

# PLURIDIMENSIONNALITÉ DANS LES RAPPORTS ENTRE LA VIE SCOLAIRE ET LA VIE FAMILIALE

## *Note méthodologique*

*Mustapha HADDAB\**

### **Résumé**

On tente de montrer dans ce texte que les différences observables dans les situations, les conduites, les résultats des élèves, ne doivent pas être seulement rapportées à des facteurs sommaires comme l'âge, la profession des parents, les avantages matériels dont ils bénéficient ou au contraire les carences qui les handicapent etc., mais aussi aux spécificités des règles implicites régissant les interactions familiales, aux codes et aux styles selon lesquels s'accomplissent les échanges verbaux, les manifestations affectives etc.

**Mots clés :** Culture familiale, Code culturel, savoirs implicites, Prédispositions cognitives, Techniques du corps.

### **ملخص**

نحاول في هذا المقال أن نبين أن الفوارق الملحوظة في حالات و سلوكيات و نتائج التلاميذ يجب ألا تفسر فقط بربطها بعوامل عامة مثل السن، مهنة الأولياء أو الميزات الإيجابية أو السلبية المحيطة بهم، و لكن أيضا بخصوصيات القواعد الضمنية المحددة للتفاعلات العائلية و القوانين و الأساليب المؤثرة على التبادلات اللغوية و التعبيرات العاطفية.

الكلمات الأساسية: ثقافة عائلية، قانون ثقافي، استعدادات معرفية، قدرات جسدية.

---

\* Université d'Alger.

La difficulté de l'étude des relations entre l'univers familial et l'univers scolaire, tient au fait que certaines dimensions de ces relations concernent l'ensemble du système des institutions éducatives avec l'ensemble des institutions sociales homologues – dimensions étudiées par les économistes, les sociologues de la politique éducative, etc. – pendant que d'autres se manifestent dans la diversité des situations sociales et psychologiques concrètes dans lesquelles sont impliqués les individus et/ou les groupes. Pour échapper à l'abstraction, une part importante des études portant sur un ou plusieurs aspects de la vie scolaire, se trouve confrontée à la nécessité de prendre en compte les liens de celle-ci avec la vie familiale. Dans les innombrables travaux consacrés aux processus éducatifs dans les institutions scolaires, il arrive que cette prise en compte ne soit présente qu'implicitement, voire inconsciemment, parfois même n'intervient-elle qu'à l'insu du chercheur sous forme de – biais – non contrôlés. La volonté d'intégrer dans l'analyse des faits éducatifs étudiés, le facteur des caractéristiques de la vie familiale des sujets concernés, se trouve confrontée à des problèmes difficiles liés à la diversité des approches théoriques et méthodologiques portant sur l'articulation de ces deux univers. Cette difficulté conduit parfois à adopter des démarches stéréotypées ou sommaires.

Il ne s'agit ainsi nullement de dresser un bilan critique des savoirs qui se sont constitués autour de la problématique de cette relation entre l'univers scolaire et l'univers familial. Il faudrait sans doute un gros ouvrage pour faire le tour de cette question, même si on devait s'en tenir aux seuls développements théoriques qui inspirent les recherches les plus récentes sur le sujet.

Il s'agit plutôt d'esquisser une réflexion sur les conditions d'application, à une société comme la société algérienne d'aujourd'hui, de certaines des problématiques, des concepts et des instruments méthodologiques, très souvent constitués ailleurs qu'au sein de cette société, et que de très nombreuses recherches directement ou indirectement consacrées aux relations entre les structures familiales et les structures scolaires ont fait émerger, et ont fait évoluer.

## INTERACTIONS FAMILIALES ET ÉCHANGES SCOLAIRES

Les relations entre l'univers scolaire et l'univers familial constituent un lieu de rencontre de différentes catégories d'objets de savoirs relevant de diverses disciplines ou mieux, de *traditions* disciplinaires différentes.

Entre les types d'interrelations qui caractérisent les univers scolaires et ceux qui constituent le milieu intra-familial, et les relations de ce milieu avec son environnement social, s'établissent des formes très différenciées de compatibilité, ou d'incompatibilité, de complémentarité ou au contraire d'opposition.

On sait que c'est l'action continue de ces champs d'interaction, action d'autant plus efficace qu'elle est principalement inconsciente, qui construit ce que les sociologues appellent l'*habitus* des individus. La différenciation des types d'*habitus* suit ainsi celle des types familiaux. Ces derniers doivent être considérés non seulement du point de vue de leur morphologie et de leur structure, mais aussi du point de vue des règles relationnelles conscientes et inconscientes qui régissent les différentes formes de communication tendant à reproduire les pratiques et les codes culturels propres à une famille ou à une classe de familles<sup>1</sup>.

