèse de doctorat nouveau régime. Université de Toulouse le Mirail.

Zaouche-Gaudron, C. (1998). Le père sur le chemin de la sexuation de l'enfant. In Fine, A., Laterrasse, C., Prêteur, Y. *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire.* Tome 2. Toulouse : Editions universitaires du Sud.

Zaouche-Gaudron, C. (2007). Précarité socio-économique : les pères en risque ? In C. Sellenet (Ed). *Les pères en débat. Regards croisés sur la condition paternelle en France et à l'étranger.* Toulouse : Erès.

Zaouche Gaudron, C. (sous la direction de). (2011). *Précarité et Education Familiale.* Actes du XIIème congrès international de l'AIFREF. Toulouse, avril 2009. Erès.

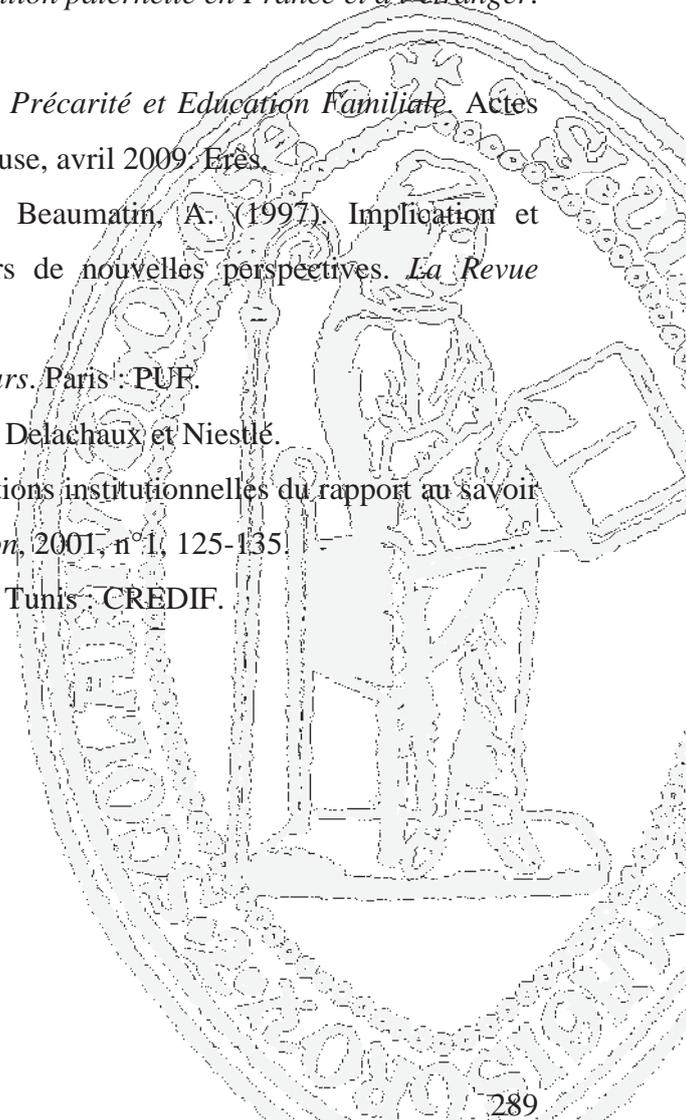
Zaouche-Gaudron, C., Ricaud, H., Granié, M.A., Beaumatin, A. (1997). Implication et différenciation des rôles éducatifs parentaux : Vers de nouvelles perspectives. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 1 (2), 5-26.

Zazzo B. (1993). *Féminin Masculin à l'école et ailleurs.* Paris : PUF.

Zazzo, R. (1974). *L'attachement.* Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Zerbato-Poudou, M-T. (2001). Evolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2001, n°1, 125-135.

Zouari-Bouattour, S. (2002). *Les Femmes en Tunisie.* Tunis : CREDIF.



# ANNEXES

## Annexe 1 : Profils des élèves

Les résultats suivants ont été calculés selon les scores obtenus aux catégories définies et suivant les analyses du logiciel NVIVO. Ils ont permis de définir les profils sur la base desquels reposent les études de cas. Dans un souci de validation de notre démarche d'analyse, ils seront présentés en annexes 1.

### 1.1. PROFILS DE L'EDUCATION FAMILIALE

#### 1.1.1. Alliance co-parentale

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	J	k	l	m	n	o	p
<b>Education</b>																
D'accord	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	1	1	1
Pas d'accord	0	1	3	5	2	1	0	2	1	0	2	0	0	0	0	0
<b>Objectifs éducatifs</b>																
Mêmes objectifs	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Objectifs différents	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Vision de l'enfant</b>																
Différentes visions	0	2	1	2	2	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Même vision	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
<b>Communication dans le couple</b>																
Absence de communication	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0
Présence de communication	2	1	2	1	0	1	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1
<b>Implication du père</b>																
Père impliqué	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Père non impliqué	0	5	0	1	1	1	0	2	2	3	1	5	0	4	1	0

Tableau 1 : Alliance Co-parentale VS discours des parents<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Voir légende des tableaux

### 1.1.2. Valeurs éducatives

	a	b	c	d	e	f	g	h	I	j	k	l	m	n	o	P
Attentes des parents																
Epanouissement de l'enfant	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Pas ou peu de projets	0	0	0	2	2	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Réussite scolaire et professionnelle	1	0	1	0	0	0	0	0	2	2	1	2	0	1	3	0
Objectifs éducatifs																
Autonomie	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Confort matériel	0	0	0	0	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Respect des règles	0	0	1	1	0	0		1	0	0	0	1	0	2	1	0
Stimulation intellectuelle	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	2	0	0	1
Principes éducatifs																
Amour et épanouissement de l'enfant	1	3	0	3	0	1	3	1	0	0	1	2	0	1	0	3
Pas de principes	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Respect des normes sociales	1	0	2	2	2	0	0	0	1	2	2	6	1	1	1	0

Tableau 2 : Valeurs éducatives VS discours des parents<sup>48</sup>

## 1.2. PROFILS DU RAPPORT AU SAVOIR :

### 1.2.1. Figure du rapport au savoir

	Rapport Epistémique	Rapport Externalisé	Rapport Utilitaire
Yacine	13	0	0
Waddah	0	11	0
Nour	7	0	0
Aziz	0	0	9
Jinène	0	6	0
Amani	0	8	1
Achraf	0	0	7
Bébé	0	0	8
Maissa	1	8	0
Alé	10	0	0
Takoua	12	0	0
Rachida	2	6	1
Yassine	1	5	0
Linda	0	5	1
Malek	8	0	0
Maram	1	8	0

Tableau 3 : Modalités des 3 figures du rapport au savoir selon les sujets



<sup>48</sup> Voir légende des tableaux

### 1.2.2. Type de mobilisation scolaire

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	Ra	Sa	SI
Démobilisation	2	1	1	3	2	2	0	1	2	0	0	2	2	4	1	0
Contenus non liés aux apprentissages	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Exigences sociales	2	1	1	3	1	0	0	1	1	0	0	2	2	3	0	0
Mobilisation cognitive	4	2	6	1	1	2	3	2	3	4	3	2	2	1	2	4
Disciplines scolaires	3	0	2	0	0	0	1	1	2	2	0	1	0	0	1	2
Liés aux apprentissages non spécifiés	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	2	1	2	1	0	2
Spécifiques aux apprentissages	1	2	4	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	0
Mobilisation subjective	5	5	4	2	1	3	2	2	1	4	2	1	1	0	7	2
Expressions de choix ou préférences	2	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	2
Expressions de plaisir ou souffrance	3	5	3	1	0	2	2	2	0	3	2	1	1	0	3	0

Tableau 4 : Mobilisation scolaire VS discours des enfants<sup>49</sup>

### 1.2.3. Interactions parents-enfant

	a	b	c	d	E	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	P
Activités avec le parent																
Pas de stimulation intellectuelle	0	0	2	0	3	0	4	2	2	0	0	2	2	1	2	0
Absence d'activités de loisirs	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0	1	1	1	2	0
Pas de suivi scolaire	0	0	2	0	1	0	2	1	2	0	0	1	1	0	0	0
Existence de stimulation intellectuelle	6	2	0	2	0	2	0	0	0	4	4	0	0	2	2	3
Activités de jeux et loisirs	4	1	0	1	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1
Présence de suivi scolaire	2	1	0	1	0	1	0	0	0	3	2	0	0	2	2	2
Perception des attentes des parents vis à vis de l'école																
Apprendre et Etudier	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Pas d'attentes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Réussite scolaire et professionnelle	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	1	1	0
Identification																
Au parent du même sexe	2	0	0	3	1	1	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0
Au parent du sexe opposé	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
Autre que parents	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	2
Aux deux parents	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0

Tableau 5 : Interactions parents / enfants<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Voir légende des tableaux

<sup>50</sup> Voir légende des tableaux

### 1.2.4. Perception du rôle de l'enseignant par l'élève

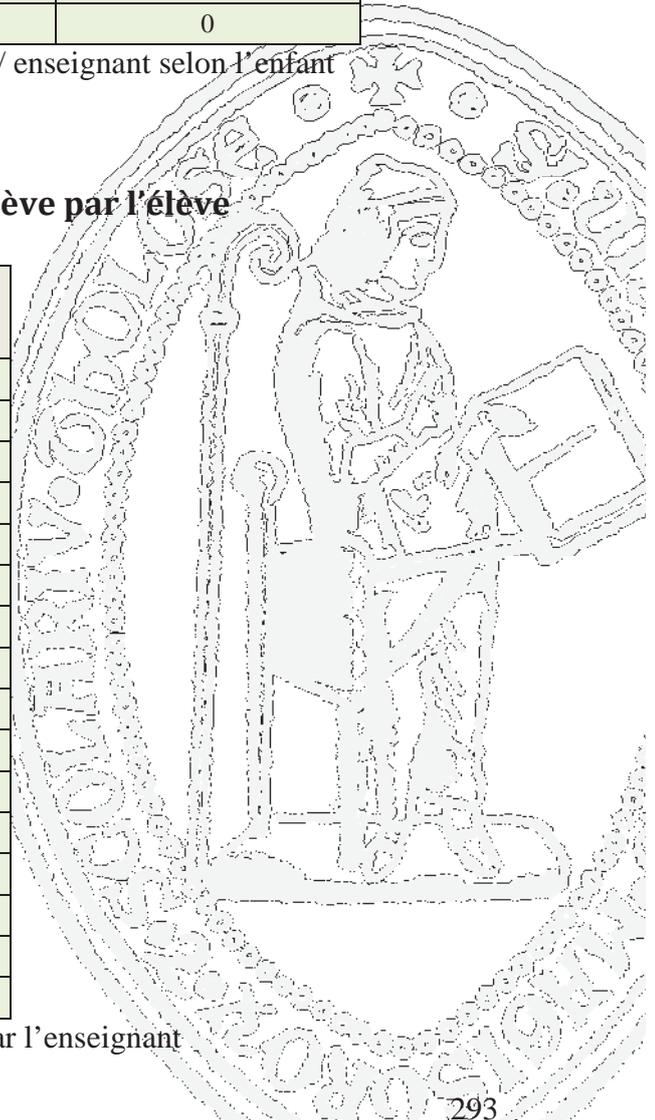
	Fonction liée aux récompenses et punitions (unilatérale)	Ne reconnaît pas la fonction pédagogique (non opérante/aliénante)	Reconnaît la fonction pédagogique (opérante)
Yacine	0	0	1
Waddah	2	1	0
Nour	0	0	2
Aziz	3	1	0
Jinène	0	1	0
Amani	0	2	0
Achraf	2	0	0
Bébé	1	0	0
Maissa	0	1	0
Alé	0	0	1
Takoua	0	0	1
Rachida	2	0	0
Yassine	0	1	0
Linda	2	1	0
Malek	0	0	2
Maram	0	1	0

Tableau 6 : Perception de la relation élèves / enseignant selon l'enfant

### 1.2.5. Perception de la relation enseignant-élève par l'élève

	Relation opérante/ non opérante/ Aliénante	Relation Opérante	Relation Unilatérale
Yacine	0	2	0
Waddah	1	0	0
Nour	0	2	0
Aziz	0	0	2
Jinène	0	0	2
Amani	0	0	2
Achraf	0	0	1
Bébé	0	0	1
Maissa	1	0	0
Alé	0	2	0
Takoua	0	1	0
Rachida	2	0	0
Yassine	3	0	0
Linda	2	0	0
Malek	0	1	0
Maram	0	0	2

Tableau 7 : Perception de la relation élève/ enseignant par l'enseignant



### 1.2.6. Relation parents-enseignant

	Bonne relation- suivi scolaire.	Conflit ou hyper présents parents	Parent peu impliqué -absence de suivi scolaire
Maram	1	0	0
Malek	0	0	2
Linda	1	0	0
Yassine	0	0	2
Rachida	2	0	0
Takoua	2	0	0
Alé	2	0	0
Maissa	0	0	2
Bébé	0	0	2
Achraf	0	0	1
Amani	0	2	0
Jinène	0	0	2
Aziz	0	2	0
Nour	0	0	2
Waddah	0	3	0
Yacine	0	2	0

Tableau 8 : Perception de la relation parents/ enseignant selon l'enseignant

### 1.2.7. Figure du rapport au savoir de l'élève perçu par l'enseignant

	Epistémique	Externalisé	Utilitaire
Maram	0	1	0
Malek	1	0	0
Linda	0	2	0
Yassine	0	1	0
Rachida	1	0	0
Takoua	5	0	0
Alé	1	0	0
Maissa	0	2	0
Bébé	0	0	1
Achraf	0	0	1
Amani	0	2	0
Jinène	0	2	0
Aziz	0	0	3
Nour	3	0	0
Waddah	0	1	0
Yacine	2	0	0

Tableau 9 : Perception du rapport au savoir de l'élève par l'enseignant



## Annexe 2 : Verbatim

### 2.1 ALE

Style éducatif	Caractéristiques	Verbatim
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents communiquent entre eux</p> <p>Les parents sont d'accord sur l'éducation d'Alé</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont la même vision de l'enfant</p> <p>Le père est peu impliqué dans l'éducation d'Alé</p>	<p>« bien entendu, nous communiquons entre nous »</p> <p>« en règle générale, nous sommes d'accord ; mais il nous arrive de ne pas être d'accord sur la manière de le punir par exemple »</p> <p>« nous avons les mêmes objectifs pour les enfants »</p> <p>« on le voit de la même manière »</p> <p>« c'est moi qui m'occupe de tout, c'est moi qui fait l'accompagnement scolaire et c'est moi qui gère »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales</p> <p>Les objectifs éducatifs sont la stimulation intellectuelle et l'épanouissement d'Alé</p> <p>Leurs perspectives pour Alé sont la réussite scolaire et professionnelle</p>	<p>« l'éducation doit reposer sur des bases solides comme la religion. l'enfant doit s'y référer dans son comportements et ses relations avec les autres »</p> <p>« acquérir des connaissances est l'objectif principal, l'objectif n'est pas d'avoir des récompenses ou des bonnes notes » ; « je veux aussi qu'il joue et qu'il s'amuse comme tous les enfants, je crois beaucoup en l'importance du jeu et pas uniquement les études »</p> <p>« je veux qu'il étudie, qu'il soit brillant » ; « je veux qu'il fasse un travail plutôt intellectuel plus tard »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Analyse des histoires à compléter</p> <p>Perçoit une éducation stricte où il y a une place pour les explications et les négociations</p> <p>La mère est perçue comme principal agent éducateur</p> <p>Alé se révolte contre l'autorité parentale et fait savoir quand il n'est pas d'accord</p>	<p>« ils lui ont dit : il faut dormir, sinon, demain tu vas te réveiller fatigué et tu ne seras pas en forme en classe »</p> <p>« elle l'a puni dans sa chambre et ne l'a pas laissé jouer »</p> <p>« alors, il s'est énervé, il n'était pas d'accord avec ses parents » ; « il a cassé le jouet et le chef du magasin a enfermé son père en prison »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EPISTEMIQUE : Alé s'auto-évalue très positivement</p> <p>Apprendre c'est s'approprier des objets intellectuels ;</p> <p>Le rapport à l'apprendre passe par un processus d'objectivation – dénomination du savoir</p> <p>Les enjeux de l'école sont maîtrisés</p> <p>Apprendre et travailler, signifie développer des stratégies d'apprentissage</p>	<p>« je suis chef de groupe, c'est parce que je suis un bon élève et que j'aide mes camarades, je les corrige quand ils se trompent »</p> <p>« je veux apprendre les mathématiques et savoir compter » ; « j'aime l'école parce que je peux apprendre beaucoup de choses comme les sciences et les mathématiques »</p> <p>« l'école, ça sert à étudier et à apprendre des choses »</p> <p>« ce que j'aime, c'est que je peux travailler tout seul » ; « je fais des exercices tout seul à la maison et quand je finis un cahier d'exercices, je peux passer au suivant »</p>

<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus liés aux apprentissages et de disciplines scolaires</p> <p><u>Mobilisation subjective</u> : expression de plaisir</p>	<p>« je veux apprendre les mathématiques et les sciences »</p> <p>« j'aime travailler mes exercices »</p> <p>« j'ai déjà 5 bons points, je suis très content »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> :</p> <p>Stimulation intellectuelle : activités de loisirs pratiquées avec Alé et accompagnement scolaire régulier</p> <p>Perception des attentes des parents : apprendre et étudier</p> <p>Identification : autre que parents</p> <p><u>Dyade élève/enseignant</u> :</p> <p>Alé reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p>L'enseignant qualifie sa relation avec Alé d'opérante</p> <p><u>Dyade enseignant/parents</u> :</p> <p>Bonne relation entre les parents et l'enseignant – accompagnement scolaire</p>	<p>« je fais du karaté en dehors de l'école, c'est maman qui m'y emmène »</p> <p>« c'est ma mère qui m'aide à faire mes devoirs, je travaille à la maison et des fois, je fais « des pauses » et je joue avec l'ordinateur »</p> <p>« papa et maman, ils veulent que j'étudie bien en classe »</p> <p>« je ressemble à mon oncle Ammar »</p> <p>« le maître nous donne des exercices et après, nous on doit les faire mais il faut les faire tout seul »</p> <p>« j'ai une très bonne relation avec Alé, il est très intelligent et très mûr pour son âge »</p> <p>« il existe un suivi régulier et une collaboration très riche entre les parents et l'école. ceux-ci s'intéressent beaucoup à la scolarité de leur fils »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	Excellents résultats.	

## 2.2. YACINE

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b>	STIMULANT	
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents communiquent entre eux</p> <p>Les parents sont d'accord sur l'éducation de Yacine</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont la même vision de leur enfant</p> <p>Le père est impliqué dans l'éducation de Yacine</p>	<p>« oui, nous discutons régulièrement, nous prenons les décisions ensemble »</p> <p>« nous sommes d'accord, quand son père le punit et que je ne suis pas d'accord, je ne dis rien devant lui et on en discute après »</p> <p>« nous voulons que notre garçon soit bien éduqué et sage »</p> <p>« nous portons sur lui le même regard »</p> <p>« son père est très impliqué, on s'entraide beaucoup tous les deux »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales, l'amour et l'épanouissement de Yacine</p> <p>Les objectifs éducatifs sont la stimulation intellectuelle de Yacine</p> <p>Les projets des parents pour Yacine sont la réussite scolaire et professionnelle et son épanouissement de Yacine</p>	<p>« il faut qu'il y ait une chaleur et une harmonie à la maison, que le climat familial soit bon » ; « il faut aussi qu'il respecte les règles de vie en société »</p> <p>« nous devons lui assurer un suivi scolaire et l'aider à assimiler les informations »</p> <p>« je souhaite qu'il soit cultivé et qu'il réussisse sa vie professionnelle, peu importe ses choix, je les respecterai »</p>

<p><b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b></p>	<p>Analyse des histoires à compléter Perception d'une éducation sévère</p> <p>Désir d'émancipation</p>	<p>« sa mère l'a enfermé dans sa chambre et il n'avait plus le droit de sortir » ; « son papa est très sévère avec lui » ; « la punition de sa maman était très sévère » « il s'est enfuit dans un autre pays et ses parents ne l'ont plus retrouvé » ; « ses parents n'ont pas voulu acheter le jouet, alors il a dit : quand je serai grand, je l'achèterai avec mon propre argent »</p>
<p><b>Rapport au savoir</b></p>	<p>Rapport EPISTEMIQUE: Apprendre, c'est réfléchir et s'éduquer</p> <p>Fait preuve de curiosité et de désir d'apprendre</p> <p>Le rapport à l'apprendre passe par un processus de distanciation</p> <p>Le savoir joue un rôle de médiation dans les projets d'avenir</p> <p>Apprendre signifie pour Yacine développer de véritables stratégies d'apprentissage</p>	<p>« j'aime les études parce que ça te rend intelligent » ; « ce que j'attends de l'école, c'est de devenir intelligent » « je veux apprendre pour devenir intelligent car les gens intelligents, ils connaissent tout ! aussi pour connaître les secrets » « j'apprends à écrire et à composer des mots avec les lettres » ; « j'apprends tout seul avec les idées qui me viennent » « plus tard, je veux devenir ingénieur, parce que j'aime inventer et construire des choses mais il faut que je travaille bien à l'école » « à la maison, je prends le cahier des devoirs et la leçon qu'on a commencé, je la réécrit tout seul »</p>
<p><b>Mobilisation scolaire</b></p>	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus liés aux apprentissages et de disciplines scolaires</p> <p><u>Mobilisation subjective</u> : expression de plaisir</p>	<p>« je veux apprendre toutes les connaissances et aussi l'autodictée »</p> <p>« j'aime tout à l'école » ; « j'aime quand j'apprends les leçons tout seul »</p>
<p><b>Interactions avec le milieu</b></p>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> : Stimulation intellectuelle : activités de loisirs pratiquées avec Yacine et suivi scolaire régulier</p> <p>Perception des attentes des parents : apprendre et étudier</p> <p>Identification : au parent du même sexe</p> <p><u>Dyade élève/enseignant</u> : Yacine reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignante L'enseignante qualifie sa relation avec Yacine d'opérante</p> <p><u>Dyade enseignant/parents</u> : L'enseignante trouve la mère hyper-présente – accompagnement scolaire régulier</p>	<p>« avec mon père, on fait des activités manuelles ensemble, il m'apprend plein de choses » ; « je fais mes devoirs et mes parents m'aident » « mes parents, ils veulent que j'apprenne comme ça, ils m'achètent des livres encore plus « difficiles » et comme ça, je pourrais les lire » « je veux être comme mon père parce qu'il travaille dans la facture de l'eau et moi je veux devenir ingénieur »</p> <p>« la maitresse nous fait la leçon et nous après on écrit sur le cahier » « j'ai une bonne relation avec Yacine, il obéit. quand je demande quelque chose je le fait » « la mère vient tous les jours à l'école surveiller son fils pendant la récréation. il y a suivi scolaire régulier à la maison »</p>
<p><b>Scolarité :</b></p>	<p><u>Résultats scolaires</u> : très bons résultats</p>	

## 2.3. TAKOUA

	Caractéristiques	Verbatim
<b>Style éducatif</b>	STIMULANT	
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents communiquent en cas de problèmes</p> <p>Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation de Takoua</p> <p>Les parents n'ont pas les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont des visions différentes de l'enfant</p> <p>Le père n'est pas impliqué dans l'éducation de Takoua</p>	<p>« je parle à mon mari uniquement quand il a un grand problème auquel je ne peux pas faire face toute seule »</p> <p>« il ne sait pas comment les prendre, quand il crie, il leur fait peur. lui et moi, on est pas souvent d'accord »</p> <p>« mon mari aimerait que les filles apprennent à se débrouiller par elles mêmes et moi je ne veux pas »</p> <p>« il trouve qu'elle est très « molle », qu'elle devrait être plus dégourdie »</p> <p>« il ne m'aide pas, peut être qu'il sait que je m'en occupe très bien seule »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales et l'amour et l'épanouissement de Takoua</p> <p>Les objectifs éducatifs sont la stimulation intellectuelle de Takoua</p> <p>Les projets des parents pour Takoua sont la réussite scolaire et professionnelle et aussi son l'épanouissement</p>	<p>« elle doit respecter ses aînés et elle doit apprendre à ne pas couper la parole aux autres » ; « il faut lui offrir une vie familiale stable et équilibrée »</p> <p>« je dois lui inculquer le désir d'apprendre, je lui parle beaucoup de la vie et je lui donne des conseils »</p> <p>« je sens qu'elle a de l'ambition, si elle veut faire quelque chose, elle peut y arriver » ; « elle veut être médecin, cardiologue et j'aimerais qu'elle y arrive »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Analyse des histoires à compléter :</p> <p>Perception de pratiques éducatives basées sur le dialogue</p> <p>Takoua donne du sens aux décisions parentales et comprend le sens des punitions</p>	<p>« ses parents lui ont expliqué qu'il valait mieux acheter autre chose qui lui serait plus bénéfique alors elle a compris »</p> <p>« sa mère l'a punie et lui a expliqué que sa sœur était encore petite et qu'elle ne savait pas « partager » ses jouets »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EPISTEMIQUE :</p> <p>Identifie les fonctions socioculturelles de l'école</p> <p>Apprendre signifie développer de véritables stratégies d'apprentissage</p> <p>Le savoir joue un rôle de médiation dans les projets d'avenir</p> <p>Takoua montre une grande curiosité et un désir d'apprendre</p> <p>Apprendre, c'est être capable de dépasser ses difficultés.</p> <p>Takoua s'auto-évalue positivement</p> <p>Apprendre, c'est s'approprier des objets-savoir</p>	<p>« aller à l'école va me permettre de réussir dans la vie grâce à tout ce que j'aurai appris »</p> <p>« j'apprends comment faire pour composer un mot »</p> <p>« je veux apprendre de nouvelles leçons et des choses nouvelles »</p> <p>« j'apprends à dépasser mes difficultés même quand les leçons sont difficiles »</p> <p>« je travaille très bien à l'école et la maitresse ne m'a jamais grondée »</p> <p>« je veux m'enrichir de ce que j'apprends, de toutes les connaissances »</p>

<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés</p> <p><u>Mobilisation subjective</u> : expression de plaisir</p>	<p>« j'apprends de nouvelles connaissances et de nouvelles leçons » ; « j'apprends à composer un mot à partir des lettres »</p> <p>« j'aime tout à l'école, il n'y a rien qui ne me plaise pas »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> :</p> <p>Stimulation intellectuelle : activités pratiquées avec Takoua et suivi scolaire régulier</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Identification : au parent du même sexe</p> <p><u>Dyade élève/enseignant</u> :</p> <p>Takoua reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p>L'enseignant qualifie sa relation avec Takoua d'opérante</p> <p><u>Dyade enseignant/parent</u> :</p> <p>Il existe une excellente relation entre l'enseignant et les parents</p>	<p>« à la maison, je lis des livres avec maman » ; « je sors avec mes parents, ils m'emmènent faire des activités et tout » (Takoua) ; « nous révisons ses devoirs tous les soirs ensemble » (la mère)</p> <p>« mes parents veulent que j'étudie, que je réussisse dans ma vie »</p> <p>« je ressemble beaucoup à ma mère dans le caractère, on est pareilles toutes les deux »</p> <p>« j'étudie les leçons que la maîtresse nous donne » ; « c'est la maîtresse qui nous montre les nouvelles leçons »</p> <p>« ma relation avec Takoua est excellente, c'est une très bonne élève, c'est elle qui dynamise la classe »</p> <p>« la mère s'enquiert des devoirs tous les jours » ; « le suivi scolaire est régulier l'éducation de Takoua est exemplaire »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	<u>Résultats scolaires</u> : Excellents résultats	