Les importants changements que la société algérienne a connus en particulier depuis l'indépendance, ont eu pour effet entre autres, de diversifier les caractéristiques des styles de vie des familles. Des styles d'inspiration traditionnelle côtoient des modes de vie familiale de type plutôt petit bourgeois, comme se sont multipliées des familles qui ont connu des formes rapides d'enrichissement

---

1. Il n'y a pas incompatibilité entre l'univers de concepts d'ordre sociologique auquel renvoient des notions comme celle d'*habitus* ou de communication, etc, et celui, d'origine psychologique, auquel appartiennent les notions de surmoi, d'idéal du moi, d'identification, etc. l'idéal du moi, écrit par exemple G. Diatkine, est composé d'une multitude d'idéaux souvent minuscules, et qui sont adoptés par chacun de nous tout au long de notre vie. *Les premiers d'entre eux nous sont inculqués par nos parents*. Ils nous indiquent comment nous devons dormir, manger, déféquer, uriner et parler. *Dans chaque famille, de petits détails de conduite doivent être respectés dans tous ces domaines de la vie quotidienne pour qu'ils puissent être identifiés comme appartenant bien à la famille*. (G. Diatkine, *Violence, culture et psychanalyse*, Editions SARP, 2001, Alger. P. 78, souligné par moi H.M.).

matériel, ou des promotions sociales réalisées en des temps relativement brefs, etc<sup>1</sup>.

Les prédispositions que les enfants acquièrent au sein de ces familles diversifiées, varient elles-mêmes beaucoup, en particulier en raison de la diversité de la structure des relations interpersonnelles qui s'instaurent au sein de ces familles.

Les enfants parviennent à six ans, l'âge scolaire, en ayant fait l'objet d'une action éducative en grande partie inconsciente et implicite, qui diffère très significativement selon le type de famille à laquelle ils appartiennent. L'intériorisation par les enfants des systèmes de règles qui régissent objectivement les interactions à l'intérieur de la famille et les interactions de la famille avec son environnement, ne contribuent pas seulement à déterminer la structure des conduites en partie inconsciente de ces enfants dans les réseaux de relations avec les différentes personnes qui constituent leur univers familial, structure qui influera fortement sur les modes d'acquisition des règles relationnelles scolaires. Cette intériorisation contribue aussi à leur donner des structures cognitives, des modes de classification et de jugement, en particulier de jugements ethniques et esthétiques, à travers lesquels les discours scolaires, verbaux ou non verbaux, seront appréhendés<sup>2</sup>.

---

1. Corrélativement à l'augmentation continue de la part urbanisée de la population, la proportion des ménages vivant sur le mode dit – nucléaire, tend à augmenter et à devenir prévalante. Toutefois cet ensemble constitué de – familles nucléaires – est loin d'être homogène, en particulier sous le rapport du type de relations qui se maintiennent ou s'entretiennent entre ménages d'une même grande famille, ou sous le rapport de l'éloignement géographique des ménages issus d'une même famille, etc. Il faut d'autre part éviter l'erreur consistant à penser que la famille réduite constitue dans tous les cas le meilleur cadre éducatif : la richesse des relations sociales qui peuvent caractériser une famille dans laquelle coexistent, dans une proximité spatiale plus ou moins importante, plusieurs cellules familiales et/ou plusieurs générations, constitue, dans de nombreux cas, un environnement éducatif positif et efficace. D'autant plus que le maintien d'un tel espace familial s'accompagne souvent de la conservation de son – histoire –, et de la propension à la raconter aux enfants, ce qui, comme le remarque Colette Chilan, peut contribuer à l'équilibre voire à l'épanouissement de ces derniers.

2. L'interaction mère-enfant, écrit G.Diatkine, est aussi faite d'une série ininterrompue de – jugements d'attribution –, qui classent les objets du monde en – bons – (à intégrer) et – mauvais – (à cracher); *Op cit.* p.21

## CONNAISSANCE DE L'UNIVERS CULTUREL FAMILIAL

Faute d'analyses méthodiques des différents types d'univers familiaux et des effets cognitifs, linguistiques, éthiques et, pourrait-on dire, éthologiques exercés sur les enfants, aussi bien avant, qu'après leur entrée dans les institutions éducatives, une bonne connaissance de ces univers et donc leur prise en compte dans l'étude des conduites et des destins scolaires des enfants, doit se construire en usant de matériaux divers issus aussi bien de la sociologie, que de l'ethnologie, de l'histoire, et aussi de l'accumulation d'observations cliniques auxquelles conduisent les pratiques psychothérapiques individuelles et collectives. Le besoin de ce type de construction ou de reconstruction des univers familiaux est éprouvé par nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, toutes les fois que leurs études portent sur des situations d'échec ou de réussite scolaire, et qu'ils tentent de les comprendre et de les expliquer, plus profondément qu'en décrivant et comparant des *cursus*, en incriminant – parfois d'ailleurs à juste titre – les insuffisances ou les défauts des institutions, des enseignants, des didactiques, etc.