## 2.4. MALEK

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b>	STIMULANT	
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents communiquent entre eux</p> <p>Les parents sont d'accord sur l'éducation de Malek</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont la même vision de leur enfant</p> <p>Le père est impliqué dans l'éducation de Malek</p>	<p>« oui, bien sûr nous communiquons tout le temps »</p> <p>« Moi, je suis plutôt stricte. Mon mari est plus souple. » « nous voulons tous les deux lui donner toutes les chances de réussir »</p> <p>« nous avons la même vision »</p> <p>« nous réglons tout ensemble à propos de l'éducation des enfants »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales</p> <p>Les objectifs éducatifs sont le respect des règles</p> <p>Les projets des parents pour Malek sont la réussite scolaire</p>	<p>« je trouve que c'est important que Malek soit bien éduquée, qu'elle sache se comporter avec les autres »</p> <p>« qu'elle soit disciplinée et qu'elle adopte un comportement approprié, c'est important »</p> <p>« nous aimerions qu'elle réussisse dans ses études »</p>

<p><b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b></p>	<p><u>Analyse des histoires à compléter</u> Fait référence aux punitions qu'elle juge justifiées en cas de manquement à la règle</p> <p>Intériorise le système de valeurs parental en consonance avec les valeurs du système scolaire</p> <p>Montre une capacité à dépasser les conflits interpersonnels et affirme son identité singulière</p>	<p>« sa mère l'a punie et l'a enfermée dans sa chambre parce qu'elle n'était pas sage mais elle a compris qu'il ne fallait plus casser les jouets » « elle sait qu'il ne faut pas qu'elle soit trop agitée et depuis qu'elle va à l'école elle est sage et elle fait toujours ses devoirs » « elle est rentrée tard parce qu'elle a rencontré sa copine mais elle a utilisé la ruse pour expliquer son retard »</p>
<p><b>Rapport au savoir</b></p>	<p><u>Rapport EPISTEMIQUE</u> : Aime beaucoup venir à l'école Montre de la curiosité et un désir d'apprendre surtout « des choses nouvelles »</p> <p>Apprendre, s'est s'émanciper et devenir autonome</p> <p>Apprendre, c'est s'approprier le savoir</p> <p>S'auto évalue positivement</p> <p>Le savoir joue un rôle de médiation dans les projets d'avenir</p>	<p>« tous les matins, je veux aller à l'école, j'aime beaucoup quand je viens à l'école » « l'école m'apprend beaucoup de choses nouvelles que moi je ne connais pas encore » « moi, ce que je veux, c'est pouvoir lire les histoires dans les livres toute seule » « je veux apprendre parce que ça permet d'apprendre les nouvelles leçons » « je travaille très bien à l'école et c'est pour ça que j'ai des certificats de réussite » « je veux devenir docteur mais pour ça, je dois bien travailler à l'école »</p>
<p><b>Mobilisation scolaire</b></p>	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus spécifiques aux apprentissages et aux disciplines scolaires</p> <p><u>Mobilisation subjective</u> +++: expression de plaisir, de choix et de préférences</p>	<p>« je veux tout le temps apprendre, et aussi je veux apprendre les mathématiques et la lecture » « je veux apprendre ce qu'il y a dans le livre de français » ; « je veux surtout apprendre les formes géométriques et les lettres » « j'adore les études ! »</p>
<p><b>Interactions avec le milieu</b></p>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> : Présence de Stimulation intellectuelle Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle Identification : autre que parents</p> <p><u>Dyade élève/enseignant</u> : Malek reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant L'enseignant qualifie la relation d'opérante</p> <p><u>Dyade enseignant/parent</u> : D'après l'enseignant les parents sont peu impliqués dans la scolarité de Malek et n'assurent pas le suivi scolaire</p>	<p>« avec mes parents, on discute de ce qui s'est passé à l'école pendant la journée » ; « mes parents m'aident à faire mes devoirs le soir à la maison » « non, je ne ressemble ni à ma mère ni à mon père, moi, je ressemble à ma tante » « le maitre, il m'apprend très bien les leçons et il me sort au tableau » ; « les maitres ne sont pas présents à la maison alors que moi, je veux toujours apprendre les leçons » « Malek a des capacités impressionnantes à dépasser les situations problèmes qu'elle rencontre » ; « elle est très sociable elle s'adapte très bien à la classe » « je vois très rarement les parents de Malek, les parents ne semblent pas intéressés par la scolarité de leur fille »</p>
<p><b>Résultats scolaires</b></p>	<p><u>Résultats scolaires</u> : Excellents résultats</p>	

## 2.5. NOUR

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b> <b>Alliance Co-parentale</b>	<p>LAISSER-FAIRE</p> <p>Les parents communiquent en cas de problèmes</p> <p>Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation de Nour</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont des visions différentes de leur enfant</p> <p>Le père est impliqué dans l'éducation de Nour</p>	<p>« c'est surtout quand il y a un problème, que nous discutons »</p> <p>« on n'est pas d'accord surtout sur le mode de punitions »</p> <p>« nous avons les mêmes objectifs, on veut tous les deux qu'il réussisse »</p> <p>« comme je suis très proche de mon fils, je le connais mieux »</p> <p>« c'est un bon parent, il est impliqué dans l'éducation de ses enfants »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales et l'épanouissement de l'enfant</p> <p>Les objectifs éducatifs sont le respect des règles</p> <p>Les projets des parents pour Nour sont la réussite scolaire et professionnelle</p>	<p>« le plus important c'est qu'il apprenne à respecter les adultes » ; « il faut aussi qu'il se sente bien avec ses deux parents »</p> <p>« il doit apprendre la politesse »</p> <p>« je veux qu'il réussisse ses études et qu'il trouve un bon travail plus tard »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p><u>Analyse des histoires à compléter :</u></p> <p>Perception de pratiques éducatives floues où prédominent les menaces de châtiments corporels</p> <p>Nour comprend qu'il peut influencer sur les décisions de ses parents « qui improvisent » les punitions</p>	<p>« ils ont dit qu'ils allaient le frapper puis lui ont dit de ne pas recommencer » ; « il est rentré très tard à la maison, non sa mère n'a rien dit »</p> <p>« il l'a frappé. il a demandé pardon alors sa mère ne l'a pas puni »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EPISTEMIQUE :</p> <p>Apprendre pour Nour, c'est développer des stratégies d'apprentissage</p> <p>Signifie l'acte d'apprendre dans une approche multidimensionnelle</p> <p>Les fonctions sociales des contenus scolaires sont identifiées</p> <p>Le savoir joue un rôle de médiation dans les projets d'avenir</p>	<p>« je lis la consigne, et après je réponds à la question tout seul et celui qui se trompe corrige, celui qui a juste ne corrige pas »</p> <p>« je lis d'abord la question et après je réponds, comme ça, je comprends mieux et je sais quoi répondre »</p> <p>« j'apprends comment nos os peuvent devenir solides quand on boit du lait »</p> <p>« je veux devenir pilote d'avion, parce que l'avion, il peut voler très haut »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive +++</u> : évocation de contenus spécifiques aux apprentissages et aux disciplines scolaires</p> <p><u>Mobilisation subjective</u> : expression de plaisir, de choix et de préférences</p>	<p>« je veux apprendre des connaissances à propos des plantes et savoir comment la plante meurt quand elle jaunie » ;</p> <p>« je veux apprendre le corps humain »</p> <p>« ce que j'aime le plus c'est apprendre des choses sur les animaux »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> :</p> <p>Pas de Stimulation intellectuelle</p> <p>Absence d'accompagnement scolaire</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Identification : autre que parents</p>	<p>« à la maison, j'aide maman à faire le ménage et c'est tout » ; « on reste à la maison avec papa et maman »</p> <p>« je joue un peu tout seul et après je dessine »</p> <p>« mes parents ils veulent toujours que je ramène de bonnes notes »</p> <p>« je veux être comme mes frères »</p> <p>« non, je ne ressemble pas à mes parents »</p>

	<p><u>Dyade élève/enseignant</u> :</p> <p>Nour reconnaît la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p>L'enseignant qualifie la relation d'opérante</p> <p><u>Dyade enseignant/parent</u> :</p> <p>D'après l'enseignant les parents sont peu impliqués dans la scolarité de Nour et n'assurent pas le suivi scolaire</p>	<p>« l'enseignant, il nous aide toujours, il nous apprend plein de choses »</p> <p>« j'ai une très bonne relation avec Nour, c'est un élève qui a de fortes aptitudes intellectuelles »</p> <p>« les parents ne viennent presque jamais à l'école et ne montrent pas grand intérêt à la scolarité de leur fils »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	<u>Résultats scolaires</u> : Très bons résultats	

## 2.6. ACHRAF

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b>	LAISSER-FAIRE	« quand il se met à pleurer, il nous fait de la peine, alors on lève la punition »
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents communiquent au sujet de leurs enfants</p> <p>Les parents sont d'accord sur l'éducation d'Achraf</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents n'ont pas la même vision de leur enfant</p> <p>Le père est impliqué dans l'éducation d'Achraf</p>	<p>« on parle beaucoup des enfants. Surtout d'Achraf qui est très agité »</p> <p>« on se met toujours d'accord avant de dire quelque chose aux enfants »</p> <p>« on peut dire qu'on a un programme commun pour leur éducation »</p> <p>« mon mari s'inquiète plus pour lui, et moi je lui dit à chaque fois, tu verras comment il va s'améliorer »</p> <p>« oui, dieu merci il est présent et m'aide avec les enfants »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des normes sociales</p> <p>Il n'y a pas d'objectif éducatif spécifique</p> <p>Les parents formulent des projets flous pour l'enfant</p>	<p>« il ne faut pas qu'il mente, quand on lui demande de rester sage, il doit le faire »</p> <p>« qu'est ce que vous voulez dire ? il faut le suivre dans ce qu'il fait »</p> <p>« il doit étudier pour comprendre la vie plus tard et après ça, le choix lui reviendra à lui »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Analyse des histoires à compléter :</p> <p>Les parents sont perçus comme sévères</p> <p>Education incohérente pour l'enfant</p>	« ils l'ont attrapé, ils l'ont frappé mais après, ils lui ont pardonné »
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport UTILITAIRE :</p> <p>Ne donne pas de sens aux apprentissages</p> <p>Les savoirs sont évalués selon ce qu'il va en retirer comme bénéfices ou comme moyen d'éviter des sanctions</p> <p>Référence à des exigences scolaires</p>	<p>« l'école, ça sert pour apprendre les mathématiques, pour qu'après je sache bien compter »</p> <p>« je veux étudier, comme ça, mon maître me fait des compliments »</p> <p>« je dois lever le doigt avant de parler, sinon, le maître se fâche contre moi »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus liés aux disciplines scolaires et évocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés</p> <p><u>Absence de mobilisation centrée sur les apprentissages</u> : évocation de contenus non liés aux apprentissages mais liés aux exigences sociales</p>	<p>« Je veux apprendre à lire et à écrire, en ce moment, je sais un peu lire, pas beaucoup »</p> <p>« ce que j'aime le plus, c'est quand mon maître nous emmène faire du sport »</p> <p>« j'aime la récréation parce que je cours derrière les chats »</p>

<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant</u> :</p> Pas de stimulation intellectuelle : pas d'accompagnement scolaire Perception des attentes des parents : réussite scolaire Identification ambiguë aux deux parents <p><u>Dyade élève/enseignant</u> :</p> Réduit la relation avec l'enseignant aux récompenses et punitions <p>L'enseignant perçoit la relation comme non opérante/aliénante</p> <p>Perception du rapport au savoir d'Achraf par l'enseignant : externalisé</p> <p><u>Dyade enseignant/parent</u> :</p> Parents peu impliqués- absence d'accompagnement scolaire	<p>« quand on lui demande s'il a des devoirs, il dit toujours qu'il n'en a pas » (la mère)  « à la maison, je reste tout seul après je vais dans ma chambre, je joue avec l'ordinateur puis je regarde la télévision »  « mes parents veulent que j'ai des bonnes notes »  « je ressemble à maman, je veux être comme elle plus tard » ; « je veux devenir chauffeur de voiture comme papa »  « j'aime les études surtout quand le maitre me complimente »  « il (Achraf) tente de rentrer dans un processus de séduction avec moi pour éviter les punitions »  « son rapport au savoir est fluctuant, parfois il se montre intéressé et parfois non, ce qui se répercute négativement sur ses résultats scolaires »  « les visites des parents à l'école sont très peu nombreuses, ils ne montrent aucune disposition à collaborer avec moi ou à aider leur fils à la maison »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	<u>Résultats scolaires</u> : Résultats moyens	

## 2.7. AZIZ

	Caractéristiques	Verbatim
Style éducatif	RIGIDE	
Alliance Co-parentale	Les parents communiquent  Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation de Aziz +++  Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs  Les parents ont des visions différentes de leur enfant Le père n'est pas impliqué dans l'éducation d'Aziz	« oui, on discute régulièrement, je l'appelle aussi au téléphone pour parler des enfants » « on n'est pas d'accord sur la manière de l'éduquer » « nous voulons tous les deux qu'il devienne quelqu'un de bien » « moi, je le suis de près et je le connais mieux, alors que lui, qui le voit de loin pense que son fils est un génie » « c'est moi qui m'occupe de tout concernant les enfants »
Valeurs éducatives parentales	Les principes éducatifs reposent sur l'amour et l'épanouissement de l'enfant et le respect des normes sociales L'objectif éducatif est le respect des règles  Les parents formulent des projets flous pour l'enfant	« il doit trouver une chaleur familiale et pratiquer des loisirs » « il doit être calme et concentré, ne pas parler à haute voix et ne pas être insolent » « pour le moment je n'attends rien de lui, j'attends un bon avenir surtout » ; « qu'il fasse droit ou policier »
Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant	Analyse des histoires à compléter : Perception de pratiques éducatives coercitives et incohérentes  Perception de pratiques éducatives sévères (de la part de la mère)	« si elle veut frapper, elle frappe, et si elle ne veut pas, elle ne frappe. c'est comme elle veut » « elle l'a frappé et enfermé dans sa chambre et personne n'avait le droit de lui parler »