Parce que la – culture familiale – constitue un système, dont tous les éléments dépendent les uns des autres et se corroborent les uns les autres, l'analyse de situations scolaires spécifiques considérées séparément, (analyse des apprentissages linguistiques, scientifiques, analyse de conduites diverses d'intégration, de marginalisation, etc.) n'éclaire que très partiellement ces situations, lorsqu'elle tente de relier directement les objets étudiés à des dimensions de la vie familiale que l'on peut être spontanément porté à situer dans la même catégorie que ces objets.

Pour être efficacement intégrée à un processus d'analyse de situations scolaires, une connaissance des caractéristiques socio-économiques classiques de la famille – telles que la profession des parents, les revenus, les conditions de logement, etc. –, est nécessaire mais non suffisante. La prise en compte des règles, principalement implicites mais en partie explicites, qui déterminent la nature et le style des interactions et des communications entre les personnes composant le champ familial, s'impose parfois comme indispensable à l'explication de faits éducatifs précis. Les spécificités des systèmes d'interaction familiaux sont souvent à l'origine de

différences dans les prédispositions et les représentations des élèves, qui par leur action continuée tout au long d'un *cursus*, déterminent des inégalités, qui tendent généralement à s'accroître.

## PRÉSENTATIONS DE SOI

Les travaux d'Erwin Goffman, ont bien montré l'extraordinaire richesse du savoir pratique inconsciemment mis en œuvre dans toutes les situations d'interaction et de communication dans lesquelles se trouvent les individus de tout âge et de toute condition. Tout un ensemble de techniques corporelles, d'aptitudes à l'adaptation et à l'ajustement, d'anticipation des perceptions des autres, qu'ils soient ou non des interlocuteurs, sont sans cesse mobilisées dans des processus de – présentation de soi – et de participation aux interrelations qui s'instaurent différenciellement dans les différents champs sociaux dans lesquels sont intégrés ou auxquels sont confrontés les personnes sociales. C'est pour une grande part au sein de l'univers familial et dès la prime enfance que s'acquièrent à travers des processus diffus d'inculcation ces – ... relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence –<sup>1</sup>.

Les analyses très fines et très riches des modalités selon lesquelles les individus mettent en œuvre des codes sociaux complexes régissant la structure de leurs relations, codes sociaux d'autant plus efficaces qu'ils sont appliqués inconsciemment, portent principalement, chez E. Goffman, sur le monde des adultes ; ses travaux n'étudient que subsidiairement les processus éducatifs, et particulièrement les processus éducatifs familiaux qui dotent les sujets sociaux, de l'aptitude à – gérer –, parfois avec virtuosité, les réseaux multiples et complexes de leurs interactions avec les autres sujets sociaux.

## RECOURS À L'ETHNOGRAPHIE

Le travail de mise en relation explicative de multiples sortes de situations et de conduites scolaires, avec les caractéristiques de la vie familiale des élèves, peut également se conforter par le recours

---

1. E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de Minuit, 1974, P. 8.

aux connaissances que fournit ou que peut fournir l'étude ethnographique de l'éducation familiale.

Les études ethnographiques portant sur le Maghreb, telles qu'elles se sont développées durant la période coloniale et à un moindre degré après les indépendances des pays de cette région, ne sont pas sans contenir des descriptions de traditions éducatives pratiquées dans des familles et des milieux sociaux divers. Une bonne connaissance, c'est-à-dire une connaissance capable de discrimination, des matériaux que ces études ont constitués, outre la compréhension directe de situations éducatives particulières individuelles ou collectives qui peut en résulter, doit pouvoir aussi doter les chercheurs en sciences de l'éducation et/ou en psychologie scolaire, souvent d'origine urbaine et plus ou moins éloignés des univers culturels ruraux, de la capacité à percevoir les éléments de savoirs et de savoir faire implicites relevant de ces univers et dont peuvent être porteurs tous ou une partie des membres des groupes ou des échantillons d'élèves susceptibles de faire l'objet de recherches.