Rapport au savoir	<p>Rapport UTILITAIRE : Aziz est mobilisé sur l'école</p> <p>Apprendre, c'est adopter des comportements normatifs</p> <p>Le savoir permet de retirer des bénéfices ou d'éviter des sanctions</p>	<p>« L'école, c'est pour s'agiter, et la maison, c'est pour rester sage. Parce qu'à la maison, maman me frappe quand je m'agite » ; « ce que j'aime le plus à l'école, c'est le maître et aussi mes amis »</p> <p>« quand je suis sage, mon maître ne me punit pas et ma mère non plus » « je ne peux pas être heureux à l'école et faire ce que je veux parce que le maître peut me punir »</p>
Mobilisation scolaire	<p><u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus non spécifiques aux apprentissages</p> <p><u>Absence de mobilisation sur le savoir</u> : étudie pour répondre à des exigences externes (sociales) ++</p>	<p>« je veux apprendre les leçons et tout ce qu'il y a à l'école, je veux l'apprendre »</p> <p>« je veux apprendre à devenir calme à la maison et devenir calme à l'école »</p>
Interactions avec le milieu	<p><u>Dyade parents/enfant</u> : Existence de stimulation intellectuelle : jeux et loisirs et accompagnement scolaire</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite professionnelle Identification : parent du même sexe ++</p> <p><u>Dyade élève/enseignant</u> : Fonction liée aux récompenses et punition (relation unilatérale) ++</p> <p>L'instituteur qualifie sa relation avec Aziz d'unilatérale</p> <p><u>Dyade enseignant/parents</u> : en conflit avec les parents</p>	<p>« mes parents me font sortir et on fait plein de choses ensemble » « je fais mes devoirs avec ma mère tous les soirs et ma sœur vérifie mon cartable » « ils veulent que je puisse travailler quand je serai grand » « plus tard, je veux être comme mon père, devenir policier et jouer au foot comme mon père »</p> <p>« si je ne reste pas sage en classe, mon maître me donne des mauvais points, d'ailleurs, là j'en ai un » « je dois toujours le surveiller car il est très agité » ; « notre relation repose sur la peur de la punition » « la mère d'Aziz ne permet pas que s'installe une bonne relation entre nous. ses visites sont nombreuses mais n'aident pas son fils »</p>
Résultats scolaires	<u>Résultats scolaires</u> : Résultats moyens	

## 2.8. BEHE

	Caractéristiques	Verbatim
Style éducatif	RIGIDE	
Alliance Co-parentale	<p>Les parents ne communiquent pas ++</p> <p>Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation de Béhé</p> <p>Les parents n'ont pas d'objectifs éducatifs clairement formulés</p> <p>Le père est peu impliqué</p>	<p>« son père est très sévère, c'est pour ça que je parle très peu avec lui » ; « on ne peut rien discuter avec lui » « non, on n'est pas d'accord, il est toujours contre moi et moi aussi » « on a les mêmes objectifs, mais à cause des problèmes financiers, on ne peut pas y parvenir » « je gère tout toute seule, des fois leur père intervient »</p>
Valeurs éducatives parentales	<p>Les principes éducatifs reposent sur l'amour et l'épanouissement de l'enfant</p> <p>Il n'y a pas d'objectif éducatif spécifique</p> <p>Les parents formulent des projets flous pour l'enfant</p>	<p>« je voudrais lui offrir des activités de loisir » ; « je veux qu'il soit bien dans sa peau, qu'il s'exprime bien » « qu'il termine comme il est et surtout sur la question des études »</p>

Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant	Analyse des histoires à compléter : Perception de pratiques éducatives rigides : Punitions sévères de la part du père	« il est venu le frapper, il le frappe toujours » « il n'aime pas aller à l'école, il préfère jouer, mais il y va pour éviter d'énerver son père »
Rapport au savoir	Rapport UTILITAIRE : N'accorde pas de sens aux apprentissages  Acquérir un savoir va lui permettre de tirer un bénéfice ou éviter une punition  Confusion entre les normes scolaires et familiales et le savoir	« j'aime les mathématiques parce qu'il y a des chiffres dedans » « j'étudie parce que mon père aime les études de l'école » ; « mon père va m'acheter un cadeau si j'étudie bien, c'est pour ça que je vais à l'école » « papa m'a dit : il faut que tu t'intéresses à tes études » « pour apprendre, je ne dois pas m'agiter et parler avec mes amis »
Mobilisation scolaire	<u>Mobilisation cognitive</u> : évocation de contenus liés aux apprentissages et de disciplines scolaires Ses arguments renvoient à des comportements normatifs fondés sur l'obéissance.	« j'aime étudier les mathématiques et les sciences, mais je n'aime pas la production écrite » « je dois faire mes devoirs sans m'agiter »
Interactions avec le milieu	<u>Dyade parents/enfant</u> : Pas de stimulation intellectuelle Perception des attentes des parents : réussite scolaire  Identification ambiguë  <u>Dyade élève/enseignant</u> : Reconnait la fonction pédagogique de l'enseignante »  L'enseignante qualifie sa relation avec Bébé d'unilatérale <u>Dyade enseignant/parents</u> : Parents peu impliqués- absence d'accompagnement scolaire	« maman me dit toujours: vas faire tes devoirs ! » « mes parents veulent que j'obtienne des certificats de réussite et que j'ai de bonnes notes » « je ressemble un peu à ma mère, surtout au niveau des yeux » ; « plus tard, je veux ressembler à mon frère aîné » « avant je pleurais parce que je ne comprenais pas, mais maintenant ma maîtresse, elle m'a expliqué et je ne pleure plus » « il existe entre nous une relation basée sur le respect et l'obéissance et aussi la confiance mutuelle » « l'accompagnement scolaire est très limité »
Résultats scolaires	<u>Résultats scolaires</u> : Résultats moyens mais en progression	

## 2.9. AMANI

Style éducatif	Caractéristiques	Verbatim
<b>Alliance Co-parentale</b>	COUVEUR Les parents sont d'accord sur l'éducation des enfants Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs Les parents ont une vision différente de leur fille Les parents communiquent régulièrement Le père est impliqué dans l'éducation d'Amani	« on est d'accord sur les principes mais des fois, on n'est pas d'accord comme pour les sorties par exemple » « on veut tous les deux qu'elle soit heureuse et bien éduquée » « on voit la même chose en elle » « on parle des choses qui la concernent » « il s'intéresse beaucoup à ses enfants et il est très impliqué avec moi dans leur éducation »

<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>L'objectif éducatif des parents est le développement de l'autonomie</p> <p>Les principes éducatifs reposent sur l'amour et l'épanouissement d'Amani</p> <p>Peu ou pas de projet</p>	<p>« aujourd'hui dans notre société, l'enfant sage n'est pas un modèle, parce qu'il ne peut pas s'en sortir dans la vie. il doit surtout être éveillé »</p> <p>« il ne faut pas que l'enfant soit perturbé par les problèmes, il doit vivre sa vie d'enfant »</p> <p>« je ne demande pas grand-chose, comme tout le monde, elle ne sera pas un génie. elle n'est pas mieux que les autres. elle peut y arriver mais petit à petit »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Perception de pratiques éducatives laxistes</p> <p>La punition est signifiée comme une perte de l'amour maternel</p> <p>Relation de dépendance affective à la mère</p>	<p>« et après avoir joué, elle est partie toute seule se coucher. ses parents ne lui ont rien dit »</p> <p>« sa mère s'est fâchée contre elle » ; « sa mère n'était pas contente d'elle » « sa mère ne lui a pas donné à manger »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EXTERNALISE :</p> <p>Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés</p> <p>N'identifie pas la fonction pédagogique de l'enseignant</p> <p>Apprendre signifie pour Amani, développer des comportements normatifs</p>	<p>« l'école, ça sert à étudier et après on peut aller en vacances et voir nos amis »</p> <p>« il me donne des photocopies à distribuer »</p> <p>« je dois rester sage en classe pour ne pas fâcher le maître »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive :</u></p> <p>Evocation de contenus spécifiques aux apprentissages</p> <p>Evocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés</p>	<p>« on étudie le calcul et la lecture »</p> <p>« on a appris le plus grand et le plus petit en calcul » ; « et aussi <math>3+3=6</math> »</p> <p>« j'aime quand le maître nous dessine des choses sur le cahier de classe »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant :</u></p> <p>Accompagnement scolaire de la part du père</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Identification ambiguë</p> <p><u>Dyade élève/instituteur :</u></p> <p>Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant (Amani)</p> <p>Relation unilatérale (enseignant)</p> <p><u>Dyade instituteur/parents :</u></p> <p>Conflit ou parents hyper-présents</p>	<p>« mon père m'aide à faire mes devoirs »</p> <p>« mes parents, ils veulent que j'étudie bien à l'école » ; « mon père, il veut que je devienne professeur plus tard, parce que les enfants agités, ils ne deviendront pas des professeurs »</p> <p>« je ressemble un peu à ma mère » ; « je ressemble à mon père dans les yeux » ; « plus tard, je veux ressembler à ma sœur (âgée de 2 ans) »</p> <p>« il (le maître) veut qu'on reste sage, et moi je suis toujours sage »</p> <p>« Amani est très sage et a très peur d'être punie »</p> <p>« le père a voulu m'imposer la manière de me comporter avec sa fille »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	Résultats moyens	

## 2.10. JINENE

	Caractéristiques	Verbatim
<b>Style éducatif</b>	LAISSER-FAIRE	
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation des enfants</p> <p>Les parents ont des objectifs éducatifs différents</p> <p>Les parents ont des visions différentes de Jinène</p> <p>Les parents ne communiquent pas régulièrement à propos de Jinène</p> <p>Le père n'est pas impliqué dans l'éducation de Jinène</p>	<p>« il est très négatif avec ses enfants, il frappe dès qu'ils font quelque chose »</p> <p>« il n'accorde pas d'importance à leur scolarité, contrairement à moi »</p> <p>« non, nous ne portons pas le même regard sur elle »</p> <p>« moi, je dis quelque chose et lui dit le contraire »</p> <p>« il espère qu'ils réussissent leurs études mais il ne fait rien pour les aider ! »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les objectifs éducatifs : fournir une sécurité matérielle à l'enfant</p> <p>Principes éducatifs : respect de la religion</p> <p>Attentes parentales : réussite scolaire et professionnelle</p>	<p>« un enfant ne devrait pas affronter des difficultés financières »</p> <p>« elle doit respecter la religion et être honnête »</p> <p>« je veux qu'elle devienne une lumière. qu'elle réussisse là ou je n'ai pas réussi moi » ; « avec les études, elle y arrivera »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Perception d'une éducation sévère et violente</p> <p>Figure paternelle absente</p> <p>Mère omnipotente</p>	<p>« elle frappe »</p> <p>« elle l'a insultée » ; « elle l'a grondée »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EXTERNALISE :</p> <p>Rapport à l'école mobilisé sur le métier et l'avenir</p> <p>Pas de sens accordé à l'apprentissage</p> <p>Ne maîtrise pas les enjeux de l'école</p>	<p>« les études ça sert pour l'avenir » ;</p> <p>« j'étudie pour « prendre mon avenir » et travailler le plus beau travail »</p> <p>« je ne sais pas à quoi ça sert les études » ;</p> <p>« je ne sais pas pourquoi je vais à l'école »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Absence de mobilisation :</u></p> <p>Evocation de contenus liés à des exigences sociales</p> <p><u>Mobilisation cognitive :</u></p> <p>Evocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés</p>	<p>« j'apprends ce qu'il y a dans les livres de lecture » ; « je fais les exercices dans le livre »</p> <p>« je veux étudier et dessiner »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant :</u></p> <p>Absence de stimulation intellectuelle</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Identification au parent de même sexe</p> <p><u>Dyade élève/enseignant :</u></p> <p>Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant (Jinène)</p> <p>Relation unilatérale (enseignant)</p> <p><u>Dyade enseignant/parents :</u></p> <p>Parents peu impliqués – absence de suivi scolaire</p>	<p>« je l'avais inscrite dans le jardin d'enfant mais j'ai du la retirer à cause de l'argent » ;</p> <p>« elle étudie toute seule, je suis trop déprimée pour l'aider »</p> <p>« mes parents veulent me faire réussir dans mes études »</p> <p>« je ressemble à ma mère » ; « je veux être comme ma mère »</p> <p>(l'enseignant n'apparaît pas dans le discours de Jinène)</p> <p>« elle avait très peur de moi au début de l'année. ça va mieux maintenant, mais elle reste méfiante »</p> <p>« les parents ne réagissent pas à mes recommandations » ; « ils n'aident pas leur fille à faire ses devoirs par exemple »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	Résultats moyens	