## TECHNIQUES DU CORPS ET CONDUITES SCOLAIRES

De nombreux aspects des conduites des enfants, voire même des adolescents, dans l'institution scolaire, qui peuvent sembler à première vue, sans liens avec les performances cognitives de ces derniers, agissent pourtant indirectement sur ces performances à un degré souvent important. Il en est ainsi par exemple des modalités selon lesquelles les élèves font, pour ainsi dire usage, consciemment ou inconsciemment de leurs corps. La capacité des élèves à ajuster leurs postures corporelles, et donc les significations qui en émanent, aux normes liées au fonctionnement psychologique et pédagogique de la classe et de l'établissement scolaire dans son ensemble, varie beaucoup selon la nature des « techniques du corps » acquises sous l'effet de l'éducation diffuse familiale<sup>1</sup>. C'est

---

1. La littérature anthropologique est riche en descriptions et analyses de processus et de techniques d'élevage et d'éducation ayant cours dans différents univers communautaires et familiaux. (On peut ainsi évoquer des auteurs comme M. Mead, A. Kardiner, D. Paulme, P. Erny, G. Devereux, etc.) A titre d'illustration, on peut renvoyer à l'étude de H. Genevoix sur l'éducation dans la société kabyle, N. Zerdoumi, sur l'éducation familiale traditionnelle surtout dans la ville de Tlemcen et sa région, etc. ; des textes littéraires comme certains romans de Feraoun, ou de Dib, contiennent aussi des matériaux susceptibles d'enrichir une culture en matière d'anthropologie de l'éducation.

souvent aux spécificités de l'éducation corporelle familiale qu'il faut rapporter les comportements de turbulence, les postures – irrespectueuses –, les comportements distraits, ou au contraire les propensions à la passivité ou à l'effacement que l'on observe chez beaucoup d'élèves, et qui parfois ne disparaissent guère même après plusieurs années de scolarité, parce qu'ils sont sans cesse soumis à des renforcements dans le milieu familial.

## EDUCATION DE L'IMAGINAIRE

La fonction imaginative des élèves, et ses caractéristiques différentielles, rentre pour beaucoup dans les processus de formation de leurs conduites scolaires, aussi bien quant aux dimensions cognitives de celles-ci, qu'à leurs dimensions relationnelles affectives ou esthétiques. Or le contenu de l'imaginaire des élèves est dans une mesure décisive lié aux spécificités de la sous culture familiale, elle-même liée à des ensembles culturels beaucoup plus larges. Le mythe d'une sorte d'âge d'or de la société algérienne, et en particulier de l'école, que certains situent confusément avant l'Indépendance et d'autres aux débuts de celle-ci, est, par exemple, activement entretenu dans une part sans doute importante des familles des classes moyennes. Mythe dont les variations agissent fortement sur les imaginaires des enfants appartenant à ces familles. Dans d'autres milieux sociaux c'est sans doute l'idéal d'une société islamique parfaite qui nourrit l'imagination des enfants. On peut aisément se représenter les différences importantes qui peuvent séparer l'éducation de l'imagination d'un enfant d'une famille paysanne, de celle d'un enfant d'une famille urbaine.

## APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES FAMILIAUX ET SCOLAIRES

Toutes ces spécificités culturelles et éducatives qui varient selon les types de famille, et selon la nature des relations entre les familles, influent profondément sur la langue qu'acquiert l'enfant et sur les modalités de son acquisition de cette langue. Les spécificités de la langue, ou des langues et des rapports entre ces langues acquises par les enfants dans l'univers culturel de leur famille, comme les spécificités liées aux modalités d'utilisation de cette langue ou de ces langues dans la diversité des situations d'in-

terlocution et d'interaction, ne sont pas d'ordre purement linguistique, mais comportent des dimensions cognitives, liées à l'intériorisation par les enfants de systèmes de classement, de hiérarchisation, et de formes de raisonnement en quelque sorte constitutifs de leur entendement.

Nombreux sont ainsi les psycholinguistes comme Evan Trip, qui préconisent l'adoption, à côté d'autres méthodes, d'une approche de type ethnographique, dans l'étude des conditions d'apprentissage de la langue par les enfants. « Le langage, écrit cet auteur, s'acquiert chez l'enfant, au sein d'un contexte de communication global. La même unité linguistique ne revêt pas la même signification, ni ne comporte les mêmes implications, selon la nature de l'univers linguistique, culturel et affectif dans lequel s'effectue son acquisition ». Peut-être faut-il différencier les familles, du point de vue du type de langage qu'elles inculquent d'une manière diffuse à leurs enfants, non pas seulement selon le degré d'« élaboration » de la langue pratiquée dans cette famille, comme le préconisait Basil Bernstein<sup>1</sup>, mais aussi en fonction de la richesse lexicologique, métaphorique, voire rythmique et pratique de ces divers types de langue, richesse qui, en particulier dans notre société, est loin d'être l'apanage de toutes les familles dites modernes. De telles analyses, portant sur les conditions d'acquisition des langages de l'enfant, doivent être regardées seulement comme l'une des dimensions de ce que l'on pourrait appeler une sociologie cognitive, pour laquelle peu de matériaux sont aujourd'hui accumulés par la recherche en Algérie, et dont l'un des objets serait de mettre au jour les implications intellectuelles des savoirs acquis au sein des différents univers culturels familiaux.