## 2.11. LINDA

	Caractéristiques	Verbatim
<b>Style éducatif</b>	COUVEUR	
<b>Alliance Co-parentale</b>	<p>Les parents sont d'accord sur l'éducation des enfants</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont la même vision de Linda</p> <p>Les parents communiquent</p> <p>Le père n'est pas impliqué dans l'éducation de Linda</p>	<p>« nous sommes d'accord entre nous. de toute façon, il me fait confiance ».</p> <p>« nous voulons tout les deux leur donner la meilleure éducation »</p> <p>« oui, nous la voyons de la même façon »</p> <p>« je parle toujours à mon mari, je l'informe de ce qui se passe, mais il ne se montre pas très intéressé »</p> <p>« je m'occupe de tout. s'il y a un problème avec les enfants, mon mari peut me tenir pour responsable »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>L'objectif éducatif est l'amour et l'épanouissement de Linda</p> <p>Les principes éducatifs reposent sur le respect des règles sociales</p> <p>Les attentes des parents sont la réussite scolaire et professionnelle et la socialisation</p>	<p>« il faut qu'elle puisse être heureuse, c'est l'essentiel dans la vie »</p> <p>« je veux qu'elle réussisse à l'école, c'est important pour plus tard, c'est un atout »</p> <p>« Bien sûr j'attends d'elle qu'elle ait de bonnes notes et qu'elle soit bien à l'école »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Perception d'une éducation laxiste avec inexistence de punitions</p> <p>Peur symbolique du Père et de l'enseignante</p> <p>Mère perçue comme principal agent éducateur</p>	<p>« euh... non, elle ne l'a pas punie, elle lui a dit de ne pas recommencer »</p> <p>« elle l'a prévenue que si elle recommençait elle allait le dire à son enseignant »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EXTERNALISE :</p> <p>Les enjeux et les fonctions de l'école ne sont pas maîtrisés</p> <p>Inscrit l'acte d'apprendre dans des comportements normatifs</p> <p>Absence de subjectivation</p> <p>Apprend pour « faire plaisir » à ses parents</p>	<p>« je vais à l'école, euh.. parce que j'aime bien et parce qu'il est bien »</p> <p>« le maître a dit qu'il fallait travailler toute seule »</p> <p>« le maître nous apprend »</p> <p>« je veux apprendre, comme ça mes parents seront contents de moi »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Absence de mobilisation :</u></p> <p>Evocation de motifs non liés aux apprentissages</p> <p><u>Mobilisation cognitive :</u></p> <p>Evocation de contenus liés aux apprentissages non spécifiés</p>	<p>« je veux aller à l'école pour jouer avec mes amis pendant la récréation »</p> <p>« j'apprends tout ce qu'il y a dans le livre de lecture et aussi ce qu'il y a dans les photocopiés que le maître nous donne »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant :</u></p> <p>Absence d'activités de loisirs</p> <p>Présence d'accompagnement scolaire</p> <p>Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Identification au parent du même sexe (++)</p> <p><u>Dyade élève/enseignant :</u></p> <p>Fonction de l'enseignant liée aux récompenses et punitions (Linda)</p> <p>Relation non opérante/ aliénante (enseignant)</p> <p><u>Dyade enseignant/parents :</u></p> <p>Bonne relation et suivi scolaire</p>	<p>« je joue un peu et c'est tout » ; « je reste à la maison, je n'ai pas le droit de sortir »</p> <p>« Ma mère vérifie mon cartable et me fais faire mes devoirs tous les jours »</p> <p>« mes parents m'envoient à l'école pour étudier et pour avoir des certificats de réussite »</p> <p>« je ressemble à maman » ; « plus tard, je veux être comme maman »</p> <p>« je dois travailler seule, parce que sinon, le maître se fâche contre moi »</p> <p>« ma relation avec Linda est très perturbée. elle est très peureuse et n'a pas confiance en elle. »</p> <p>« la mère de Linda suit mes conseils et aide sa fille à la maison »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	Résultats moyens	

## 2.12. MAISSA

	Caractéristiques	Verbatim
<b>Style éducatif</b>	RIGIDE	
<b>Alliance Co-parentale</b>	Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation des enfants  Les parents communiquent Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs  Les parents ont la même vision de leur enfant Le père n'est pas impliqué	« ses punitions sont très sévères et moi, je ne suis pas d'accord, peut être parce que je suis mère » « on discute ensemble, surtout depuis que sa sœur est venue, on fait plus attention » « pour les deux, c'est pareil, on veut qu'ils étudient et deviennent des gens bien » « on la voit de la même manière. De toute façon, elle se comporte de la même manière devant nous » « il me laisse m'occuper de tout ! »
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	Attentes des parents basées sur la réussite scolaire et professionnelle Les objectifs éducatifs sont : fournir un confort matériel et une stimulation intellectuelle Les principes éducatifs reposent sur la norme sociale	« je la vois étudier et travailler » « avant toute chose : les divertissements, pour qu'elle puisse bien travailler ! »  « j'aimerais qu'elle écoute ce qu'on lui dit et qu'elle soit disciplinée, mais le problème, c'est qu'elle n'en fait qu'à sa tête »
<b>Perception des pratiques éducatives parentales</b>	Analyse des histoires à compléter : Perception d'une éducation sévère Image dévalorisée d'elle-même	« ce n'est pas une bonne élève, elle ne fait pas ses devoirs, elle ment car elle préfère jouer plutôt qu'étudier »
<b>Rapport au savoir</b>	Rapport EXTERNALISE : N'accorde pas de sens aux apprentissages Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés Adopte un rapport circulaire à l'école	« je veux apprendre les sciences. Bah, parce que je veux devenir plus grande que mon frère parce qu'il est plus grand que moi ». « je viens à l'école pour apprendre, comme ça, quand je suis à la maison, je prends un livre dans les mains et je ne reste pas à regarder comme ça pour rien »
<b>Mobilisation scolaire</b>	<u>Mobilisation cognitive :</u> Evocation de contenus liés aux disciplines scolaires et aux apprentissages non spécifiés <u>Absence de mobilisation sur le savoir :</u> Evocation de contenus non liés aux apprentissages	« à l'école, j'apprends le calcul, la lecture et les sciences » « je viens à l'école pour jouer avec mes copains »
<b>Interactions avec le milieu</b>	<u>Dyade parents/enfant :</u> Absence de stimulation intellectuelle Absence d'accompagnement scolaire Perception des attentes des parents : réussite scolaire  Identification : au parent du sexe opposé  <u>Dyade élève/enseignant:</u> Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignante Relation non opérante/ aliénante  <u>Dyade enseignant/parent :</u> Parents peu impliqués / absence d'accompagnement scolaire	« je regarde la télévision et si j'ai des devoirs je les fais » « non, mes parents ne m'aident pas parce qu'ils travaillent tout le temps » « mes parents veulent que j'ai de bonnes notes à l'école et que j'obtienne un certificat de réussite ! » « moi, je ressemble à mon père » « la maitresse, elle me dit toujours concentres toi comme tes camarades ! » (Maïssa) « Maïssa recherche constamment de l'affection, on dirait qu'elle en manque » (l'enseignante) « j'ai l'impression qu'il n'y a aucun suivi scolaire à la maison, les parents ne viennent jamais me voir à l'école pour parler »
<b>Résultats scolaires</b>	Résultats moyens/ en difficulté	

## 2.13. RACHIDA

	Caractéristiques	Verbatim
<b>Style éducatif</b> <b>Alliance Co-parentale</b>	RIGIDE Les parents sont d'accord sur l'éducation de Rachida Les parents communiquent à propos des enfants seulement en cas de problèmes  Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs  Les parents ont la même vision de Rachida Le père n'est pas impliqué (++)	« oui, nous sommes d'accord. Vous voulez dire, sur les punitions ? généralement oui. » « rares sont les fois où j'ai besoin de son aide (...) il n'aime pas m'entendre me plaindre à propos des petits problèmes quotidiens » « il veut comme moi que ses enfants soient éduqués et qu'ils deviennent des gens importants » « nous portons sur elle le même regard »  « il me laisse m'occuper de tout toute seule »
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	L'objectif éducatif est le respect des règles  Les principes éducatifs se basent sur le respect des normes sociales (++++)  Les attentes des parents sont la réussite scolaire et professionnelle	« qu'elle respecte les gens » ; « le plus important, c'est la politesse » « le respect et l'entraide, c'est la base de l'éducation » ; « qu'elle soit la meilleure, brillante » ; « elle doit faire quelque chose de spécial, d'extraordinaire, pas comme tout le monde »
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	Perception d'une éducation extrêmement rigide Image de soi dévalorisée	« il la frappe avec des coups de poing et la tue » « il faut que le monde entier la punisse, elle n'est pas sage et ne fait pas ses devoirs ».
<b>Rapport au savoir</b>	Rapport EXTERNALISE: N'accorde pas de sens aux apprentissages  Les fonctions et enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés  Signifie l'acte d'apprendre dans une approche normative	« ce que j'aime à l'école, c'est le grand tableau noir, le cahier de classe et surtout quand la maîtresse nous met un dessin sur le cahier quand l'écriture lui plait » « j'attends de l'école que les vacances d'été arrivent » « je dois bien travailler et pour ça, je ne dois pas bavarder en classe »
<b>Mobilisation scolaire</b>	<u>Absence de mobilisation :</u> Contenus qui évoquent des exigences scolaires <u>Mobilisation cognitive :</u> Evocation de contenus de disciplines scolaires  Evocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés	« je fais tout ce que la maîtresse me dit de faire » « j'ai appris les mathématiques beaucoup et la production écrite un peu » « les mathématiques, la lecture et la vision (elle porte des lunettes) » « j'aime le tableau noir et les cahiers de classes »
<b>Interactions avec le milieu</b>	<u>Dyade parents/enfant :</u> Absence de loisirs Présence d'accompagnement scolaire Perception des attentes des parents : réussite scolaire et professionnelle  Identification : ambiguë	« mes enfants n'ont pas de loisirs, je le sais bien » (la mère) « ma mère m'aide, elle vérifie mes devoirs » « si je n'étudie pas bien, mes parents ne seront pas contents de moi » « je veux être comme papa, maman, ma sœur et mes amis » ; « je ne ressemble pas à ma mère, car je suis plus mate de peau »

	<p><u>Dyade élève/enseignant :</u> Fonction de l'enseignant liée aux récompenses et punitions (Rachida) Relation non opérante/ aliénante</p> <p><u>Dyade enseignant/parents :</u> Bonne relation / accompagnement scolaire</p>	<p>«la maîtresse me frappe parfois quand je ne suis pas sage » « les enseignants nous font apprendre des choses et nous font passer de classe »</p> <p>« Rachida a fait des progrès grâce à une très bonne collaboration entre sa mère et moi et un bon suivi à la maison »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	Résultats moyens. En difficulté au début de l'année mais a fait des progrès depuis.	

## 2.14. WADDAH

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b>	COUVEUR	« j'ai peur d'être une mère trop fusionnelle »
<b>Alliance parentale</b>	<p>Co- Les parents ne sont pas d'accord sur l'éducation des enfants</p> <p>Les parents communiquent à propos de l'enfant</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont des visions différentes de leur enfant</p> <p>Le père n'est pas impliqué dans l'éducation des enfants</p>	<p>« j'ai des réserves par rapport aux décisions de mon époux, nous n'avons pas les mêmes conceptions éducatives » « oui, nous parlons régulièrement » « oui, bien sûr, on voudrait qu'ils réussissent dans la vie »</p> <p>« on ne pose pas le même regard sur lui. Moi, je le vois toujours comme un enfant mais il doit grandir »</p> <p>« leur père ne leur accorde pas beaucoup de temps. je pense qu'il cherche aussi à fuir ses responsabilités »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Attentes des parents basées sur l'épanouissement de l'enfant et la réussite scolaire et professionnelle</p> <p>Les objectifs éducatifs reposent sur une stimulation intellectuelle</p> <p>Les principes éducatifs sont l'amour et l'épanouissement de l'enfant</p>	<p>« je veux qu'il réussisse et fasse ce qu'il veut par la suite. Je ne veux pas influencer son avenir professionnel » « encadrer sa scolarité dans la mesure du possible...parce que lui, veut toujours jouer, il ne comprend pas l'intérêt de l'école »</p> <p>« un équilibre (psychologique et physique), la joie de vivre et l'épanouissement. On essaie de tout leur donner ».</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Analyse des histoires à compléter : La mère fait figure exclusive d'autorité. Le père est absent</p> <p>Waddah n'identifie pas les punitions</p>	<p>« elle l'a frappé et chassé de la maison »</p> <p>« elle l'a puni, euh...je ne sais pas comment »</p> <p>« elle lui a dit de ne plus recommencer »</p>
<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EXTERNALISE: N'accorde pas de sens aux apprentissages</p> <p>Ne saisit pas les enjeux de l'école Le savoir ne joue pas un rôle de médiation dans les projets d'avenir</p>	<p>« je fais des études, euh... pour étudier avec » « les études ça sert à se rappeler des lettres pour ne pas les oublier » « plus tard, je veux travailler pour devenir riche »</p>

<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Mobilisation cognitive :</u> Evocation de contenus spécifiques aux apprentissages</p> <p><u>Absence de mobilisation sur le savoir :</u> Evocation de contenus basés sur une norme sociale</p> <p>Evocation de contenus non liés aux apprentissages</p>	<p>« à l'école, j'apprends le calcul, la lecture et les sciences »</p> <p>« je sors mon livre et toujours je lève le doigt et je commence à étudier »</p> <p>« je reste sage et le maître me donne des bons points »</p> <p>« et aussi personne ne doit copier sur moi »</p> <p>« je viens à l'école pour jouer avec mes copains »</p> <p>« j'aime beaucoup l'école parce qu'il y a un magicien et on étudie et on fait du sport et après on étudie encore une fois »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant :</u> Présence d'accompagnement scolaire Perception des attentes des parents : travailler à l'école et apprendre Identification aux deux parents</p> <p><u>Dyade élève/enseignant :</u> Identifie la fonction de l'enseignant comme étant liée aux récompenses et punitions (Waddah) La relation entre les deux est qualifiée de non opérante/ aliénante (l'enseignant)</p> <p><u>Dyade enseignant/parents :</u> Présence de conflits entre les parents d'une part et l'enseignant et le directeur de l'école d'autre part.</p>	<p>« mon père, il me fait faire des exercices »</p> <p>« mes parents, ils veulent que que je réussisse dans les études »</p> <p>« j'ai peur de me faire virer de l'école, c'est pour ça, quand le maître dit de faire quelque chose, je le fais tout de suite ».</p> <p>« la relation entre le parent et le directeur de l'école est très tendue, ce qui s'est répercuté sur la relation entre le parent et moi » (l'enseignant)</p>
<b>Résultats scolaires</b>	En difficulté scolaire	