#### RELATIONS ENTRE LE CHAMP INTERACTIONNEL FAMILIAL ET LE CHAMP INTERACTIONNEL SCOLAIRE

Les systèmes de prédispositions avec lesquels les enfants pénètrent dans l'univers scolaire peuvent ainsi beaucoup varier quant au degré d'aptitude qu'ils donnent à ces enfants à intérioriser et à

---

1. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Ed. de Minuit, 1975.

pratiquer le ou les codes<sup>1</sup> régissant les structures interactives dans l'espace scolaire dans lequel ils se trouvent.

Ces codes régissant les interactions et les échanges au sein du groupe classe et dans l'établissement, sont le plus souvent hétérogènes à ceux qui déterminent les relations dans l'univers familial, toutefois cette hétérogénéité concerne à des degrés très différents les différentes catégories d'enfants. Pour parvenir à des degrés divers, – quand ils y parviennent – à la maîtrise des règles régissant les interactions et les échanges de toutes sortes aussi bien verticaux (avec le maître et l'administration) qu'horizontaux (avec les autres enfants), les élèves mettent des temps différents ; certains s'adaptent vite à ces codes implicites ; d'autres ne rentrent véritablement dans le « jeu », que longtemps après leurs premiers contacts avec l'univers scolaire ; certains s'enferment dans un état de marginalité parfois définitif, souvent générateur de conduites pouvant aboutir à diverses formes d'autoélimination.

## LES FAMILLES DES ENSEIGNANTS

On peut imaginer toute l'intelligence et toute la sensibilité dont un enseignant doit pouvoir faire preuve, pour que son activité pédagogique comporte, en plus de ses dimensions proprement didactiques, une dimension psychologique susceptible d'aider quand cela est nécessaire, des élèves à surmonter les inhibitions, souvent d'origine sociologique, qui l'empêchent de s'approprier les règles régissant les interactions et les échanges dans le champ de la classe et dans celui de l'établissement.

Pour parvenir à une telle compétence psychologique, les enseignants qui en ont la volonté doivent pouvoir surmonter de nombreuses difficultés, de divers ordres ; les moindres de ces difficultés, ne sont pas celles qui relèvent des spécificités de leur propre personnalité ; spécificités qui contribuent à déterminer la nature des relations qu'ils instaurent consciemment et/ou incons-

---

1. Par le terme de code, on voudrait désigner l'ensemble des règles qui tacitement et souvent inconsciemment imposent certains types de manières d'être, de faire, et de dire et en prohibent à des degrés divers certains autres mais aussi l'ensemble des réglementations explicites (lois, circulaires, règlements, règlements intérieurs, etc.) qui constituent en partie ce que Pierre Merle appelle « les droits des élèves » (P. Merle, *Les droits des élèves*, *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 2001, p. 81 à 115).

ciemment avec les groupes-classes dont ils ont la charge, ou avec chacun de leur élèves. On sait que ces relations sont le lieu de sentiments complexes, où se projettent et se combinent amour et violence, sympathie et antipathies, fantasmes individuels et collectifs, etc. Ces complexes de sentiments agissent largement sur les conduites aussi bien relationnelles que cognitives des élèves. Or ces composantes de la personnalité des enseignants sont elles-mêmes fortement tributaires des conditions de leur constitution au sein des familles, des caractéristiques qui ont prévalu dès la prime enfance dans les relations avec les parents, éventuellement des formes de violence matérielle ou symbolique auxquelles ces enseignants se sont trouvés confrontés. *On peut ainsi dire que l'action des structures familiales s'exerce dans les classes aussi bien à travers la personnalité des enseignants, qu'à travers celle des élèves.* La question de l'usage par les maîtres de la violence, symbolique et/ou matérielle (châtiments corporels, sanctions scolaires excessives, etc.) doit être ainsi examinée du point de vue des structures psychologiques et psychanalytiques de la personnalité des enseignants et non pas seulement de celui du degré de sévérité des réglementations interdisant le recours aux châtiments corporels et du contrôle de leur application.

## GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

L'importance du handicap qui peut résulter de l'hétérogénéité de l'univers scolaire et de l'univers familial, dépend de la nature et du degré de cette hétérogénéité, mais aussi, des caractéristiques de sa « gestion » par les parents des élèves selon que cette hétérogénéité, qui peut aller jusqu'à l'incompatibilité, résulte d'une « modernité » plus grande de la famille par rapport à l'école, ou au contraire d'une « traditionalité » plus importante de la première par rapport à la seconde, ses effets différant en nature et en intensité, suivant les modalités selon lesquelles ces relations sont perçues, interprétées, gérées, ou ignorées. La diversité des attitudes des familles, vis-à-vis de ces différents types de rapports d'hétérogénéité entre l'univers scolaire et l'univers familial, est à la mesure de la diversité des catégories de familles qui composent le corps social algérien aujourd'hui.