## 2.15. MARAM

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif Alliance Co-parentale</b>	<p>LAISSER-FAIRE</p> <p>Les parents sont d'accord sur l'éducation</p> <p>Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs</p> <p>Les parents ont la même vision de leur fille</p> <p>Les parents communiquent</p> <p>Le père est impliqué</p>	<p>« nous sommes complémentaires et nous ne rentrons pas en contradiction l'un avec l'autre »</p> <p>« on porte le même regard sur Maram »</p> <p>« bien sûr que nous communiquons à propos des enfants »</p> <p>« nous nous partageons le travail »</p>
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	<p>Les objectifs éducatifs reposent sur le confort matériel</p> <p>Les principes éducatifs reposent sur l'épanouissement de l'enfant et son confort matériel</p> <p>Les attentes des parents sont l'épanouissement de l'enfant</p>	<p>« il est important de lui fournir les meilleures conditions pour étudier »</p> <p>« il faut lui donner confiance en elle »</p> <p>« l'objectif n'est pas qu'elle travaille mais qu'elle soit cultivée et consciente du monde qui l'entoure »</p>
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	<p>Existence d'une figure paternelle très puissante</p> <p>Perception d'une éducation tantôt laxiste tantôt coercitive</p> <p>Image de soi scolaire dépréciée</p>	<p>« parce que son père, c'est lui le plus fort »</p> <p>« ils ne lui ont rien fait... (silence) elle s'est endormie » ; « ils l'ont frappée » ; « alors elle l'a giflée »</p> <p>« non, elle ne sait pas, elle ne sait pas lire et compter »</p>

<b>Rapport au savoir</b>	Rapport EXTERNALISE: N'accorde pas de sens aux apprentissages Les enjeux de l'école ne sont pas maîtrisés	« la réussite à l'école, ça sert pour les études » ; « j'aime le calcul parce qu'il est beau » ; « les mathématiques ça sert à apprendre à compter jusqu'à 100 »
<b>Mobilisation scolaire</b>	<u>Mobilisation cognitive</u> Evocation de contenus liés aux disciplines scolaires <u>Mobilisation subjective</u> Expression de choix ou préférences	« je vais à l'école pour apprendre le calcul, la lecture et l'écriture » « ce que j'aime le plus c'est le dessin et le coloriage »
<b>Interactions avec le milieu</b>	<u>Dyade parents/enfant</u> : Présence de stimulation intellectuelle : Accompagnement scolaire Attentes des parents perçues par Maram : apprendre et étudier Identification : autre que parents <u>Dyade élève/enseignant</u> : Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignante (Maram) Relation unilatérale (enseignante)  <u>Dyade enseignant/parents</u> : Bonne relation/ accompagnement scolaire	« mon père, il me lit des histoires » « c'est ma mère qui m'aide à faire mes devoirs tous les soirs » « il veulent que j'apprenne et que je grandisse » « je veux ressembler à ma tante, parce que ma tante, elle est très belle » « à l'école il y a la maîtresse, elle a décoré la classe et il y a aussi mes amies » « Maram fait tout ce que je lui demande de faire » ; « mais elle ne participe pas en classe » « il y a un bon suivi scolaire à la maison surtout de la part de la mère »
<b>Résultats scolaires</b>	Bons résultats	

## 2.16. YASSINE

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Verbatim</b>
<b>Style éducatif</b>	COUVEUR	
<b>Alliance Co-parentale</b>	Les parents sont d'accord sur l'éducation de Yassine Les parents ont les mêmes objectifs éducatifs Les parents ont la même vision de leur enfant Les parents communiquent en cas de problèmes Le père n'est pas impliqué dans l'éducation de Yassine	« oui, nous sommes d'accord » « on a les mêmes objectifs »  « on le voit pareil »  « j'essaie de résoudre les problèmes seule et si je n'y arrive pas j'en parle à son père »  « il me laisse m'occuper de tout, c'est moi qui éduque le plus »
<b>Valeurs éducatives parentales</b>	L'objectif éducatif des parents est la stimulation intellectuelle Il n'y a pas de principes sous-jacents à l'éducation de Yassine Les parents ne formulent pas ou peu de projets pour Yassine	« j'essaie de l'aider pour ses études, mais je ne lui mets trop la pression » « tant que c'est un enfant, tant qu'il aime jouer ! » « en ces temps-là les études ne sont plus ce qu'elles étaient... le système n'est pas bien »
<b>Perception des pratiques éducatives parentales par l'enfant</b>	Perception d'une éducation laxiste : absence de punitions ou de règles éducatives  Mère perçue comme principale éducatrice par Yassine	« il s'est agité, puis il s'est réveillé, puis ses parents sont venus, puis c'est tout... je ne sais pas » « sa mère s'est fâchée contre lui » ; « sa mère lui a dit de ne plus refaire ça » ; « sa mère s'est énervée contre lui »

<b>Rapport au savoir</b>	<p>Rapport EXTERNALISE :</p> <p>N'accorde pas de sens aux apprentissages</p> <p>N'identifie pas les fonctions de l'école</p> <p>N'évoque pas de projets d'avenir</p>	<p>« les études, ça sert... toutes les leçons c'est bien, les mathématiques aussi »</p> <p>« j'ai appris les animaux, euh... c'est tout »</p> <p>« l'école, ça sert, euh... parce qu'il est bien »</p> <p>« j'étudie parce que quand je serai grand, je travaillerai dans quelque chose de bien »</p>
<b>Mobilisation scolaire</b>	<p><u>Absence de mobilisation</u></p> <p>Evocation de contenus liés aux exigences sociales</p> <p><u>Mobilisation cognitive :</u></p> <p>Evocation de contenus liés aux apprentissages mais non spécifiés</p>	<p>« j'attends de l'école d'obtenir des certificats de réussite »</p> <p>« j'ai appris les animaux »</p>
<b>Interactions avec le milieu</b>	<p><u>Dyade parents/enfant :</u></p> <p>Absence de stimulation intellectuelle</p> <p>Yassine ne perçoit pas d'attentes particulières de ses parents vis-à-vis de l'école</p> <p>Identification aux deux parents</p> <p><u>Dyade élève/enseignant :</u></p> <p>Ne reconnaît pas la fonction pédagogique de l'enseignant (Yassine)</p> <p>Relation non opérante/ Aliénante</p> <p><u>Dyade enseignant/parents :</u></p> <p>Parents peu impliqués-absence d'accompagnement scolaire</p>	<p>« des fois maman et des fois papa m'aident à faire mes devoirs »</p> <p>« mes parents veulent que j'étudie parce que l'école, il est bien »</p> <p>« je veux ressembler à maman et papa, euh... je ne sais pas, peut être à maman, peut être à papa »</p> <p>(ne fait aucune allusion à l'enseignant)</p> <p>« Yassine a tendance à se replier sur lui-même »</p> <p>« les parents de Yassine portent très peu d'intérêt à la scolarité de leur fils. Le père travaille et la mère ne peut pas l'aider du fait de son faible niveau d'études »</p>
<b>Résultats scolaires</b>	<p>En difficulté</p>	



## Annexe 3 : outils d'investigation

### 3.1. ENQUETE AUPRES DES PARENTS

#### 3.1.1. Questionnaire des données sociodémographiques

Date :

Nom et prénom du parent interviewé :

Prénom de l'enfant :

Date de naissance de l'enfant :

Adresse :

Coordonnées téléphoniques :

#### Caractéristiques du couple parental :

Age des parents :

Mère :

Père :

Situation maritale des parents :

Mariés

Divorcés

Séparés :

#### Composition familiale :

Votre enfant est-il :

Naturel :

Adopté :

Votre enfant a-t-il un jumeau :

Oui :

Non :

Nombre d'enfants issus du couple père-mère de l'enfant :

Si l'enfant a des frères et sœurs, précisez :

Age :

sexe :

Nombres d'enfants issus d'éventuels couples antérieurs :

Côté père :

Côté mère :

#### Formation des parents :

Niveau d'études de la mère :

Diplômes obtenus :

Niveau d'études du père :

Diplômes obtenus :

#### Emploi et conditions de travail actuel des parents :

Statut d'activité de la mère de l'enfant :

Etudiante :

Femme au foyer :

Travail à temps

complet :

Chômage :

Retraitée :

Travail à temps

partiel :

Statut d'activité du père de l'enfant :

Etudiant :

Homme au foyer :

Travail à temps

complet :

Chômage :

Retraité :

Travail à temps

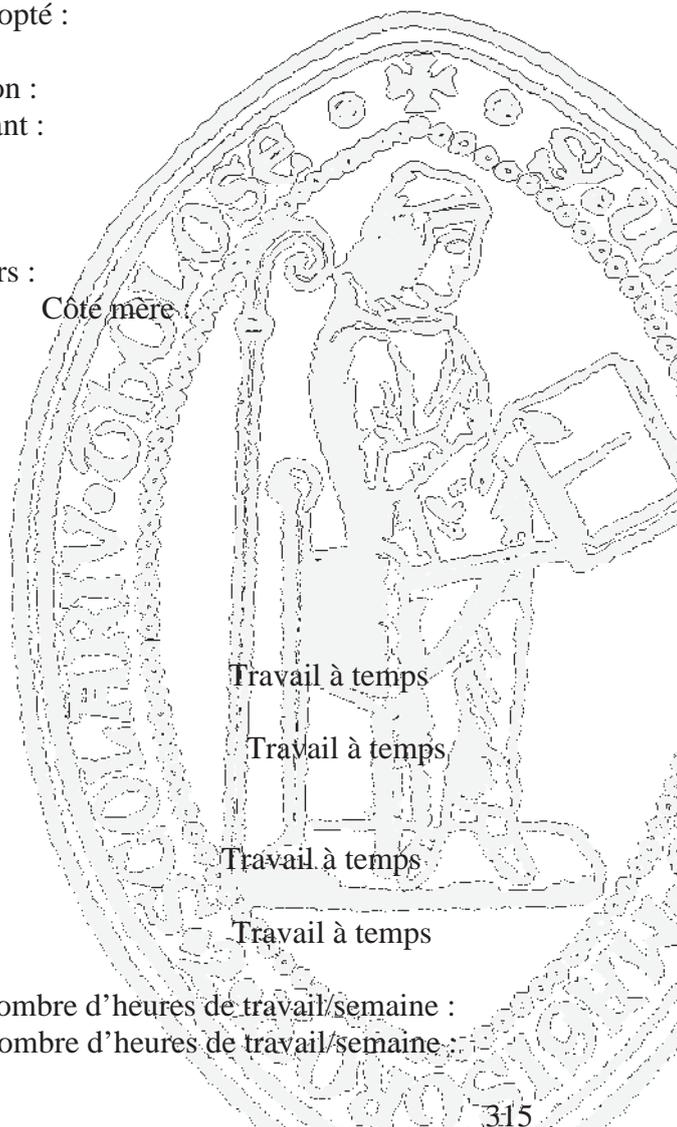
partiel :

Type de contrat de la mère :

nombre d'heures de travail/semaine :

Type de contrat du père :

nombre d'heures de travail/semaine :



### Catégorie socio-professionnelle :

Entourer la catégorie correspondante pour la mère et le père.

Groupe 1 : agriculteurs exploitants

11. Sur petite exploitation                      12. Sur moyenne exploitation                      13. Sur grande exploitation

Groupe 2 : artisans, commerçants, chefs d'entreprise

21. artisans                      22. Commerçants                      23. Chefs d'entreprises de 10 salariés et plus

Groupe 3 : cadres, professionnels intellectuelles supérieures

31. professions libérales                      32. Cadres de la fonction publique

33. professeurs, professions scientifiques                      34. Profession information, art et spectacles

35. cadre administratif, commerciaux d'entreprise                      36. Ingénieur, cadres techniques d'entreprises

Groupe 4 : professions intermédiaires

41. instituteurs                      42. Professions intermédiaires de la santé et du travail social

43. clergé, religieux                      44. Professions intermédiaires administratives de la fonction publique

45. professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises

46. techniciens                      47. Contremaîtres, agents de maîtrise

Groupe 5 : employés

51. employés Civils, agents de service de la fonction publique

52. policiers, militaires                      53. Employés administratifs d'entreprise

54. employés de commerce                      55. Personnels de services directs aux particuliers

Groupe 6 : ouvriers

61. ouvriers qualifiés de type industriel                      62. Ouvriers qualifiés de type artisanal

63. chauffeurs                      64. Ouvriers qualifiés manutention, magasinage,

transports

65. ouvriers non qualifiés de type industriel                      66. Ouvriers non qualifiés de type artisanal

67. ouvriers agricoles

### Caractéristiques du revenu : (par mois)

La mère :

Le père :

Avez-vous contracté un crédit bancaire ?

Comment percevez-vous votre situation financière ?