L'attitude des familles vis-à-vis des processus selon lesquels leurs enfants s'intègrent ou non au champ de relations de leur classe et de leur établissement, varie entre l'ignorance ou la dénégation totale de ces processus, et, à l'autre extrême, un activisme fébrile<sup>1</sup> soucieux de recueillir et d'analyser tout ce qui peut renseigner sur les caractéristiques de l'insertion scolaire des enfants ou des adolescents.

On peut penser que, en l'occurrence, la conduite familiale la plus favorable, est celle où s'équilibrent raisonnablement une attention suivie aux messages explicites ou implicites qu'exprime l'enfant quant à son évolution dans les réseaux relationnels de l'univers scolaire, et un interventionnisme parental mesuré qui préserve le pouvoir de l'élève de construire sa propre expérience du champ de relations et de communications qui prévaut dans l'univers scolaire qui est le sien, et dans les rapports de celui-ci à son milieu familial et aux autres milieux sociaux dans lesquels il évolue.

Il semble possible de dire que l'école algérienne, et principalement ses cycles primaire et moyen (l'Ecole Fondamentale) sont globalement plus proches d'un style culturel relativement « traditionnel » que d'un style culturel plutôt « moderne ». L'utilisation quasi exclusive de la langue arabe dans ces cycles, les contenus des enseignements littéraires, historiques, religieux, et souvent aussi les origines socio-culturelles des enseignants<sup>2</sup>, etc., instaurent des affinités plus fortes de l'univers culturel scolaire avec des fractions de la classe moyenne composées de familles de lettrés arabisants qu'avec les fractions composant des familles détentrices d'un capital scolaire plutôt moderne et plutôt francophone.

Ces différences culturelles et linguistiques entre les familles influent beaucoup sur la nature et le degré de « verbalisation » dont les expériences scolaires des enfants font l'objet dans leurs univers familiaux. D'une famille à l'autre il n'y a ni les mêmes incitations à parler des événements de la vie scolaire, ni les mêmes capacités d'écoute et de compréhension des récits des enfants ou

---

1. Ce type d'attitude observable dans des catégories sociologiquement déterminées de familles, est le plus souvent associé à des comportements de « bonne volonté » culturelle et aussi scolaire.

2. Sur ces questions Cf. Haddab M., *Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 1979.

des adolescents, ni les mêmes compétences à aider ces derniers à élucider leurs angoisses et à surmonter leurs incompréhensions<sup>1</sup>. Les difficultés qu'éprouvent beaucoup de parents francophones dans leurs relations à l'arabe scolaire dans lequel s'instruisent leurs enfants constituent fréquemment des entraves à l'instauration d'une communication efficace et suivie entre eux sur la vie de l'enfant à l'école.

## L'ÉCOLE, UN UNIVERS AUTRE

Dans nombre de familles, dont il faudrait pouvoir affiner l'identification sociologique, prévaut une sorte de respect inconditionnel de l'école qui conduit les parents consciemment ou inconsciemment à s'interdire toute curiosité vis-à-vis des activités scolaires de leurs enfants. De telles situations peuvent conduire à la formation chez ces derniers de sentiments de solitude générateurs d'angoisse et ainsi d'inhibitions diverses, y compris cognitives.

R. Hoggart a bien décrit ces sentiments ambivalents que peuvent éprouver des parents appartenant à des milieux sociaux défavorisés, en particulier du point de vue de leur capital scolaire, vis-à-vis de jeunes de leurs familles, dont la scolarité parvient à des niveaux souvent très supérieurs aux leurs. « Tout au long de son enfance, puis de son adolescence, le boursier<sup>2</sup> se coupe progressivement de *la vie quotidienne de son milieu d'origine*. Il est marqué au fer rouge de bonne heure, tant par les remarques élogieuses des instituteurs à l'école primaire que par celles de sa famille et de son entourage : on répète autour de lui sur un ton de fierté et d'admiration qu'il est "brillant", qu' "il a une grosse tête", qu'il travaille bien à l'école ». *La rupture est d'autant le fait de ses parents que de sa réussite et de ses acquisitions intellectuelles*. L'admiration des parents n'est d'ailleurs pas béate : « c'est une

---

1. A titre de simple illustration de l'importance que revêt pour les élèves la qualité de leurs échanges avec leurs parents sur leur vie scolaire, on peut évoquer ce cas exposé par Colette Chillan d'une petite fille qui est restée longtemps incapable de lire, et qui n'y est parvenue qu'après que sa mère ait dû, pendant le temps d'une méningite dont cette fille avait été atteinte, se consacrer à elle, et parler avec elle, en particulier de ses activités scolaires.

2. Dans le vocabulaire de R. Hoggart, les boursiers sont les enfants d'origine modeste qui doivent à leur réussite scolaire de bénéficier d'une bourse pour poursuivre leurs études.

tête », d'accord, et on compte sur lui pour réussir dans la carrière qui s'ouvre devant lui ; mais le ton de ces remarques exprime bien des réserves et même une certaine condescendance. Les gens du peuple sous-entendent toujours que savoir se débrouiller « selon les normes traditionnelles est peut être plus difficile que "bien travailler à l'école"... Le boursier appartient en effet à deux mondes qui n'ont presque rien en commun, celui de l'école et celui du foyer. Une fois au lycée, il apprend vite à utiliser deux accents, peut être même à se composer deux personnages et à obéir alternativement à deux codes culturels »<sup>1</sup>. Les efforts conscients ou inconscients, que fournissent les sujets ainsi confrontés à des formes déterminées d'hétérogénéité entre, leur univers scolaire et leur univers socio-familial, tendent à stigmatiser, à des degrés divers leur personnalité, même quand leurs efforts aboutissent à une réussite scolaire et/ou sociale.

#### ATTITUDES DIFFÉRENTIELLES VIS-À-VIS DE L'ÉCHEC

On ne peut ainsi expliquer ou interpréter complètement les situations d'échec scolaire, et aussi les conduites des parents vis-à-vis de ces échecs, sans prendre en compte les différences, selon les groupes sociaux voire, à l'intérieur de ces groupes, selon les situations sociales et culturelles, de la structure des rapports entre l'univers scolaire et l'univers familial. L'expérience de l'échec scolaire ne reçoit pas la même définition, ni ne revêt la même signification, ou ne détermine pas les mêmes retentissements psychologiques, chez les élèves et chez les parents, selon le degré, très variable, de valorisation par les familles de la réussite scolaire, et selon le statut de celle-ci dans l'économie du système familial de relations psychologiques. Il y a des milieux sociaux au sein desquels l'échec n'est perçu que lorsqu'un renvoi de l'école, met fin à la carrière scolaire de leur enfant.

La gravité attribuée à un échec scolaire varie beaucoup selon qu'il concerne une famille que toute son histoire sociale porte à considérer qu'il ne peut y avoir pour ses membres d'autre activité professionnelle qu'une activité de type intellectuel, ou une famille

---

1. Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Editions de Minuit, p. 349 (souligné par moi H. M.).

prédisposée à orienter ses membres vers des métiers manuels. Confrontées à l'échec scolaire les familles réagissent très diversement selon leur appartenance socioculturelle et leurs caractéristiques psychologiques ; certaines d'entre elles se mobilisent vigoureusement contre l'échec de l'un des leurs en usant de moyens matériels (cours particuliers, recherche d'un bon établissement, recours à l'enseignement privé, etc.) ou symboliques divers.

La difficulté de l'analyse des situations d'échec tient dans une large mesure à l'intrication étroite, dans les faisceaux de causes qui en sont à l'origine, de facteurs sociologiques et de facteurs psychologiques. Nombreux sont les cas où l'interprétation psychologique et/ou psychanalytique d'échecs scolaires d'enfants ou d'adolescents, fait apparaître ces échecs comme des symptômes de conflits intrapsychiques eux-mêmes liés à des conflits interpersonnels ayant le plus souvent la famille pour cadre. Des indices de spécificités de la structure des rapports familiaux propres à des catégories de familles sans doute les plus nombreuses dans la société algérienne, apparaissant dans les implications psychologiques de ces échecs. Le statut du père dans la famille, avec les ruptures de communication qu'il implique ou les dénis des pulsions sexuelles qu'il comporte, produit parfois des refus inconscients de se soumettre à ces rites de passages que représentent les examens<sup>1</sup>.

## LE PSYCHOTHÉRAPEUTE, LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

On sait que c'est fréquemment une situation d'échec ou d'inadaptation scolaire qui incite les parents ou l'institution scolaire à orienter des enfants ou des jeunes vers la psychothérapie. Les décryptages auxquels se livre le psychologue le conduisent très souvent à tenter d'élucider les conduites scolaires des sujets en les rapportant aux dynamiques psychologiques principalement inconscientes induites par leur insertion dans une famille. Les inhibitions comportementales ou cognitives pouvant apparaître en milieu scolaire chez des enfants ou des adolescents trouvent souvent tout ou partie de leur explication dans des spécificités de

---

Cf. sur ce point A. Si Moussi, plaidoyer pour plus de psychologie dans le système éducatif, *Revue Algérienne de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*, Université d'Alger, n°7, 1997/98.

la situation de ces derniers dans leurs familles.