- Vous vous considérez à l'aise financièrement
- Vous considérez vos revenus suffisants pour répondre aux besoins fondamentaux de votre famille
- Vous vous considérez pauvre
- Vous vous considérez très pauvre

### Conditions de logement :

Êtes-vous :

Propriétaire :

locataire :

hébergé :

Type de logement :

Maison :

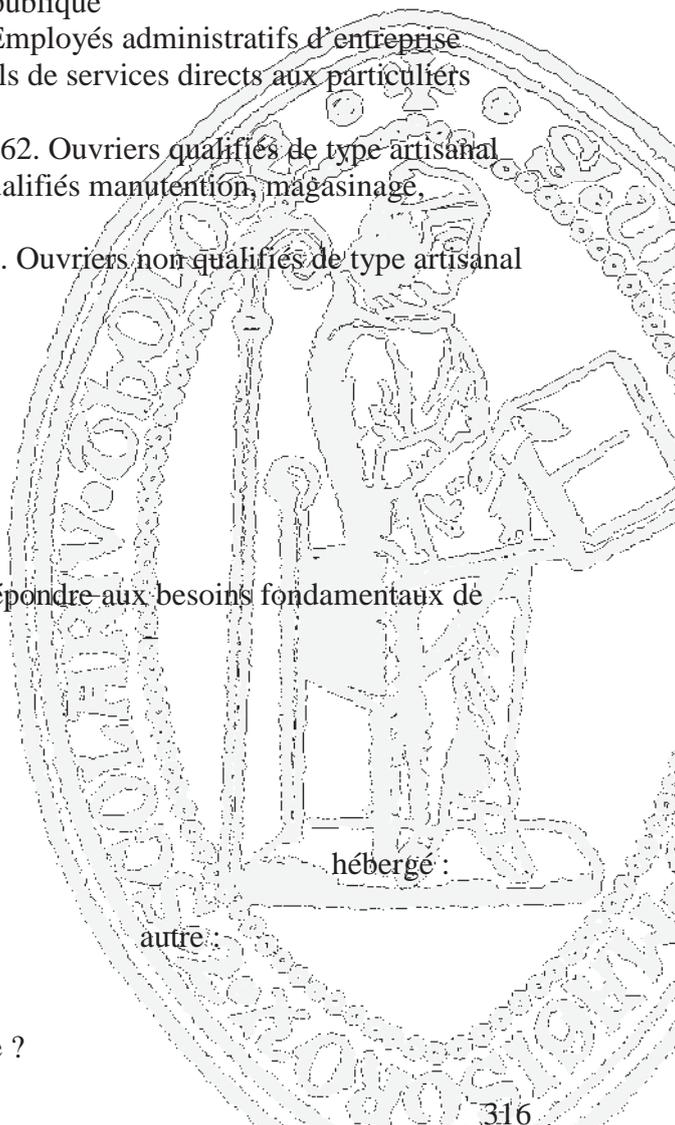
appartement :

autre :

Surface de logement :

Nombre de pièces principales dans le logement :

Depuis combien de temps habitez-vous à cette adresse ?



Nombre de personnes qui vivent habituellement dans le logement :

Nombres d'adultes :

Nombres d'enfants et adolescents :

Total :

**Evénements de vie :**

Au cours des douze derniers mois, vous ou votre famille avez-vous vécu des événements tels que :

Naissances :

décès :

séparations :

accidents :

Maladies :

déménagements :

pertes d'emploi :

**Aspects culturels :**

Nationalité du père :

nationalité de la mère :

**Santé des parents et de l'enfant (à préciser) :**

Couverture sociale ?

Handicap mental ou physique ?

Maladies chroniques ?

Accidents ayant laissé des séquelles ?

Signaler si anxiété, dépression, névrose, dépression, psychose ?

**3.1.2. Questionnaire sur les styles éducatifs**

Les jeux à la maison : où joue habituellement votre enfant ?

- N'importe où dans la maison ou l'appartement
- Uniquement dans les endroits que vous avez fixés
- Il lui arrive avec votre accord de jouer ailleurs qu'aux endroits prévus
- Il ne joue que dans les endroits où vous pouvez le voir

Vous êtes avec votre enfant dans une salle d'attente :

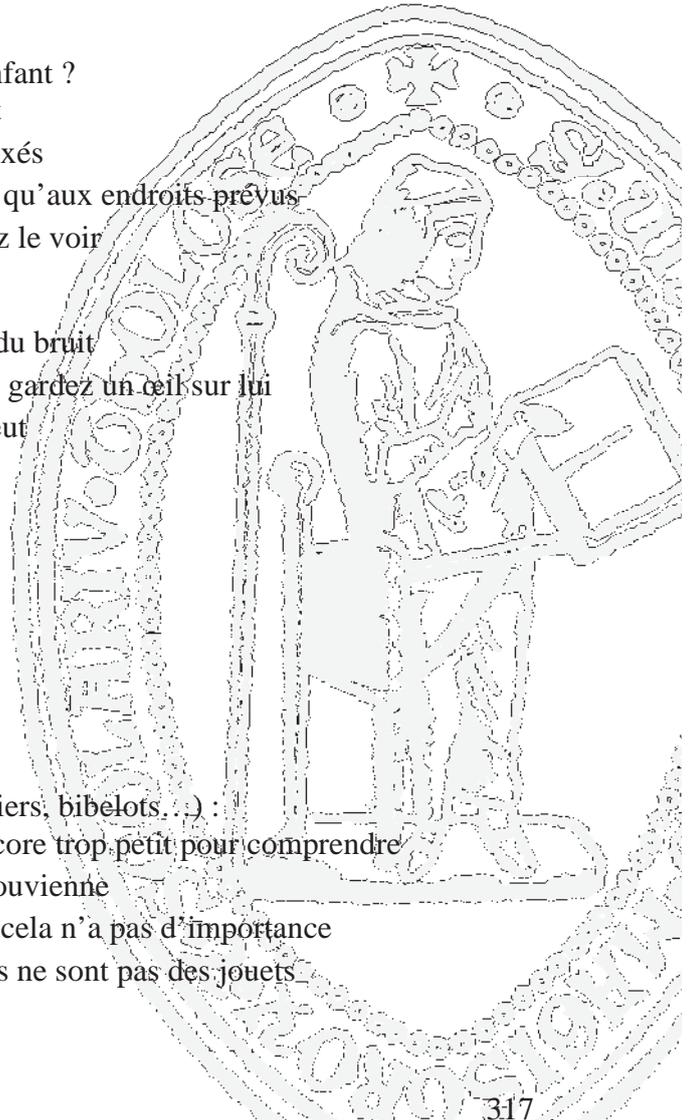
- Vous l'empêchez de toucher à tout et de faire du bruit
- Vous lui rappelez qu'il doit rester sage et vous gardez un œil sur lui
- Vous le laissez se déplacer et agir comme il veut
- Vous le gardez sur vos genoux

Comment faites-vous pour l'habiller le matin ?

- Vous le laissez s'habiller tout seul
- C'est vous qui l'habillez pour aller plus vite
- Vous l'aidez à s'habiller pour lui apprendre
- C'est vous qui l'habillez car il trop petit

Si votre enfant a abimé vos affaires personnelles (papiers, bibelots...):

- Vous ne lui dites rien, considérant qu'il est encore trop petit pour comprendre
- Vous le punissez sévèrement pour qu'il s'en souvienne
- Vous ne lui dites rien car vous considérez que cela n'a pas d'importance
- Vous lui rappelez que vos affaires personnelles ne sont pas des jouets



Selon vous, le jardin d'enfant doit surtout servir :

- A favoriser chez l'enfant des expériences nouvelles
- A offrir pour votre enfant une occasion de fréquenter les autres enfants
- A occuper votre enfant
- A travailler et à se soumettre aux règles de l'école

Vous surprenez votre enfant entrain d'en frapper un autre :

- Vous prenez le vôtre avec vous pour éviter que cela ne dégénère
- Vous l'arrêtez et vous parlez avec les deux enfants
- Vous le laissez se débrouiller avec l'autre
- Vous le punissez

Comment vous faites lorsque votre enfant regarde des livres :

- Vous le laissez les regarder quand il veut et comme il veut
- Vous lui proposez des livres variés. Tantôt vous le laissez regarder tout seul, tantôt vous lisez avec lui.
- Vous tenez à ce que votre enfant regarde des livres précis et vous fixez les moments où il doit le faire
- Vous lui achetez des livres pas trop difficiles et vous profitez de toutes les occasions pour les regarder avec lui

Quand votre enfant est agité :

- Vous veillez à ce qu'il retrouve progressivement son calme
- Vous stoppez assez vite pour éviter que cela dégénère
- Vous ne vous en mêlez pas car il s'arrêtera tout seul
- Vous le prenez dans vos bras pour le calmer

Utilisation d'un couteau pour couper les aliments :

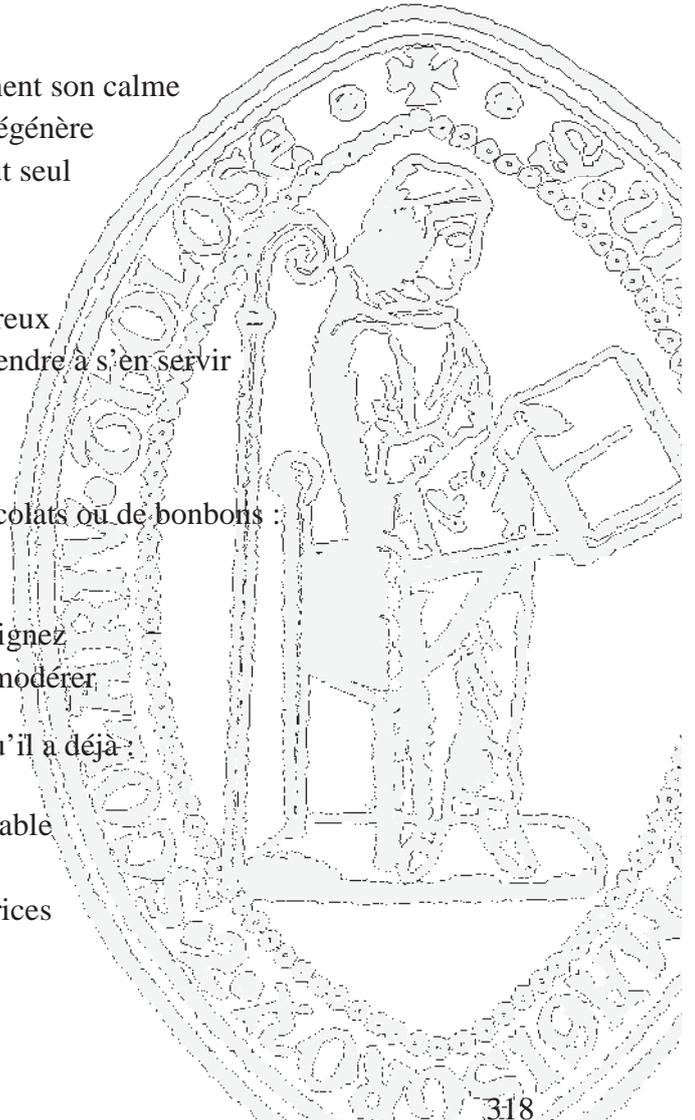
- Vous coupez ses aliments car c'est trop dangereux
- Il peut l'utiliser, sous votre contrôle pour apprendre à s'en servir
- Il utilise un couteau comme il veut
- Il n'a pas le droit de se servir d'un couteau

Si vous surprenez votre enfant qui mange trop de chocolats ou de bonbons :

- Vous le punissez
- Vous considérez que ce n'est pas grave
- Vous pensez qu'il va être malade et vous le soignez
- Vous réagissez en lui expliquant qu'il faut se modérer

Au supermarché, votre enfant veut acheter un jouet qu'il a déjà :

- Vous le lui achetez pour lui faire plaisir
- Vous lui montrez que l'achat n'est pas raisonnable
- Vous lui achetez pour éviter une scène
- Vous refusez car il ne faut pas céder à ses caprices



S'il fait un caprice pour aller au lit à l'heure du coucher :

- Vous lui expliquez pourquoi il doit aller se coucher et vous l'accompagnez
- Vous ne faites pas attention, vous pensez qu'il se calmera tout seul
- Vous le prenez avec vous dans votre chambre
- Vous exigez qu'il se couche et vous le grondez

Votre enfant est invité par des copains voisins :

- Vous le laissez rejoindre les autres enfants quand il veut
- Vous préférez qu'il reste avec vous
- Vous évitez ces situations où vous ne pouvez pas surveiller votre enfant
- Vous favorisez ces rencontres en vous assurant que les conditions en sont satisfaisantes

Comment suivez-vous ce que fait votre enfant à l'école ?

- Vous vous inquiétez tous les jours auprès de la maitresse pour savoir ce qu'il fait et vous l'aidez à se détendre
- Vous tenez à savoir ce qu'il a fait à l'école et vous lui donnez des exercices pour l'entraîner à mieux réussir en classe
- Vous parlez avec lui de sa journée et vous lui proposez chez vous des activités variées
- Vous attendez que votre enfant vous parle de ce qu'il fait à l'école

Si votre enfant fait pipi dans sa culotte :

- Vous le changez sans rien dire
- Vous lui dites que ce n'est pas de sa faute car il est encore petit
- Vous le grondez
- Vous lui demandez ce qui s'est passé

Si la maitresse vous signale que votre enfant chahute, se bat ou désobéit, que faites vous ?

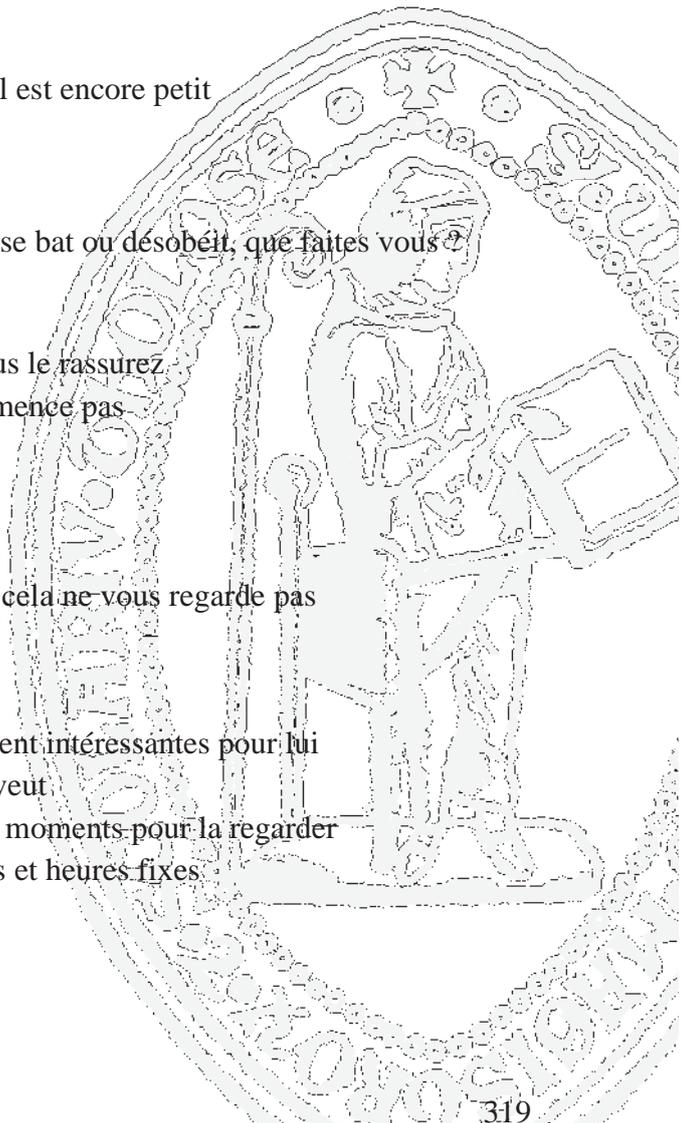
- Vous le punissez
- Vous pensez que ça passera tout seul
- Vous pensez que ce n'est pas de sa faute et vous le rassurez.
- Vous en discutez avec lui pour qu'il ne recommence pas

Quand votre enfant ne veut pas prêter un jouet :

- Vous le lui retirez
- Vous cédez car cela le rend malheureux
- Il se débrouille à sa façon car vous pensez que cela ne vous regarde pas
- Vous le raisonnez pour qu'il apprenne à prêter

Regarder la télévision :

- Vous choisissez les émissions qui vous paraissent intéressantes pour lui
- Vous le laissez regarder la télévision quand il veut.
- Vous convenez avec lui d'un programme et de moments pour la regarder
- Vous l'autorisez à regarder la télévision à jours et heures fixes.



Le rangement de ses jouets :

- Vous l'incitez à ranger ses jouets en l'aidant
- Vous l'obligez à le faire lui-même
- Vous rangez ses jouets parce qu'il ne sait pas le faire
- Vous ne vous occupez pas de ses jouets

Une personne offre un jouet à votre enfant :

- Vous lui dites pourquoi remercier et vous l'invitez à le faire
- Vous obligez votre enfant à remercier la personne
- Vous la remerciez à sa place
- Vous n'intervenez pas

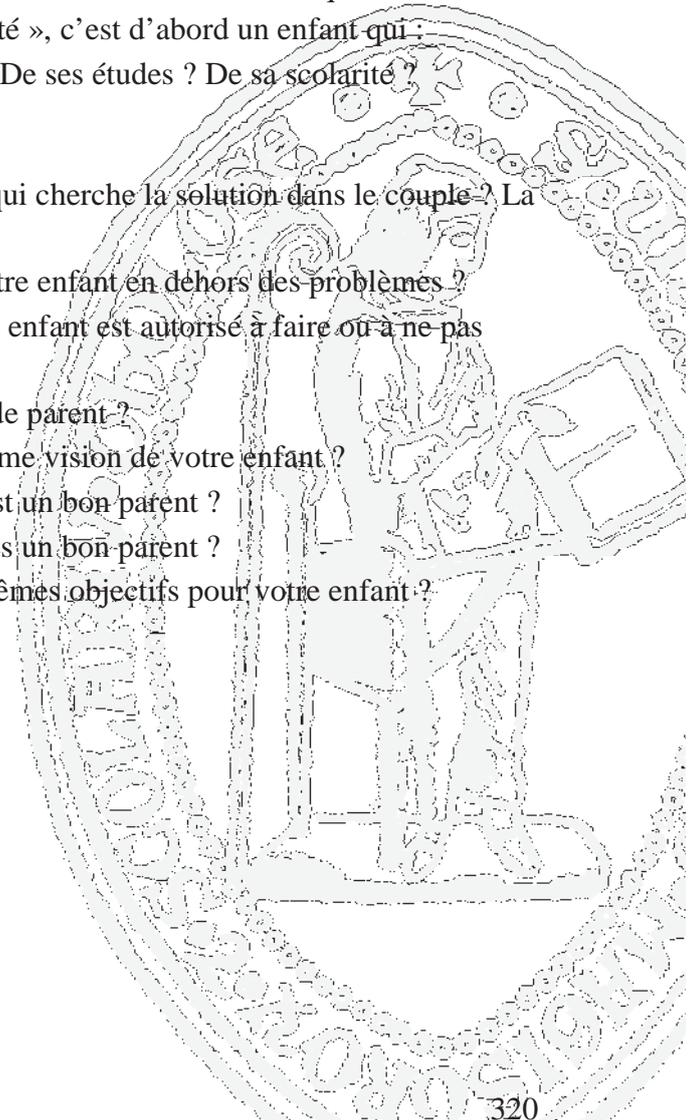
### 3.1.3. Entretien semi-directifs

#### 3.1.3.1. Conceptions et valeurs éducatives

- Quelles sont les qualités importantes que l'éducation familiale doit stimuler ?
- Pour vous, quels sont les objectifs éducatifs les plus importants pour aider les enfants de 4-6 ans dans leur vie scolaire ?
- A votre avis, un enfant de 4-6 ans « épanoui », c'est d'abord un enfant qui :
- A votre avis un enfant de 4-6 ans « en difficulté », c'est d'abord un enfant qui :
- Qu'attendez-vous de l'école de votre enfant ? De ses études ? De sa scolarité ?

#### 3.1.3.2. Alliance co-parentale

- Lorsqu'il y a un problème avec votre enfant, qui cherche la solution dans le couple ? La mère ? Le père ? Ou les deux ?
- Est-ce que vous communiquez à propos de votre enfant en dehors des problèmes ?
- Est-ce que vous êtes d'accord sur ce que votre enfant est autorisé à faire ou à ne pas faire ?
- Est-ce que votre partenaire facilite votre rôle de parent ?
- Est-ce que vous et votre partenaire avez la même vision de votre enfant ?
- Est-ce que vous pensez que votre partenaire est un bon parent ?
- Est-ce que votre partenaire pense que vous êtes un bon parent ?
- Est-ce que vous et votre partenaire avez les mêmes objectifs pour votre enfant ?



## 3.2. ENQUETE AUPRES DES ENFANTS

### 3.2.1. Entretien semi-directif sur la famille et l'école

*Bonjour, aujourd'hui nous allons discuter ensemble au sujet de ta famille et de ton école pour que je puisse comprendre comment ça se passe pour toi.*

#### La famille :

Comment se compose ta famille avec laquelle tu vis à la maison ?

As-tu des frères et sœurs ?

Qu'est ce que tu fais dans ta famille ?

A quoi sert ta famille ?

#### La mère :

Que fais ta mère quand elle est à la maison ?

Et quand elle n'est pas à la maison, qu'est ce qu'elle fait ?

Comment elle est avec toi ta mère ?

Qu'est ce qu'elle fait avec toi ta mère ?

Est-ce que tu trouve que tu lui ressemble ?

#### Le père :

Que fais ton père quand il est à la maison ?

Et qu'est ce qu'il fait en dehors de la maison ?

Comment il est avec toi ton père ?

Qu'est ce qu'il fait avec toi ton père ?

Est-ce que tu trouve que tu lui ressemble ?

#### Famille et école :

Est-ce que tu parle de l'école avec tes parents ? Comment tu en parle ?

Comment ça se passe pour toi à l'école ?

Qu'est ce qu'il y a de différent entre l'école et la famille ?

#### Attentes vis-à-vis de l'école :

Pourquoi vas-tu à l'école ?

Est-ce que tu aime venir à l'école ?

A quoi ça sert d'aller à l'école ?

Qu'est ce que tu attends de l'école ?

Qu'est ce que tu veux que l'école t'apporte ou te donne ?

Et tes parents, qu'est ce qu'ils attendent de l'école ?

Pourquoi tes parents t'envoient-ils à l'école ?

A quoi ça te sert ce que tu apprends à l'école ?

#### L'école :

Comment ça se passe pour toi en classe ?

Comment ça se passe pour toi pendant la récréation ?

Est-ce que tu aime bien apprendre des choses en classe ?

Qu'est ce que tu aime bien apprendre ?

Qu'est ce qui te plaît le plus à l'école ? Pourquoi ?

Qu'est ce qui te plaît le moins à l'école ? Pourquoi ?

Penses tu que tu travaille plutôt bien à l'école ou pas ?

Est-ce que tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

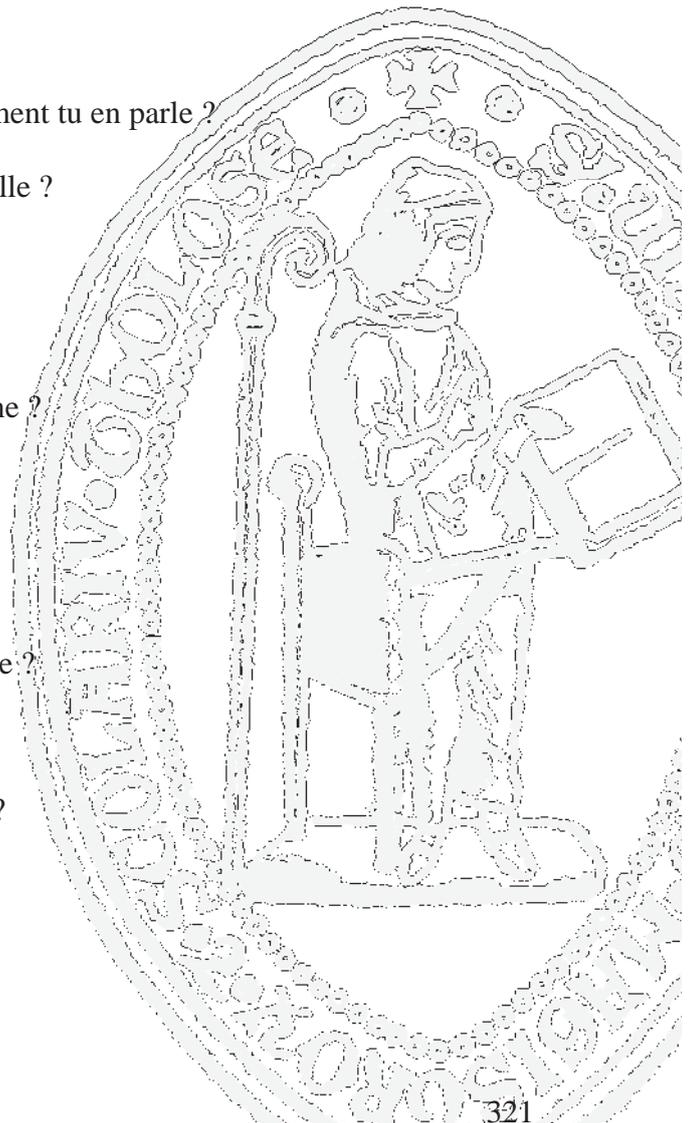
#### L'avenir :

Quel métier aimerais-tu faire plus tard ? Pourquoi ?

#### Les pairs :

Est-ce que tu as des copains ? Des copines ?

Qui sont-ils ?



Que fais tu avec tes copains ?  
Comment ça se passe pour toi avec les copains ?  
Qu'est ce que tu attends de tes copains ?  
Qu'est ce que tu trouve avec tes copains que tu ne trouve pas avec les adultes ?  
Qui sont les adultes qui comptent le plus pour toi ?  
Qu'attends-tu d'eux ?  
Que fais tu quand tu es avec eux ?  
A quel adulte aimerais-tu ressembler ? Pourquoi ?

Loisirs :

Quelles sont les choses que tu aime faire quand tu as un moment de libre ?

Rapport au savoir :

Qu'est ce que tu es content d'avoir appris ?  
Comment tu fais pour apprendre ?  
Quand tu dois ou veux apprendre quelque chose, comment fais-tu ?  
Comment fais tu pour travailler ?

Bilan de savoir :

Depuis que tu es né, tu as appris beaucoup de choses dans ta famille, avec tes parents, tes frères/sœurs, à l'école, avec ton maître/ta maîtresse, tes copains ou ailleurs ; qu'est ce qui te parait le plus important aujourd'hui dans tout ce que tu as appris ?

*Merci pour ta collaboration !*

### 3.2.2. Histoire à compléter

*Je vais te raconter une histoire, elle a un début mais elle n'a pas fin. C'est donc à toi d'imaginer la fin de cette histoire. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.*

Histoire 1 :

Quand l'heure d'aller se coucher arriva, les parents d'Ali/Fatma lui ont demandé d'aller dormir dans sa chambre. Mais Ali/Fatma a fait semblant de dormir puisqu'en réalité, il/elle est resté jouer. Alors quand ses parents ont entendu le bruit, ils ....

Histoire 2 :

Ali/Fatma n'a pas fait les devoirs que le maitre/la maitresse leur donné à faire à la maison. Alors quand son maitre/sa maitresse s'en est rendu compte, il/elle s'est fâché et a convoqué ses parents pour les informer de ce qui s'est passé. Quand Ali/Fatma et ses parents sont rentrés à la maison, ...

Histoire 3 :

La mère de Ali/Fatma lui a demandé d'aller lui faire des courses chez l'épicier, mais Ali/Fatma a trouvé son/sa copain/copine sur le chemin, celui/celle-ci lui a proposé de venir chez lui/elle pour lui montrer son nouveau jouet et Ali/Fatma n'a pas vu le temps passer. Quand il/elle s'est rendu compte qu'il était déjà très tard, il/elle est rentré chez lui mais en oubliant les courses, alors sa mère....

Histoire 4 :

Ali/Fatma et ses parents sont partis au supermarché, en passant devant le rayon des jouets, Ali/Fatma a voulu acheter un jouet qu'il avait déjà à la maison, alors ses parents...

### 3.2. ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS

Comment décririez-vous votre relation avec l'élève N?

Comment décririez-vous la relation de l'élève N avec ses pairs?

Comment décririez-vous votre relation avec les parents de l'élève N?

Selon vous, quel type de rapport entretient l'élève N avec le savoir ?



## Légende des tableaux 1, 2, 4 et 5

---

Prénom	Attribution
Yacine	a
Waddah	b
Nour	c
Aziz	d
Jinène	e
Amani	f
Achraf	g
Bébé	h
Maissa	i
Alé	j
Takoua	k
Rachida	l
Yassine	m
Linda	n
Malek	o
Maram	p