Il faudrait ainsi pouvoir disposer de corpus d'entretiens réalisés au cours de séances psychothérapeutiques consacrées à des enfants et des jeunes en « difficulté scolaire »<sup>14</sup>, pour que, en reliant les thèmes les plus pertinents de ces entretiens avec des éléments précis des structures des familles, on tente de mettre au jour les régularités qui, dans ces situations génératrices de troubles plus ou moins importants, déterminent la nature des rapports entre milieux scolaires et milieux familiaux. On voit que pour que cette mise en relation de conduites psychologiques précises avec des traits ou des systèmes de traits de la vie familiale soit possible, il faut constituer sur les familles concernées des savoirs mobilisant aussi bien les techniques de l'observation ethnographique et de l'observation clinique, que celles de la reconstitution de trajets biographiques, ou encore de l'histoire sociale des groupes familiaux, etc.

On observe en Algérie depuis environ une quinzaine d'années, un accroissement considérable du nombre de psychologues, certains installés dans des cabinets privés de consultation, d'autres appartenant à des institutions publiques, qui offrent leurs services à un public qui semble lui-même en augmentation régulière. Un volume considérable de données et d'archives se constitue ainsi, dont l'exploitation scientifique pourrait contribuer à éclairer des aspects essentiels de l'évolution de notre société, en particulier ceux qui concernent les interférences entre les milieux scolaires et les milieux familiaux.

Les prises en charge psychologiques d'un certain nombre d'enfants directement ou indirectement concernés par le terrorisme qui a frappé la société algérienne ces dix dernières années – prises en charge réalisées, dans le cadre des activités de diverses associations – font apparaître combien fortement retentissent sur le

---

1. Fatima Arar note ainsi par exemple que la décision des parents de recourir à la psychothérapie, est très souvent motivée par les difficultés scolaires patentes de leurs enfants ; ceci sont également très fréquemment soustrait à cette thérapie dès qu'une amélioration donne des résultats scolaires est constatés. Mais on pourrait sans doute établir que ces conduites parentales sont en corrélation avec certains types de famille sociologiquement identifiable, plutôt qu'avec d'autres présentant des caractéristiques sociologiques distinctes. (Cf. Arar Fatima, *Enfant en difficulté scolaire et prise en charge de groupe d'inspiration psychanalytique*).

comportement scolaire de ces enfants, les différentes formes de violence, de brisure, de précarisation et/ou de dispersion subies par leurs familles. Ces situations – limite, qui ont souvent fait vaciller ou fait disparaître tout ou partie des repères matériels et psychologiques structurant l'univers familial des enfants et des jeunes concernés, font apparaître le degré très important auquel le sens même que ces derniers peuvent donner à leur présence dans un établissement scolaire, dépend des chances objectives, et de leur perception subjective de ces chances objectives, qu'ils ont que se reconstitue pour eux un véritable univers familial, ou un substitut efficient de cet univers.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BETTELHEIM BRUNO, In ouvrage collectif, *Pour ou contre Summerhill*, Paris, Payot, 1970.
- BERNSTEIN BASIL, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Ed. de Minuit, 1975.
- BOURDIEU PIERRE, *Questions de Sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1981.
- DEWEY JOHN, *Démocratie et éducation*, Nouveaux Horizons, 1983
- DE SINGLY FRANÇOIS, (dir), *La famille, l'état des savoirs*, Editions La Découverte, Paris, 1991.
- DIATKINE GILBERT, Familles sans qualités, *La psychiatrie de l'enfant*, 1979, 22, 1.
- DIATKINE RENÉ, *Violence, Culture et Psychanalyse*, Ed. SARP, 2001, Alger .
- GOFFMAN ERWIN, *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974,
- FERAOUN MOULOUD, *Le fils du pauvre*, Seuil, Paris, 1954.
- HOGGART RICHARD, *La Culture du pauvre*, Paris, Ed. de Minuit, p. 349
- LABOV WILLIAM, *Sociolinguistique*, Les Ed. de Minuit, Paris, 1976
- LAUTREY JACQUES, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, Paris, 1980.
- MERLE PIERRE, Les droits des élèves, *Revue française de Sociologie*, Janvier-Mars 2001, p. 81 à 115.

Meyer R., Image de Soi et statut scolaire. Influence des déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen, *Bulletin de psychologie*, Tome XL, n°382

SIMOSSI ABDERRAHMANE, Plaidoyer pour plus de psychologie dans le système éducatif, *Revue algérienne de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Université d'Alger, n°7, 1997/98

ZERDOUMI NAFISSA, *Enfants d'hier*, Paris, Maspéro, 1970.